Leitura: Teoria & Prática

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

SUPLEMENTO ESPECIAL – 18° COLE

Prezado leitor.

Você terá acesso ao índice com o conteúdo de sua edição especial de **Leitura: Teoria & Prática** utilizando o recurso **bookmarks** de seu **Adobe Reader**.

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

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

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

Boa leitura.

Associação de Leitura do Brasil

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

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

APOIO
Faculdade de Educação / UNICAMP

REVISÃO EDITORIAL
Fabiano Corrêa da Silva

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

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

ASSOCIAÇÃO DE LEITURA DO BRASIL – DIRETORIA
Presidente: Antonio Carlos Amorim
Vice-presidente: Gabriela Fiorin Rigotti
1º Secretário: Alik Wunder
2º Secretário: Ana Lúcia Horta Nogueira
1º Tesoureiro: Davina Marques
2º Tesoureiro: Ubirajara Alencar Rodrigues
Obs.: Além da diretoria, a ALB conta com um Colegiado Nacional de Representantes.

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

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

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

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

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

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

Impresso no Brasil - 2012
© by autores

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

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

Gildenir Carolino Santos
Diretor da Biblioteca Prof. Joel Martins
Faculdade de Educação - Universidade Estadual de Campinas
Rua Bertrand Russell, 801 - Cidade Universitária
Caixa Postal: 6120 – CEP: 13083-970 – Campinas – SP – Brasil
Tel +55 xx 19 3521-5571 – Fax +55 xx 19 3521-5570
E-mail: gilbfe@unicamp.br – URL: http://www.bibli.fae.unicamp.br/index.html

EDITORIAL

CONTRACOMBATES À HOMOGENEIZAÇÃO NA ESCUTA DO MUNDO

GABRIELA FIORIN RIGOTTI[1]
ANTONIO CARLOS AMORIM[2]

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

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

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

A sugestão não é buscar pelo esclarecimento e pela transparência, tributárias da comunicação e de certo viés cognitivo que ainda persiste em atrelar a linguagem em um jogo de interioridade e exterioridade com o pensamento.

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

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

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

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

1 - Coordenadora da Comissão Executiva Editorial e pesquisadora do grupo de pesquisa Alfabetização, Leitura e Escrita – ALLE, FE/Unicamp. e-mail: gabi@alb.com.br
2 - Presidente da Associação de Leitura do Brasil (ALB) no biênio 2011-2012 e pesquisador do grupo de pesquisa Laboratório de Estudos Audiovisuais – Olho, FE/Unicamp. e-mail: acamorim@alb.com.br

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

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

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

Na procura por novos e mais amplos caminhos a serem percorridos pelo sem-fim de sentidos da leitura, Cyntia Girotto e Renata Junqueira argumentam favoravelmente à implementação contextualizada e adequada ao aprendizado da literatura infantil à realidade de seus alunos, pois tornam a leitura infantil significante e prazerosa. Ao mesmo tempo, Juliana Tozzi analisa a importância da escolha de livros para a leitura de crianças e jovens por parte de seus professores, e Paula Roberta Rocha e Adriana Laplane apontam para as influências das práticas de leitura na família e na escola na constituição de alunos-leitores.

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

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

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

UMA PROPOSTA DE METACOGNIÇÃO JUNTO ÀS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS

Márcia Aparecida Schuveter
Maria Helena Schuveter

Resumo

Este trabalho foi construído a partir dos resultados de uma experiência pedagógica de formação continuada junto a um grupo de professoras da rede municipal de Limeira-SP, interessadas em proporcionar, de maneira mais eficiente, o ensino da leitura e da escrita às crianças. Os encontros de formação, apoiado pelo Centro do Professorado Paulista de Limeira (CPP), foram embasados na Pedagogia por Projetos de Josette Jolibert (1994) com o objetivo de proporcionar aos professores a vivência de situações que permitiram estabelecer proximidade com as possibilidades que os alunos experimentam na Pedagogia por Projetos. Como procedimento metodológico utilizou-se da atividade metacognitiva junto aos professores no tratamento das informações utilizadas durante os encontros. O trabalho com o desenvolvimento da metacognição proporcionou reflexões e trocas de experiências junto às participantes, sendo possível identificar em suas manifestações possibilidades de participação das crianças no planejamento e na organização das atividades desenvolvidas no processo ensino e aprendizagem.

Palavras-chave

Educação continuada; alfabetização; metacognição; a pedagogia por meio de projetos.

Abstract

This work was constructed from the results of a continuing education teaching experience with a group of teachers in the Municipality of Limeira, State of São Paulo in Brazil, interested in providing, more efficiently, the teaching of reading and writing to children. The training meetings, supported by the Paulista Center of the Professorship of Limeira, State of São Paulo in Brazil (CPP), were based on Pedagogy through Projects by Josette Jolibert (1994) in order to provide teachers with the experience of situations that allowed us to establish proximity to the possibilities that students experience in Pedagogy through Projects. As a methodological procedure was used metacognitive activity with teachers in the treatment of the informations used during the meetings. Working with the development of metacognition offered reflections and exchange of experiences among the participants, being possible to identify opportunities in their manifestations of children's participation in both planning and organizing activities developed in both process of teaching and learning.

Keywords

Ongoing education; literacy; metacognition; pedagogy through projects.

Em nosso país a necessidade de tornar mais eficiente o trabalho pedagógico, relativo à alfabetização, e de melhorar os desempenhos dos alunos em leitura e escrita, tem sido alvo de conflitos e discussões de fundamentações teóricas distintas.

Formas de se abordar a leitura e a escrita têm sido destacadas tanto no meio acadêmico quanto no escolar. Em geral tais formas são provenientes de dois pontos de vista diferentes: um centrado nos aspectos metodológicos e na codificação e decodificação, condizente com a abordagem tradicional de alfabetização e o outro, centrado na representação dos sistemas de leitura e escrita, cujo enfoque pauta-se em concepções construtivistas.

Não raro a proposta construtivista tem sido apontada como uma das causas da situação de fracasso escolar, principalmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Além do construtivismo, a progressão continuada[1], por vezes, também é destacada como responsável pela situação de não aprendizagem das crianças e dos adolescentes em muitas escolas.

Segundo Micotti (2009, p.26), esse modo de pensar pressupõe que tais propostas pedagógicas tenham sido realmente aplicadas, o que é questionável.

Sobre esse aspecto, há que se comentar as evidências apresentadas nas pesquisas feitas por Schuveter (M.H, 2008) e Schuveter (M.A, 2009) em escolas municipais, nas quais as práticas pedagógicas, da maioria das professoras vinculam-se à postura tradicional de ensino e de aprendizagem.

Com base nessas perspectivas e nos estudos desenvolvidos pelo Projeto Raios de Sol[2] da UNESP- Rio Claro - SP – Brasil, relata-se aqui o resultado[3] de uma experiência pedagógica de formação continuada.

Os encontros de formação continuada ocorreram junto a algumas professoras da rede municipal de Limeira-SP, interessadas em proporcionar um ensino mais eficiente às crianças. Os encontros foram realizados com o apoio do Centro do Professorado Paulista (CPP) de Limeira-SP.

Nas reuniões semanais iniciadas em outubro de 2009 com carga horária total de 30 horas participaram 18 professoras. A maioria possuía de quatro a cinco anos de experiência com alfabetização. O objetivo dos encontros centrou-se na discussão da proposta da Pedagogia por Projetos de Josette Jolibert (1994) como fundamentação para o trabalho com leitura e escrita em sala de aula. A preocupação foi proporcionar aos professores a vivência de situações que permitam estabelecer proximidade com aquilo que os alunos podem desenvolver na Pedagogia por Projetos.

No entender de Jolibert e colaboradores (2006, p.192), escrever não é copiar, nem produzir composições ou redações, apenas com intenção de mostrar ao docente o que o aluno sabe e o que não sabe. Diferente disso, escrever é produzir textos em função das necessidades reais no decorrer de projetos. Jolibert (1994 a, b; 2006) propõe a inserção de leitura e da escrita no desenvolvimento de projetos e indica a exploração como busca do sentido dos textos pelas crianças, mesmo por aquelas que ainda não lêem oralmente. Essas ideias contrapõem-se ao ensino tradicional.

Tem-se na proposta da Pedagogia por Projetos o pressuposto de que é num meio "sobre o qual se pode agir, no qual é possível com os outros, discutir, decidir, avaliar... que são *criadas as condições mais favoráveis ao aprendizado*. Todos os aprendizados, não só o da leitura. E isso vale para todos, inclusive para os adultos" (Jolibert, 1994, p.12)

De tal enfoque originou a delimitação da metodologia utilizada nos encontros. Nas atividades realizadas, privilegiou-se o trabalho com o desenvolvimento da metacognição, por entender esta atividade primordial no desenvolvimento do processo reflexivo para a tomada de consciência durante a trajetória de construção do conhecimento. Segundo Jolibert e SraïK (2008, p.18):

1 - A Deliberação CEE n. 9/97 instituiu, no sistema de ensino do estado de São Paulo, o regime de progressão continuada no ensino fundamental. Trata-se de uma nova forma de organização do ensino fundamental que tem relação direta com as questões da avaliação do rendimento escolar e com o controle da retenção escolar.
2 - Projeto para o desenvolvimento da alfabetização da cultura escrita e da leitura. Integrante da Rede Latinoamericana para La Transformación Docente em Lenguaje.
3 - O conteúdo deste trabalho foi apresentado no VI Encuentro Iberoamericano de Colectivos Escolares y Redes de Maestras y Maestros. Córdoba/Argentina.

> "as ciências cognitivas mostram que aprender a fazer fazendo é necessário, mas não suficiente. As aprendizagens em construção se veem reforçadas e consolidadas pela reflexão que o próprio aprendiz faz sobre elas. No grupo-classe, trata-se de facilitar a reflexão individual e/ou coletiva dos alunos para que tomem simultaneamente consciência de seus procedimentos estratégicos e de suas aprendizagens linguísticas. (O que é que aprendi? Como é que fiz? Em que os outros me ajudaram? que posso deduzir disso? etc.) e que, assim, transformem pouco a pouco seus achados ocasionais em "instrumentos" estruturados que vão ajudá-los a progredir. Eles descobrem, assim, seus próprios recursos, seus processos e operações mentais, e selecionam suas estratégias de sucesso".

Utilizou-se da atividade metacognitiva junto às professoras como ferramenta para o tratamento das leituras e estudos realizados, e para o reconhecimento das próprias aprendizagens.

Essa postura demandou reflexões e trocas de experiências junto ao grupo de professoras com a finalidade de favorecer a identificação de alternativas pedagógicas que reconhecem a capacidade da criança para participar da construção do seu próprio conhecimento, oportunizando o repensar sobre que tipo de ser humano e sociedade se deseja formar.

Os textos foram selecionados a partir do levantamento das expectativas das professoras, as quais explicitaram o desejo de adquirir subsídios para melhorar a ação pedagógica junto aos alunos, na perspectiva de combater as dificuldades e o desinteresse das crianças no processo de alfabetização:

> O principal problema é o despertar o interesse da criança para a leitura, para o aprender. (Prof. R)
> Leitura e escrita são temas que estão me desafiando neste momento que estou alfabetizando crianças com tantas dificuldades. (Prof. D.)
> Aprender a lidar com a indisciplina dos alunos e a dificuldade de aprendizagem. (Prof. N)
> Conhecer formas diferentes para poder ajudar meus alunos a terem mais interesse por leitura e escrita. (Prof.NC)
> Hoje as pessoas não sabem ler e nem escrever, são analfabetos funcionais, tendo a leitura e a escrita como algo superficial, não expondo suas ideias ou lendo o que vem atrás das linhas escritas. (Prof.L.)
> Como preparar a criança que não quer aprender? (Prof. P)

A prática pedagógica utilizada durante os encontros

A dinâmica das reuniões pautou-se nas leituras prévias de capítulos dos livros de Jolibert (1994 a, b) na produção individual sobre as significações textuais, discussões e sistematização do assunto realizada em grupo, e, posterior socialização das discussões feitas nos grupos com todas as participantes. Após esses procedimentos, utilizaram-se estratégias de contextualização com o intuito de identificar a intencionalidade da autora, a fim de estabelecerem comparações sobre suas interpretações.

A cada encontro as equipes elegiam as suas coordenadoras, as quais contribuíam para a organização e explanação do grupo. As considerações feitas pelas equipes eram registradas pelas formadoras e, em concomitância, expostas a todos.

Essa prática propiciava a oportunidade de realizar levantamento de hipóteses e confrontos de ideias e produções, possibilitando situações facilitadoras de gerenciamento das próprias descobertas.

A prática desenvolvida durante os encontros também focou as mediações junto aos grupos, com o intuito de promover as indagações: o que eu aprendi? Como eu aprendi? Com quem eu aprendi? Quais as dificuldades encontradas? O que eu fiz para saná-las? Isso propiciou reflexões sobre os próprios processos de conhecimento.

As manifestações das professoras.

Durante os primeiros encontros constatou-se que as professoras não se detinham às ideias do texto. Relatavam suas opiniões expressando indignações a respeito do contexto escolar. O discurso versava sobre a falta de apoio familiar, indisciplina, falta de interesse dos alunos e as dificuldades para desenvolver práticas diferenciadas com a participação das crianças no processo de aprendizagem. Esses fatos, na visão de algumas professoras, obstaculizavam o andamento dos

conteúdos e habilidades exigidos pela Secretaria da Educação:

> Nós temos um planejamento a seguir, é tudo controlado pela secretaria. Não há espaço para trabalhos com a participação das crianças. Nós temos que dar conta das habilidades na semana (Prof. J).
> Como que se faz isso? Como adequar a participação com o que é exigido? (Prof. P).

Em busca de responder a essas questões, surgiram outras indagações que nortearam as inevitáveis reflexões: Como o aluno aprende? Qual o papel do professor? Como está organizado o ensino? Quais as contribuições que podem ser oferecidas ao aluno no processo de aprendizagem? No transcorrer das discussões solicitava-se às professoras para se atentarem para a proposta expressa no texto, buscando responder à indagação: o que a autora quer nos comunicar?

A partir do terceiro encontro as professoras começaram a focar suas atenções para as ideias principais do texto, desempenhando esforços na tentativa de compreendê-lo.

Durante a socialização dos grupos as participantes manifestavam-se surpresas com as dificuldades encontradas:

> "Como é difícil pensar nisso! No como aprendi, o que eu aprendi. Nunca imaginei que isso era tão difícil" (Prof.M.)
> "Nós não estamos acostumadas a fazer todas essas reflexões. O nosso grupo teve muita dificuldade nessa atividade." (Prof. R)
> "Aqui não chegamos a uma conclusão ainda!" (Prof. E)

Essas falas nos reportam à ideia, muitas vezes implícita no cotidiano escolar, de conceber a atividade docente como meramente técnica e não como uma atividade reflexiva. Tal alerta já foi destacado por Pérez Gómez (1992, p. 99) ao discorrer sobre a complexidade, incerteza, instabilidade, singularidade e conflitos de valores dos fenômenos práticos.

Nóvoa (1999, p.15), ao discorrer sobre a pobreza da prática pedagógica problematiza que uma concepção curricular rígida e pautada em ritmos de livros e materiais escolares concebidos por grandes empresas contribui para a deslegitimação dos professores como produtores de saberes.

Em meio a esses aspectos, as práticas pedagógicas voltadas para as reflexões sobre as experiências em espaços de debates que acentuam a troca e a partilha de saberes profissionais são importantes para o rompimento dessa lógica, muitas vezes pautada na racionalidade técnica.

Disso decorre a importância da leitura dos textos e as trocas com os pares efetuadas durante os encontros como ferramenta para que as docentes pudessem refletir sobre as questões desencadeadas durante o processo de avaliação metacognitiva.

Com base nesses procedimentos, foi possível identificar nas falas das professoras um repensar sobre a própria prática pedagógica explicitando a preocupação em ouvir e considerar as expectativas das crianças no processo de ensino e aprendizagem, reconhecendo a importância de participação dos alunos no planejamento e na organização das atividades a serem desenvolvidas:

> "está sendo o oposto daquilo que estamos acostumadas a trabalhar, antes eu passava a estrutura do bilhete mecanicamente depois confeccionávamos os bilhetes entre os alunos e pronto. Hoje percebo que não tem fundamento nem para mim nem para os alunos. Estou tentando trabalhar a realidade e assim eles sentem valorizados Pude perceber o resultado foi maravilhoso, o prazer que as crianças desenvolvem a atividade ficou muito clara. Voltei para casa encantada. Procuro sempre rever minha prática Pensando como estou agindo. Quero evidenciar o quanto essa proposta está abrindo a minha mente". (Prof. P)
> "Achei interessante as perguntas feitas. Então apliquei estas perguntas aos meus alunos de 1° ano e fiquei surpresa com as respostas "eu aprendi a ler e escrever" eu aprendi pensando; minha mãe me ensinou a ler. Tudo isso me fez refletir, nas dificuldades diante disso estou encarando o desafio." (Prof.C)
> "... ouvir o aluno e entender o que o aluno queria dizer é o maior desafio, eu estou aprendendo a entender cada gesto para propor atividades que partam do que eles realmente querem. A cada dia tento fazer meus alunos falarem e me mostrarem o que gostariam de fazer e juntos estamos

chegando a alguma conclusão." (Prof. N).

"Ao invés de levar pronto uma receita para ser trabalhada observei que a sala gostava de brincar de forca e jogo da velha, aproveitei a situação para que elas contassem como jogavam e quais regras utilizavam. Quando necessário eu interferia. Foi minha surpresa no dia seguinte, muitas crianças trouxeram para a escola regras de outros jogos e revistas. Iniciamos a escrita desse assunto. Fixamos na sala a listagem com as dificuldades para que as crianças consultassem." (Prof. A)

"Após o segundo encontro comecei a enxergar meu aluno de maneira diferente a vê-los não como receptor de informações, mas como seres humanos com direito de conhecimentos. A partir desse momento dei abertura para que eles participassem das decisões, opinassem. Percebi uma aproximação maior entre nós. Eles passaram a confiar em mim, sentiram mais seguros. Confesso que no dia que iniciei essa abertura fiquei um pouco cansada, pois as crianças ficaram eufóricas com a liberdade e muito falantes. Depois em outro momento já estavam sabendo controlar sua euforia, respeitando a vez de cada um, se colocando sobre o assunto, comparando as opiniões e juntos decidindo. Precisamos mudar! Confiar na nossa potencialidade e dos alunos. Precisamos levantar e andar. Ouvir e valorizar as opiniões dos alunos" (Prof. V).

Algumas considerações

No meio escolar há grande dificuldade em superar a forma mecânica em que o ensino e a aprendizagem ainda são tratados. Observa-se um considerável apego à abordagem tradicional do ensino e do aprendizado da leitura e da escrita, especialmente no processo de alfabetização.

Nesse processo destaca-se a cópia e a reprodução oral das letras, das sílabas, das palavras e de pequenas frases. A apropriação do significado das inovações pedagógicas pelos profissionais da educação, ainda merece atenção, pois os problemas que marcam o cotidiano escolar, principalmente os relacionados à aquisição da leitura e da escrita, requerem, além de outros fatores, procedimentos diversos dos habituais.

Em virtude disso, a preocupação do presente trabalho foi o de proporcionar aos professores a vivência de situações que permitiram estabelecer proximidade com aquilo que os alunos poderiam desenvolver na Pedagogia por Projetos. Esse procedimento favoreceu o entendimento da importância da participação na discussão, decisão e no planejamento das atividades pelos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

A leitura dos textos e as trocas com os pares efetuadas durante os encontros desempenharam importante papel para que as docentes pudessem refletir sobre as questões referentes à avaliação metacognitiva, envolvendo construções e reconstruções das ações.

Dentre as várias atividades de reflexão proporcionadas às participantes dos encontros foi possível observar que o sentido de desenvolver a leitura e a escrita de textos em situações reais de comunicação foi percebido.

Há indicações de que as docentes começam a identificar práticas alternativas embasadas em teorias que consideram o professor e o aluno. Em uma didática construtivista o ensino e a aprendizagem são concebidos como um processo de interação entre professor e aluno e entre aluno-aluno. Nesta perspectiva, ambos se reconhecem como produtores de conhecimento, assumindo uma posição reflexiva frente às próprias aprendizagens.

Referências

BISSOLI. L. M. S. *Atividades de leitura e escrita em classe de educação infantil*. In: MICOTTI, M. C. (Org) Alfabetização: os caminhos da prática e a formação de professores. Rio Claro: UNESP: Instituto de Biociências, 2004.

JOLIBERT, J. *Formando crianças leitoras.* Porto Alegre: Artmed, 1994 a.

_____. *Formando crianças produtoras de textos*. Porto Alegre: Artmed, 1994 b.

_____; SRAÏKI, C. *Caminhos para aprender a ler e a escrever*. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. *Além dos muros da escola*: a escrita como ponte entre alunos e comunidade. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MICOTTI; M.C de O. Leitura e escrita: *como aprender com êxito por meio da pedagogia por projetos*. São Paulo: Contexto, 2009.

NÓVOA, António. *Os professores na Virada do milênio*: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. Educação e pesquisa. V. 25 n.1 São Paulo Jan/jun.1999.

PÉREZ GÓMEZ, A. *O pensamento prático do professor*: a formação do professor como profissional reflexivo In: NÓVOA. António (Org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SCHUVETER, M. H. *A interação professor-aluno nas atividades de escrita*: um estudo em salas de 1º ano do ensino fundamental. Dissertação (Mestrado em 2008) Instituto de Biociências de Rio Claro, UNESP, 2008.

_____.*Um projeto pedagógico a partir dos contos de Grimm.* In: MICOTTI, M.C.de O. (Org) Leitura e escrita: como aprender com êxito por meio da pedagogia por projetos. São Paulo: Contexto, 2009.

SCHUVETER, M. A. *O projeto político-pedagógico da escola e a alfabetização*. In: MICOTTI, M. C. (Org) Alfabetização: os caminhos da prática e a formação de professores. Rio Claro: UNESP: Instituto de Biociências, 2004.

_____. *O processo de alfabetização e o projeto político-pedagógico em escolas de ensino fundamental*. Dissertação de Mestrado. Rio Claro: UNESP: Instituto de Biociências, 2009.

O FAZER DAS CRIANÇAS NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL: A IMPORTÂNCIA PARA A ESCUTA DAS SUAS (RE)INTERPRETAÇÕES

Maria Teresa Telles Ribeiro Senna[1]
Gardia dos Santos Vargas[1]

Resumo

Este trabalho focaliza a riqueza e variedade de material obtido nas vivências e experiências diárias de crianças, em escolas de educação infantil, fato que exige a flexibilidade de um pesquisador quando emprega o método qualitativo na área educacional. Os diversos locais de encontro entre adultos e crianças, envolvidos em processos interacionais, promovem situações relevantes para estudo e propiciam a participação das crianças no fazer da escola, na imaginação/invenção e (re)interpretação que elas fazem ao ler o mundo e os contextos sociais nos quais estão inseridas. A primeira parte do texto concentra atenção no desenvolvimento individual/coletivo dos participantes dos processos de interação, respeitando as histórias singulares de cada criança, atreladas às suas famílias. Os exemplos apresentados por estudiosos no assunto deixam clara a relevância do patrimônio cultural da comunidade escolar, para o desenvolvimento harmonioso de cada integrante do grupo. Na segunda parte do texto, pode-se constatar a legitimidade conferida às individualidades, dando origem à convivência social e à aprendizagem da linguagem na sala de aula. O terceiro momento textual apresenta uma situação escolar vivenciada por crianças de faixa etária entre 4 e 5 anos e professora. A troca de informações resultou em novos conhecimentos, seja por parte do adulto, ao oferecer instrumentos necessários da cultura em que as crianças estavam inseridas, seja por parte dos pequenos, que conquistaram o sabor da imaginação e alcançaram a (re)interpretação necessária para a afirmação da cultura da infância.

Palavras-chave

Educação infantil; cultura da infância; aprendizagem e (re) interpretação.

Resumen

El presente trabajo enfoca la riqueza y variedad de resultados obtenidos en las vivencias y experiencias diarias de los niños en escuelas de educación infantil, lo que exige flexibilidad del investigador que utiliza el método cualitativo en el área educacional. Los diversos espacios de encuentro entre adultos y niños, involucrados en procesos de interacción, generan situaciones relevantes de estudio y propician la participación de los niños en los que haceres de la escuela, en la imaginación/invención y (re)interpretación que ellas hacen al leer el mundo y los contextos sociales en los cuales están incluidas. La primera parte del texto concentra atención en el desarrollo individual/colectivo de los participantes de los procesos de interacción, respetando las historias singulares de cada niño, conectadas a sus familias. Los ejemplos presentados por estudiosos en el asunto dejan clara la relevancia del patrimonio cultural de la comunidad escolar para el desarrollo harmonioso de cada integrante del grupo. En la segunda parte del texto, es posible constatar la legitimidad conferida a las individualidades, originando el convivir social y el aprendizaje del lenguaje en sala de aula. El tercer momento del texto presenta una situación escolar vivida por niños de edad entre 4 y 5 años y su maestra. El intercambio de informaciones resultó en nuevos conocimientos, sea de parte del adulto al ofrecer instrumentos necesarios del universo cultural en el que los niños estaban inmersos, sea de parte de los pequeños que conquistaron el sabor de la imaginación y alcanzaron la (re)interpretación necesaria para la afirmación de la cultura de la infancia.

Palabras-llave

Educación infantil; cultura de la infancia; aprendizaje y (re) interpretación.

1 - Universidade Federal do Rio Grande Do Sul - Ufrgs.

O coletivo e o individual

Um pesquisador na área da educação de crianças precisa acompanhar minuciosamente o dia a dia de sua investigação. É condição primária possuir uma visão sociológica microscópica dos processos e das modalidades dos fenômenos sociais, não em termos de língua, de tradições ou posicionamento de classes, mas de vivências e de experiências em coletividade.

Na educação brasileira, seria possível afirmar que o conhecimento presente na escola, circulando entre as pessoas, vem mesclando-se com o patrimônio cultural da comunidade escolar? A escola vem permitindo a inclusão das crianças e de suas famílias na organização do processo educacional? Para responder aos questionamentos, resolvemos torná-los um só. Assim, chegamos à conclusão de considerar como é interessante o processo de reprodução da sociedade, efetuado pela escola, para alcançar os alunos. Sendo detentora do saber, a escola pode selecionar e transmitir às crianças e seus familiares diferentes modos de adquirir o conhecimento e de agir, instalados na sociedade como um todo.

A educação infantil, modalidade de ensino que faz parte da educação básica, foi integrada recentemente ao sistema educacional brasileiro. Devido a isso, ainda é preciso construir muitos consensos e uma base sólida para se desenvolver como *lócus* de aprendizagem para as crianças.

No contexto histórico atual, estamos enfrentando, simultaneamente, os desafios de ampliar as políticas para a educação das crianças de zero a cinco anos, de refletir a respeito das diferentes infâncias que encontramos em nosso imenso país e de constituir pedagogias específicas para essa etapa da educação básica. Para o desenvolvimento dos aspectos citados, acreditamos que se torne necessário à escola situar as histórias singulares dos alunos e mobilizar-se junto às relações sociais familiares e escolares. Vejamos alguns exemplos considerados para esta afirmação:

Lahire (1997) apresenta uma pesquisa cuja intenção foi compreender como alguns alunos ocupavam os primeiros lugares nas classificações escolares, por meio de estudo em famílias de classe popular (p. 11-12). A ênfase na investigação concentrou-se na necessidade de descrição e interpretação dos contextos inseridos. Para o autor, compreender como resultados e comportamentos escolares singulares se explicam, exige levar em consideração uma situação de conjunto, como a interação de redes de interdependência - familiares e escolares (p. 19). Lahire (*op. cit.*) propõe, então, descrever as configurações familiares, considerando como pertinentes os seguintes temas: as condições e disposições econômicas, a ordem moral doméstica, as formas familiares da cultura escrita, as formas de autoridade familiar e as formas de investimento pedagógico (p. 20-29). Para complementar este aspecto, nos traz a reinterpretação, pela criança, das formas de agir da família, apresentando a própria forma de agir, agora com comportamento singular (p. 17). A afirmação mostra a importância do meio social para o desenvolvimento de todos os envolvidos nos processos de interação, mas, também, focaliza cada pessoa com a sua história singular.

O fato relatado acima nos remete a Bronfenbrenner (1979, 1995), grande investigador do desenvolvimento humano e cujas asserções voltam-se para as relações interpessoais nos contextos, ao mesmo tempo que destaca as características biopsicológicas de cada pessoa envolvida nos processos interativos. Situações escolares promovem interações entre pessoas, em contatos sistemáticos por longos períodos de tempo. Para o autor, os diversos contextos interacionais formam a base das aprendizagens e do desenvolvimento humano. Dando ênfase nos processos proximais, valoriza as díades, com características as quais proporcionam melhores resultados na aprendizagem de uma atividade em curso. Isso porque as disposições de cada participante favorecem a ocorrência das propriedades da reciprocidade, do equilíbrio de poder e da relação afetiva.

Lahire (1997) nos remete, também, à consideração de outros investigadores, como Corsaro & Molinari (2005), âncoras da cultura da infância, a partir da cultura adulta. Os autores deixam clara a marca da história singular de cada criança em contextos escolares da educação infantil. A partir do que recebe do mundo cultural e social ao seu redor, a criança reconfigura de forma única e retorna ao meio a sua reprodução interpretativa.

Ou seja, apesar de a escola utilizar o processo de reprodução da sociedade como meio de levar o conhecimento cultural à criança, esta dá sentido próprio ao saber a que tem acesso. Para possuir eficiência de acordo com a necessidade da comunidade onde se encontra inserida, a escola deve situar as histórias singulares dos alunos e mobilizar-se junto às relações sociais familiares e escolares, o que propiciará melhor entendimento do saber de cada criança.

O paradigma educacional utilizado, inicialmente, no município de Reggio Emilia e com expansão temporal por toda a Itália, configura-se em exemplo concreto de respeito à individualidade da criança e importância conferida aos contextos de interação. A nação italiana possui, historicamente, a preocupação com as relações entre os seres humanos. Após a unificação dos reinos naquele país, em 1861, a nova república mostrou indícios de criar uma identidade cultural entre o povo italiano.

Apesar das diferenças de cunho histórico, linguístico e cultural, a Itália obteve avanços significativos para a educação infantil, a partir da Segunda Guerra Mundial. O professor e, posteriormente, pedagogo Loris Malaguzzi, realizou um sonho antigo de fazer da criança a protagonista dos objetivos pedagógicos. Convicto dos pressupostos teóricos contextualistas, entendeu a estreita associação entre experiência da vida individualizada e dimensões social e histórica. A compreensão de que o universo individual é carregado, em seu interior, por regras socioculturais, fez com que percebesse que a criança segue, desde bebê, o papel determinado no mundo externo, o qual dita suas posturas perante as outras pessoas com quem convive.

Hoje, inúmeros países tentam seguir os preceitos da educação infantil italiana e podemos contar com valiosas contribuições de estudiosos que compartilham o pensamento sistêmico na área. Alguns exemplos já citados aqui, como Urie Bronfenbrenner, William Corsaro e Luiza Molinari, juntam-se a Paulo Freire, Howard Gardner, Jerome Bruner, Humberto Maturana, entre outros de importância similar.

Os estudos de Barbara Rogoff (2005) destacam a diversidade das formas de desenvolvimento infantil, de acordo com a cultura na qual a criança se encontra imersa. Considerando que a aprendizagem remete à participação, a autora conclui que desenvolvimento é a transformação das modalidades de participação, esta sustentada pelos colegas, os adultos, o material, as ferramentas, enfim, toda a história da construção da atividade. As considerações chamam a atenção para a simetria entre desenvolvimento individual e desenvolvimento ou transformação coletiva e histórica.

Não existe uma forma única de aprender, as sociedades propõem formas sociais e culturais variadas, sendo uma aprendizagem coletiva, inserida em uma comunidade. Assim, podemos apontar a importância da educação infantil responder à complexidade da sociedade, das comunidades, das crianças e de suas famílias, em "[...] um processo interativo de diálogo e confronto entre crenças e saberes, entre saberes e prática, entre práticas e crenças, entre esses polos em interação e os contextos envolventes". (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p.15).

A importância do meio linguístico como força propulsora da linguagem infantil – instrumentos utilizados na cultura em que a criança está inserida

Os encontros entre os seres humanos permitem a cada um a aceitação do outro, conferindo legitimidade às individualidades e dando origem à convivência social. Esses encontros possibilitam trocas na comunicação, projetando-se a linguagem em suas diversas formas de expressão.

Na área da educação, HERNÁNDEZ (2002) nos mostra a importância do diálogo para a ocorrência da aprendizagem da linguagem na sala de aula. De acordo com o autor, "[...] aprender implica, sobretudo, a colaboração entre os alunos em atividades que supõem investigação crítica, análise, interpretação e reorganização do conhecimento e do processo reflexivo que o acompanha". (p. 19). As experiências que as crianças vivenciam na escola estão relacionadas ao seu espaço cultural e social de convívio e nos remetem à perspectiva de desenvolvimento humano cultural. Ao abordar um conceito tão polissêmico e complexo quanto cultura, é necessário apresentar uma das características que distinguem o ser humano de todos os outros animais: a intencionalidade. Bruner (1997) argumenta que o ser humano deve ser compreendido a

partir de suas intenções. Para o autor, a cultura organiza a operação simbólica humana, emprestando significado às ações, relacionando-as a um sistema interpretativo mais geral, compartilhado por um grupo de pessoas.

A força do meio sobre as pessoas, ao mesmo tempo que ocorre o movimento inverso, promovem o seu crescimento cognitivo harmonioso (ROGOFF, 2005). A autora tece considerações relevantes a respeito da participação da criança em atividades socioculturais e seu resultado no pensamento. Também nos afirma que existe conexão entre situações velhas e novas, transformando o conhecimento. Assim,

> "[...] os alunos podem generalizar, vendo a relevância daquilo que já conhecem para uma nova situação, mas a generalização não surge automaticamente [...] as práticas culturais e a interação social sustentam a aprendizagem de quais circunstâncias estão relacionadas entre si e quais posturas são adequadas a diferentes circunstâncias." (ROGOFF, 2005, p. 209).

Para isso, o contexto em que cada integrante se encontra é fundamental. Um destaque apresentado por Rogoff (2005) trata das oportunidades oferecidas pela comunidade às crianças, possibilitando sobremaneira o seu desenvolvimento e aprendizagem da linguagem. Frequentemente, observamos diálogos entre educadores e crianças durante a leitura de uma história, em classes de Educação Infantil. Os adultos "[...] costumam estruturar as contribuições [...] ajustando seus estímulos e sua ajuda ao desenvolvimento da criança (ROGOFF, 2005, p. 237)".

É importante destacar que a participação efetiva das crianças nas práticas pedagógicas é uma estratégia pensada como respeitosa às pessoas envolvidas no ato educativo. As práticas pedagógicas, que tenham como princípio condutor do seu trabalho o que aqui defendemos, precisam instaurar a observação e a escuta atentas aos modos próprios como as crianças comunicam seus pontos de vista. Para tanto, o professor necessita de sensibilidade, compromisso e conhecimentos acerca das crianças, para que possa apreender todos os conteúdos expressos por elas em suas múltiplas expressões da linguagem.

Esses conteúdos se dão nas dimensões corporal, do afeto, das culturas infantis e da produção cultural das crianças, como modos de participação em seus contextos de vida. O importante é entender o que as crianças expressam a respeito de si, dos outros e do mundo em que vivem. É preciso observar o que fazem e o que elas conversam e brincam, nos diferentes espaços e tempos do contexto escolar, como também aprender a ler as diferentes expressões da linguagem que utilizam para interpretar o mundo.

O fenômeno da participação da criança na escola, seja no planejamento, como nas ações educativas, não é novo e constitui-se como uma das mais reivindicadas dimensões do discurso pedagógico da Modernidade. No entanto, o respeito à criança e à sua participação ativa na escola estão longe de ser uma realidade, já que o suporte social e político para que isso aconteça não tem tido apoio e tampouco encontra-se contemplado na cultura escolar.

A transmissão do conhecimento pelo adulto, a exigência de uma "ordem" para aprender, o escasso diálogo entre adultos e crianças são práticas universais e estão distanciadas de um contexto que considera a crianças como ator social, que produz cultura e não apenas internaliza e reproduz o que os adultos falam. Ao interagirem entre elas e com os adultos na escola e no seu meio social, as crianças elaboram sentidos para o mundo e vão significando suas experiências, compartilham culturas com os adultos e transformam a sociedade na qual estão inseridas.

É preciso refletir a respeito das possibilidades de participação que as crianças encontram na escola, em que aspectos estão presentes e como os professores podem trabalhar nesta dimensão. Vamos analisar as práticas educativas realizadas em um grupo de uma escola de educação infantil, por meio de alguns relatos de uma pesquisa feita com crianças e a articulação dessas práticas com os direitos das crianças, sempre pautando na ideia da escola como lugar privilegiado da infância. A seguir, apresentamos alguns momentos vivenciados pelo grupo 5A, no Núcleo de Educação Infantil (NDI), com análise da importância do meio linguístico favorável ao desenvolvimento da linguagem na criança. O grupo em pauta é composto de treze crianças. A observação não contou com a participação de todas as crianças devido ao horário de execução.

Situação Grupo 5A – Matutino (4 anos e 7 meses a 5 anos e 6 meses)
Local: sala-ambiente de uso diário
Participantes: 07 crianças, 01professora regente e 01 bolsista
Tempo: 30 minutos

A situação descrita aconteceu no horário inicial do dia, programado para as crianças realizarem atividades livres, com acompanhamento da professora regente e uma bolsista. O episódio foi dividido em três momentos e contou com a participação de sete crianças, com a interferência das adultas. Destacamos os diálogos ocorridos entre Daniel, Gustavo e a professora regente.

1º Momento:
A professora conversa com três meninas a respeito da utilização de uma fantasia por adultos. Resolve procurar outras roupas e abre uma caixa de fantasias. Neste momento, Daniel chega e chama a professora para acompanhá-lo até a mesa, pois anuncia que "é o aniversário" dela. Ao ser questionado a respeito do que ele havia feito, diz que fez um bolo e que o Gustavo está fazendo o macarrão.

2º Momento:
Daniel utiliza massa plástica verde para confeccionar o bolo sobre uma mesa. A professora aproxima-se e Daniel fala:
Daniel: Olha o que eu fiz pra você, professora! *(A professora responde):*
Professora: Ah, é meu aniversário? *(Após ouvir a resposta positiva da criança, a professora agradece e dirige-se à mesa do menino para elogiar o bolo e os docinhos. Pede um abraço a Daniel, que aponta para Gustavo e diz):*
Daniel: Ele está fazendo macarrão verde.
Professora: Macarrão verde? Por que é verde esse macarrão?
Daniel: Porque é macarrão com vegetais verdes.
Professora: E o que é que você colocou aí, Daniel?
Daniel: Espinafre, brócolis e alface *(enquanto o menino cita os vegetais da massa, a professora repete os nomes dos alimentos. Após, Daniel continua):* Leva 2 colheres de trigo, 4 ovos e 1 colher de farinha.
Professora: E não vai nenhum líquido aí?
Daniel: Sim, o líquido é suco de laranja com espinafre.
Professora: Eu acho que é um bolo e o macarrão dos super heróis. *(Professora conversa com uma menina fora da cena a respeito de alimentos de super heróis que são saudáveis, sai e observa as atividades das outras crianças).*

3º Momento:
Seis espátulas de madeira encontram-se presas sobre o bolo, com massa plástica em cima de cada espátula (simbolizando velas com os pavios).
Quando a professora e os colegas chegam à sua mesa, Daniel a leva para sentar-se ao seu lado. Isabel corre para apagar as luzes da sala e o grupo canta os parabéns. Após, algumas crianças começam a cortar o bolo. Gustavo dá o presente para a professora: um prato de "macarrão verde". Daniel dá à professora um pote de "docinho azul". Professora pergunta:
Professora: Será que esses docinhos vieram lá do céu? (*A resposta negativa de Daniel é rápida.)* Ou do mar? (*Neste momento, Daniel diz):*
Daniel: Vieram da água. (*Professora aproveita a imaginação do menino, cheira o pote e diz):*
Professora: Você sabe que eles têm cheirinho de mar? *(Daniel responde positivamente, segura a mão da professora e a leva ao ouvido, para que escute o barulho do mar).*
Daniel: Bota o potinho no ouvido pra ouvir a onda.
Professora: Xiiii! *(para as crianças silenciarem).* Estou ouvindo as ondas do mar no docinho! Porque o Dani disse que são docinhos que vieram do mar. Oh! O barulho das ondas! Bom, vamos comer, né?
Depois de servidos os docinhos, Daniel insiste que a professora coma o bolo e mostra uma espátula para retirar o bolo da forma. Daniel diz:
Daniel: Está gostoso? Ele está cheio de espinafre, brócolis, cenoura, ovos e mamão.
Professora: Tem mamão aqui? Tem uma fruta? Pensei que só tinha legumes e verduras. Será que você vai conseguir fazer outro bolo assim delicioso?*(neste momento, a professora olha para Gustavo e pergunta):*

Professora: O que é que você está fazendo, Gustavo? Eu quero isso que você está fazendo. *(Gustavo diz):*
Gustavo: É macarrão. Vai demorar. *(Daniel interfere no diálogo):*
Daniel: É porque as minhas receitas de macarrão que mando pela internet até a casa dele são meio "demoráveis".

Para efetuarmos a análise dos diálogos expostos acima, criamos quatro categorias, nas quais consideramos a fala com algumas das suas especificidades interiores: expressões faciais, movimentos corporais, entonações e silêncio. (SENNA, 2010). No processo de interação interpessoal, foram aproveitados momentos de participação em parcerias, entre crianças e crianças com adultos. Segue o detalhamento das mesmas:

a. Pessoas, objetos e símbolos como mediadores do processo interacional;
b. Os contextos intersubjetivos, com seus desdobramentos no tempo individual/coletivo;
c. A formação de parcerias (como ocorre e quem participa);
d. O espaço físico como canalizador das interações / as atividades previstas no planejamento, por professores ou entre professores e crianças.

Pessoas, objetos e símbolos como mediadores do processo interacional

Para a análise desta categoria, surgiu-nos uma pergunta: como as crianças envolveram-se nas atividades livres naquele momento do dia?

A professora criou a situação com um ponto de partida e várias saídas de conhecimento pelas crianças - o cartaz com os nomes dos aniversariantes do mês. Nos diálogos transcorridos entre Daniel e a professora/Daniel e Gustavo, entraram no jogo da linguagem as subjetividades conceituais, permitidas de execução para facilitar o processo; a regra implícita desse jogo para a sua finalização com sucesso foi a objetividade conceitual e esta precisou ser permeada durante o percurso da função dialógica, qual seja, as pessoas envolvidas alcançaram a compreensão e posterior expressão, procedendo, assim, no movimento interpessoal.

Precisamos considerar que as crianças aprendem e convivem com diversos aspectos do conhecimento além do que experienciam na escola. Elas trazem para dentro das instituições e para as relações que irão constituir nesses espaços alguns conhecimentos complexos sobre si, os outros e o mundo em que vivem. Esses conhecimentos são frutos das experiências que lhes acontecem nos espaços e tempos que compartilham com outras pessoas. As escolas precisam contemplar as formas de elaboração e leitura de mundo que as crianças apresentam.

Nós, seres humanos, que vivemos em determinada cultura, sempre partimos de um lugar, de uma situação onde estamos como indivíduos e membros de uma comunidade. Não é diferente com as crianças; por isso, devemos olhar para as experiências subjetivas, nas quais as crianças estão construindo e significando seu conhecimento do mundo.

Os contextos intersubjetivos, com seus desdobramentos no tempo individual/coletivo

As estratégias utilizadas pela professora no contexto "Aniversário" promoveram a ampliação, pelas crianças, do repertório de conceitos formados anteriormente; a vivência direta entre cada participante da atividade permitiu harmonia entre os processos cognitivos e sociais. Daniel foi o porta-voz da aprendizagem com seus pares.

A criança, ao viver essas experiências interativas, vai estruturando suas formas de ler e interpretar o mundo e o contexto onde essas interações acontecem. Nesse sentido, estão presentes ali saberes que vêm à tona e não são mensuráveis, mas que emergem na observação atenta do pesquisador e da professora. Esses saberes, além de se caracterizarem por seu aspecto subjetivo – que envolve o fazer do menino Daniel – também são de caráter intersubjetivo – que envolve todos os participantes e surge do envolvimento dos mesmos no que foi proposto por uma criança.

Na troca de experiências, ocorrem as aprendizagens necessárias ao desenvolvimento pleno. O meio em que se manifestam os diálogos entre diferentes pares – criança/criança, criança/adulto, precisa valorizar a criança como universo em construção do

conhecimento. Esta visão encontra consonância com o princípio de aprendizagem autônoma, no qual a criança pode fazer suas escolhas e buscar seus interesses. A intersubjetividade está na base dessas perspectivas, pois acredita que o adulto apoiador deve estabelecer coletivamente os momentos de aprendizagem, deixando emergir o desejo das crianças. A postura coletiva, na qual cada um apresenta sua subjetividade e singularidade, permite que surja uma intersubjetividade, acontecendo como resultado a construção de significados compartilhados; tanto o papel da criança como o do adulto são afetados positivamente.

A formação de parcerias (como ocorre e quem participa)

A parceria escolhida por Daniel foi com Gustavo. A imaginação dos dois proporcionou a confecção do "bolo" e do "macarrão". A partir da seleção de massa plástica na cor verde, Daniel utilizou, como ferramenta cognitiva de suporte à imaginação, os alimentos dessa cor, o que possibilitou o uso de vários recursos para a formação do presente conjunto a ser oferecido à professora.

Quando as crianças interagem representando papéis e deixam a sua imaginação livre, por um lado tentam adquirir certo controle sobre suas próprias vidas e, por outro, compartilham esse controle entre os pares. Estudos que tratam das relações entre pares e sobre as trocas e brincadeiras entre crianças foram os que promoveram a tomada de consciência da debilidade dos paradigmas que conceituavam as crianças como objetos da ação dos adultos. (CORSARO, 1986).

O espaço físico como canalizador das interações / as atividades previstas no planejamento, por professores ou entre professores e crianças

A execução da atividade procedeu com sucesso na sala-ambiente de uso diário porque contou com o recurso de todos os materiais necessários. Para a obtenção de respostas cada vez mais elaboradas, a professora apresentou questionamentos com pistas que auxiliaram a estruturação do raciocínio lógico nas crianças, principalmente Daniel. O diálogo em foco do presente artigo delineia bem esse movimento.

O espaço físico da escola deve considerar todas as dimensões humanas potencializadas nas crianças: o lúdico, o imaginário, o afetivo, o artístico, o cognitivo e outras tantas dimensões que integram o cotidiano e as linguagens infantis. A ideia central é organizar o espaço para a realização de atividades de forma que as mesmas sejam planejadas de acordo com a faixa etária das crianças, envolvendo atividades lúdicas de música, faz de conta, teatro, imitação, dança, desenhos, literatura, etc. Este espaço não pode ser visto como um mero lugar da sala de aula.

A organização do ambiente demonstra a maneira de se conceber a infância, de entender seu desenvolvimento e evidencia também o papel da educação e do educador (BARBOSA, 2006). As diferentes formas de organizar o espaço para o desenvolvimento de atividades de cuidado e educação das crianças traduzem os objetivos, as concepções e as diretrizes que os adultos possuem com relação ao futuro das novas gerações e às suas ideias pedagógicas. Pensar no cenário onde as experiências físicas, sensoriais e relacionais acontecem é um importante ato para a construção de uma pedagogia da educação infantil.

Na medida em que o educador pensa em sua ação pedagógica, há uma preocupação, também, com os materiais a serem utilizados, bem como com a realidade na qual a instituição está inserida. Faz-se necessário que, ao definir o espaço a ser utilizado, o educador pense na estratégia de utilização e nas atividades que irá desenvolver. Para isso, tanto o espaço interno quanto o externo da educação devem permitir o fortalecimento da independência da criança, a fim de favorecer o autoconhecimento e desenvolvimento de habilidades afetivas, cognitivas e sociais.

Conclusão

Mediante aos dados aqui apresentados, torna-se necessária uma reflexão dos processos de participação das crianças em seus contextos escolares, que lhes permitam fazer suas leituras de mundo e dos contextos nos quais estão envolvidas. Esses processos envolvem interação, significações, elaboração e formas de comunicar das crianças entre elas e com os adultos. Essa configuração consistiria em uma docência coprodutora de currículo, que se efetiva na construção de um espaço educacional

que favoreça, por meio da interlocução com as crianças e as famílias, experiências provocativas nas diferentes apresentações da linguagem, enraizadas nas práticas sociais e culturais de cada local.

Dessa maneira, permitir-se-ia à criança mostrar o que lhe é significativo em sua cultura, o que ela gosta de fazer no seu cotidiano, e poder-se-ia, pela observação, conhecer e valorizar essas ações. Seria observar do que as crianças gostam - de dançar, de pintar, desenhar, do que brincam, a respeito do que conversam e quais conhecimentos do mundo relacionam-se no seu viver em grupo.

Pensar a escola para a infância exige um olhar atento em direção àquilo que o mundo infantil nos apresenta; demanda que percebamos o modo como as crianças nos comunicam suas vontades, seus anseios, suas conquistas, enfim, sua forma de estar no mundo em relação com os outros. Para isso, precisamos saber e conhecer as diferentes expressões da linguagem que elas usam para esse comunicar.

As crianças solicitam uma pedagogia que seja: sustentada nas relações, nas interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas às experiências lúdicas e aos seus processos de aprendizagem, em espaços coletivos, onde possam aprender no convívio e na troca com seus pares, o que é bem diferente de uma intencionalidade pedagógica direcionada para resultados escolares individualizados.

Referências

BARBOSA, Mª Carmen S. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artemed, 2006.

BRONFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. 2ª reimpressão, Porto Alegre: Artes Médicas, [1979/1996] 2002.

_____. Developmental ecology through space and time: a future perspective. In: P. Moen, G. H. Elder, J. & K. Luscher (Eds). **Examining lives in context: perspectives on the ecology of human development**. Washington DC: American Psychological Association, 1995, p. 619-647.

BRUNER, Jerome. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CORSARO, William & MOLINARI, Luisa. Entrando e observando nos mundos da criança. In CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison (orgs). **Investigação com crianças: perspectivas e práticas**. Tradução de Márcio Cruz. Porto, Portugal: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, 2005, p. 191-213.

HERNÁNDEZ, Fernando. **O diálogo como mediador da aprendizagem e da construção do sujeito na sala de aula**. Porto Alegre, Pátio – Revista Pedagógica. Ano VI, N 22- jul/ago 2002. p. 18-21.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares – as razões do improvável**. São Paulo: Ed. Ática. 1997.

OLIVEIRA-FORMOZINHO, Julia. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: **Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ROGOFF, Bárbara. **A natureza cultural do desenvolvimento humano**. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Ed. Artmed. 2005.

SENNA, Mª Teresa T. R. **Um Estudo dos Conceitos Numéricos Iniciais em Crianças Inseridas no Ambiente Escolar da Educação Infantil.** Tese (doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Rio Grande do Sul. 2010. Disponível em: http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/24822/000749295.pdf?sequence=1. Acesso em: 11mar.2012.

VALSINER, J. Soziale und emotionale Entwicklungsaufgaben im kulturellen kontext. In J. Asendorpf & H. Rauh (Eds.), **Enzyklpädie der psychologie**: Vol. 3. Soziale, emotionale und Personlichkeitsentwicklung. Góttingen, DE: Hogrefe, 2005.

COMO UMA PROFESSORA DO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL TRABALHA A LEITURA EM SALA DE AULA?

Águida Nayara da Silva[1]
Ana Catarina dos Santos Pereira Cabral[1]

Resumo

O presente trabalho objetiva compartilhar resultados de pesquisa de iniciação científica acerca de como a escola tem concebido o ensino da leitura e como as crianças tem se manifestado perante a esse ensino, de forma a colaborar para uma prática pedagógica que de fato contribua para a formação de leitores na escola. Tal pesquisa originou-se a partir da inquietação em compreender quais as metodologias utilizadas pelo professor para que a leitura seja efetivada de maneira satisfatória de forma a garantir a formação de crianças leitoras. A partir de uma abordagem qualitativa e fazendo uso da estratégia metodológica do estudo de caso, esta pesquisa foi realizada em uma escola pública municipal de ensino, localizada no interior do Agreste Meridional Pernambucano. Para geração dos resultados foi efetuado um estudo descritivo das aulas através de sessões de observações, entrevistas estruturadas e registro das atividades das crianças. Resultados apontam uma grande disparidade entre o ler dentro da escola e o ler fora da escola. Comprometendo a funcionalidade real da leitura.

Palavras-chave

Leitura; Ensino Fundamental; metodologia de ensino**.**

Abstarct

This paper aims to share research results of basic scientific research on how the school has designed the teaching of reading and how children have been manifested in the face of this teaching in order to contribute to a pedagogical practice that actually contributes to the formation of readers at school. This research stemmed from the concern to understand what the methodologies used by the teacher for the reading to be effected in a satisfactory manner to ensure the formation of children readers. From a qualitative approach and using the methodological strategy of the case study, this research was conducted in a public school education, located inside the southern Pernambuco Agreste. To generate the results was performed a descriptive study of the classes through observation sessions, structured interviews and recording of children's activities. Results indicate a great disparity between the read in school and reading outside of school. Compromising the functionality of the actual reading.

Keywords

Reading; elementary education; teaching methodology.

1 - UFRPE/UAG.

Introdução

Este texto busca apresentar, analisar e discutir resultados de pesquisas acerca do ensino da leitura, no caso deste trabalho, mais especificadamente no primeiro ano do ensino fundamental.

Esta modalidade foi escolhida por conta da nova política de ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos, a lei nº. 11274, de 6 de fevereiro de 2006 com matrículas de crianças de seis anos de idade. Por causa desta nova ampliação, o ensino de nove anos acarretou desde o ano de sua implantação em reformulações no currículo educacional das escolas brasileiras, notadamente nas escolas da infância e nas dos anos iniciais do ensino fundamental. Presumimos que havendo essa ampliação questões envolvendo o processo do ensino da leitura também tiveram suas reformulações ou modificações.

Além disso, o tema abordado nos chama atenção por haver inquietações provocadas por resultados de pesquisas recentes sobre leitura, dentre elas destacamos as de Amâncio (2002), e Cruvinel (2010), no qual têm revelado que o modo como a leitura é ensinada nos anos iniciais da escolarização tem acarretado prejuízos à formação do leitor.

Outra pesquisa ainda, realizada pela INAF[2] em 2003 revela que existe uma grande deficiência nas habilidades leitoras de pessoas que já passaram ou estão inseridas no processo de escolarização. E no caso desta pesquisa oriunda de um projeto de iniciação científica (PIC), veio ela somente reafirmar o que Cruvinel (2010) e Amâncio (2002) trazem a respeito do ensino da leitura: uma grande disparidade existente entre o processo de escolarização-ler na escola e o ler fora dela. O que as crianças querem ler e o que a escola oferece a elas.

Para fundamentar esse estudo foi feito uso da teoria histórico cultural de Vygotsky (1996) no qual, considera que uma boa situação de ensino é aquela que promove atividades que fazem sentido para as crianças, que atendam às suas necessidades, desejos e que lhes permitem participar de práticas culturais.

Sendo assim uma boa situação de ensino do ler deve envolver práticas que estejam inseridas no contexto social, no qual a criança é sempre ativa. Dentre essas situações de leitura torna-se imprescindível utilizar os gêneros textuais, textos que circulam diariamente na sociedade e que servem como fio condutor para as diversas comunicações sociais. Para Jolibert (2008) as crianças devem aprender a ler através de "Uma representação do escrito empregada nas práticas comunicativas reais, que permita a utilização em situação dos textos e dos discursos, para compreender e elaborar, para pensar e pensar o mundo". (p.12)

Nesse quadro, buscamos investigar as propostas pedagógicas voltadas para o ensino do ler, identificando qual a contribuição delas para a formação de leitores no 1º ano do ensino fundamental de uma instituição pública municipal do interior de pernambucano. Que métodos a professora tem utilizado para o ensino da leitura? Quais as manifestações das crianças perante esse método? O que apresenta as atividades das crianças?

Acreditamos que os dados resultantes dessa investigação poderão contribuir para uma melhor orientação do trabalho docente nesta modalidade de ensino no que se refere à formação cultural de leitores.

Leitura processo significativo

No procedimento para o ensino- aprendizagem da leitura, Vigotsky nos alerta para uma questão muito simples no ato da leitura, no qual afirma que ela deve ser apresentada à criança como algo imprescindível a sua vida e deve estar interligada às suas necessidades, interesses e prazer, ação esta na qual as crianças veem sentido em realizá-la Vigotski (1995). É possível compreendermos que a leitura não exige nada mais que seu exercício natural, ler para que se possa aprender, viver e atender expectativas sobre um texto.

Utilizamos da teoria de Vygostski para leitura por três razões principais: a primeira é por conceber como foco

2 - O INAF- Indicador nacional de Alfabetismo Funcional no Brasil indicou em 2003 que, entre os sujeitos participantes da pesquisa, 42% que completaram o ensino médio não atingiram o nível 3 de alfabetização, ou seja, apresentam domínio limitado das habilidades de leitura.

principal de sua pesquisa o estudo dos processos psicológicos superiores, caracterizados pelas ações tipicamente humanas, no qual surgi durante o decorrer do desenvolvimento cultural do sujeito; o segundo é por conceber que a relação do homem com o meio em que vive é uma relação fundamentalmente mediada por instrumentos e signos e que por isso aponta a importância do processo de escolarização para apropriação das qualidades especificamente humanas, como por exemplo, o ato de ler, considerando o processo de aprendizagem como sempre cooperativo, evidenciando a importância do papel do outro e, no caso da educação escolar, do ensino da leitura, o papel do professor como mediador do conhecimento. É por conta dessa mediação que existe a necessidade de planejar aulas a partir do nível de desenvolvimento real dos sujeitos aprendizes para que eles possam sempre avançar em sua aprendizagem; e por último, o terceiro por conceber que uma boa situação de ensino é aquela que promove exercícios que fazem sentido para as crianças, que atendam às suas necessidades, permitindo-lhe aprender a utilizar a cultura, apropriando-se das capacidades e habilidades humanas.

Com base nessas colocações este trabalho evidenciou a importância do processo de escolarização para a formação do leitor na perspectiva de um ensino ativo que requer um processo de colaboração entre professor e crianças e entre crianças e crianças, acreditando e tendo como referência que a aprendizagem só será promovida se ela for organizada de forma a fazer sentido aos sujeitos aprendizes.

Para que ocorra efetivamente a aprendizagem é de suma importância que o professor ouça seus alunos e leve em consideração seus desejos, curiosidades e conhecimentos antes produzidos. É também necessário conhecer como seus alunos estabelecem relações com práticas sociais que envolvem a linguagem escrita, para que a partir daí se possa investir no processo de construção da aprendizagem, caracterizado pela apresentação e abordagem de novos conhecimentos.

Assim, o professor, apresenta-se como mediador entre as crianças e o conhecimento, possuindo um papel importante na organização do processo de ensino da leitura como prática cultural, porque, para promover o aprendizado e impulsionar o desenvolvimento dos alunos, o professor precisa conhecer a zona de desenvolvimento real (VIGOTSKI, 2003) como já mencionado anteriormente, para daí estabelecer a zona de desenvolvimento próximo, daí se criará necessidades de planejar atividades que façam sentido as crianças e que só se tornam possíveis através de situações reais de leitura, envolvendo os alunos em um processo de cooperação e ação no meio.

Para complementar o pensamento de Vigotsky foram utilizados estudos do teórico Frank Smith por esse também conceber a leitura como um processo complexo de compreensão e sentido. Esse teórico norte americano em consonância com os estudos de Vigotsky defende que a leitura deve ser apresentada as crianças como algo agradável e acessível, de forma que elas possam relacionar a leitura com que já conhecem, caso as crianças não realizem essa atividade a partir de seus conhecimentos ora já estabelecidos a leitura perderá o sentido, ainda que faça sentido para o professor. Ainda segundo o autor, esperar que as crianças aprendam a ler por intermédio de textos sem sentido é o método mais seguro de tornar impossível a aprendizagem da leitura.

No que se refere ao processo de aquisição da leitura para Smith, a linguagem escrita deve ser usada de maneira significativa, assim como as crianças aprendem a linguagem falada e a praticam com o objetivo de se comunicarem e aprenderem cada dia mais sobre o mundo:

> (...) a leitura não exige nada além daquelas habilidades que o cérebro necessita para compreender a fala. E visualmente não há nada na leitura que os olhos e o cérebro deixam de realizar quando olhamos ao nosso redor em uma sala para localizar um objeto ou distinguir um rosto de outro. (SMITH 1999, p.4)

Em consonância a proposta do ler traçada por Vygotski e Smith, Jolibert, (2008, 2005, 1995) em suas obras esclarece de forma bem sistematizada como deve ocorrer o processo de ensino e aprendizagem da leitura. A partir de pesquisas ações efetuadas pela pesquisadora, esta traçou uma estrutura para o ensino do ler, baseada em diversos instrumentos de ensino,

como por exemplo, a pedagogia de projetos. Dentre a proposta abordada por Jolibert esta também concebe o processo de ensino-aprendizagem da leitura como um regime colaborativo entre professores e alunos, no qual os alunos possam se perceber como sujeitos ativos nesse processo.

Nesse sentido, a autora ressalta aspectos essenciais para o ensino da leitura no qual:

> Defende que a aprendizagem da leitura (assim como da escrita) deve ser realizada em situações reais, onde tenha uma função social concreta, e que a tarefa do aprendiz seja basicamente a de buscar o sentido do texto. (...) Ler é ler escritos reais, que vão desde um nome de rua numa placa até um livro, passando por um cartaz, uma embalagem, um jornal, um panfleto, etc., no momento em que se *precisa realmente dele* numa determinada situação de vida. (JOLIBERT, 1994, p. 15)

A partir desses aspectos de vivencias reais de leitura a pesquisadora desenvolve seu trabalho e proporciona reflexões sobre práticas e metodologias de ensino para realização do ler com sentido não só fora do contexto escolar, mas principalmente dentro da mesma.

Assim, para (JOLIBERT, 2008, p.57):

> Fazer com que a criança entre na cultura do escrito
> *Trata-se de entrar no escrito através da vida e dos textos em situação, e não através dos exercícios, das palavras fora do contexto das letras.* Mesmo se, ao chegar na escola, as crianças já questionarem numerosos escritos, em seus lares ou em outros lugares, buscando compreender seu sentido, o papel da escola é fazer com que os alunos descubram de maneira mais precisa e mais sistemática a nova linguagem que lhes chega a través de textos e todas as possibilidades que a elas se abrem.[Grifos da autora]

É necessário para o ensino da leitura criar situações em que os aprendizes possam desenvolver um interesse, saborear o escrito, percebê-lo como fonte de informação e prazer. No qual se sinta dentro de um mundo desconhecido e sinta-se no desejo de adentrar nele. Para isso (SOLÉ, 1998, p.43) atenta para que:

> (...) não devemos esquecer que o interesse também se cria se suscita e se educa e que em diversas ocasiões ele depende do entusiasmo e da apresentação que o professor faz de uma determinada leitura e das possibilidades que seja capaz de explorar.

Metodologia

Para concretização deste trabalho de pesquisa e investigação, foram utilizados os preceitos da abordagem qualitativa da pesquisa, sendo efetuada *"in loco"*, definida por Oliveira (2005), como:

> O processo de reflexão e análise da realidade, através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e o segundo sua estruturação. Esse processo implica em estudos segundo a literatura pertinente ao tema, observação (...), entrevistas e análise de dados que deve ser apresentada de forma descritiva.

Como estratégia metodológica, por conta de suas vantagens para pesquisa em educação, optou-se pelo estudo de caso etnográfico numa perspectiva longitudinal, visto que essa permite fornecer uma visão aprofundada e ao mesmo tempo ampla de uma unidade social complexa, composta por diversas variáveis. Tal pesquisa envolve três características principais: capacidade de retratar situações da vida real, sem prejuízo de sua complexidade e de sua dinâmica natural; capacidade heurística por jogar luz sobre o fenômeno estudado; e potencial de contribuição aos problemas da prática educacional (ANDRÉ, 2005).

A escolha deste tipo de pesquisa deveu-se a necessidade de melhor compreender e identificar a metodologia para o ensino do ler, assim como investigar as concepções, condutas, atitudes e manifestações das crianças em relação à leitura como objeto de cultura, pois segundo a teoria histórico-cultural de Vygotski os processos psíquicos de ordem superior só podem ser estudados

no decorrer de um período histórico nas condições em que são desenvolvidas as atividades de leitura.

O estudo teve como campo de pesquisa uma escola municipal pública localizada na cidade de Garanhuns no interior do estado de Pernambuco. Participaram como sujeitos, uma professora e vinte e cinco crianças entre seis e sete anos de idade do primeiro ano do ensino fundamental. A escola atende a duas modalidades da educação básica, a educação infantil e o ensino fundamental, a escolha dessa escola foi influenciada por sabermos que as mesmas crianças ora investigadas poderão continuar estudando no ano seguinte, assegurando assim, a segunda fase da pesquisa, no qual adentraremos no campo para intervenção. A pesquisa de campo realizou-se durante quatro meses, um mês para visitação na escola, fase exploratória. Os outros três meses acompanhamento da turma por meio de sete sessões de observações e um dia para aplicação de entrevistas semi-estruturadas. As observações davam-se uma vez por semana, obedecendo ao horário escolar das 7h30 às 11h45 da manhã. A coleta dos dados deu-se a partir de cópias xerografadas e registros fotográficos das atividades de classe e de casa das crianças, bem como de todos os fenômenos que envolviam o ato de ler na sala de aula, como por exemplo, a organização da sala de aula para leitura. Os dados foram escritos e organizados na forma de protocolos, foram feitos sete. As entrevistas semi estruturadas organizaram-se em quatro sessões com cinco crianças nas três primeiras e seis na última, registradas através de um gravador, esses dados também foram aprontados de forma escrita.

Dessa forma, em coerência com a estratégia metodológica selecionada a pesquisa contemplou as três fases do estudo de caso: fase exploratória, fase de coleta de dados e fase de análise sistemática dos dados (ANDRÉ, 2005). Na fase exploratória foram realizados os contatos iniciais com a instituição e com os participantes da pesquisa, confirmando e estabelecendo os procedimentos e instrumentos para coleta de dados. Na fase de coleta de dados, efetuou-se o acompanhamento dos fenômenos em sala fazendo uso dos três instrumentos: observação, entrevistas semi-estruturadas e análise documental. Na fase sistemática de análise de dados, foi efetuada a organização e a leitura dos dados brutos obtidos. Esses instrumentos de pesquisa são definidos por André (1995, p.28) como:

> A observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada (...). As entrevistas têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados. Os documentos são usados no sentido de contextualizar o fenômeno, explicar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes.

Condutas e manifestação das crianças referente à leitura.

A partir do que se pode analisar na pesquisa existe um interesse natural por parte das crianças em aprender e vivenciar situações reais de leitura. A turma do primeiro ano em sua maioria já consegue ler diversos gêneros textuais, grande parte gosta de ter em mãos livros infantis, gibis, rótulos de produto de supermercado, panfletos de diversos tipos entre outros. A partir dessas experiências as crianças conseguem ver sentido em praticar a leitura. Tais manifestações eram percebidas em todas as aulas observadas, mesmo a professora realizando diferentes atividades previstas para o dia, as crianças em várias ocasiões voltavam-se para momentos de contato direto com textos escritos, adquiridos por elas mesmas, advindos de casa e principalmente através de empréstimos dos livros da sala de leitura. O contato com o escrito ocorria de diversas formas, através da leitura de imagens, observação das páginas, leitura oralizada, leitura silenciosa, leitura e discussão do texto em dupla. Percebemos isso nas atitudes e manifestações das crianças em alguns fragmentos dos protocolos de observação:

> A-4, A-23, A-2, A-17 e A-10 foram a sala de leitura buscar novos livros. Tendo chegado da sala de leitura A-2, A-10 folheiam os gibis se sentam e continuam a observar e ler o gibi, A-23 e A-17 analisam prestativos os joguinhos, acompanhando a história no gibi e lendo as palavras que encontram no joguinho. A-4 entra na sala lendo o título do livro que havia acabado de pegar na biblioteca, ela se senta em sua banca e logo após aproxima-se A-15 para também olhar, folhear e ler o livro, juntas elas lêem o título do livro que era "Cão e Gato" depois de ler o título o sinal toca para saída e A-15 se despede e vai embora, enquanto isso A-4 pega o livro fecha-o com muito carinho e diz baixinho ao olhar para a capa "O cachorro e o Gato" guardando o livro na bolsa para ir embora. Enquanto isso, perguntei: Você vai ler? Ela respondeu: "Sim vou ler em casa". (Protocolo 2 de observação, 09/09/2010)

> Às 8h03min a professora coloca o filme de patati patatá, e todas as crianças começam a assistir, mesmo com a legenda posta no vídeo A-4 abri o livro e começa a ler e observar as imagens do livro. A insistência em ler o livro perdura durante todo o filme. (Protocolo 4 de observação, 23/09/2010)

> Professora lê o enunciado junto com as crianças, passando o pincel em cada sílaba, fragmentando as palavras, apenas algumas crianças acompanham, A-2 leu o fim do enunciado sozinho, em seguida a professora ler o enunciado novamente para as demais crianças entender do que se trata a atividade, antes mesmo da professora lê o enunciado A-4 já havia respondido a atividade. Nesse momento professora chama a atenção de A-15 para guardar o livro "guarde o livro porque não é hora de ler e sim de prestar atenção na tarefa de matemática", A-15 insiste e olha o livro escondido da professora. Professora ver e chama mais uma vez sua atenção "A-15 guarde o livro que não é hora de ler". (Protocolo 7 de observação, 18/11/2010)

Como podemos perceber, as crianças demonstravam interesse e realizavam a leitura todos os dias, algumas já faziam de maneira autônoma. Sozinhas ativavam seus conhecimentos prévios a fim de dar sentido à ação do ler, isso pode ser notado no fragmento do protocolo 2, no qual A-4 a partir da leitura do título de um livro ativa seus conhecimentos prévios e relaciona a palavra "Cão" a "Cachorro". Levantavam expectativas sobre o texto lido. Para Solé (1998) esse processo de previsões do texto ocorre de maneira natural, para estabelecer previsões, nos baseamos em aspectos do texto tais como: superestrutura, títulos, ilustrações, cabeçalhos etc.

No primeiro ano verificamos que a maior parte da turma já havia se apropriado do sistema de escrita alfabética e a leitura para elas já fazia parte de suas vidas diárias.

Na mesma sala também havia crianças que ainda não tinham se apropriado do sistema de escrita, mas em suas ações constantemente eram demonstrados interesses, curiosidades em descobrir do que se tratavam os textos trazidos por elas para sala de aula. Como foi o caso de A-14 ao trazer uma embalagem de tinta de cabelo para sala de aula:

> A-14 perto de onde eu estava sentada brinca com uma caixa de embalagem de tinta de cabelo e pede para que eu leia as instruções da embalagem a fim de saber como usar a tinta. A-14 "O tia olha aqui o tempo que a tinta fica no cabelo". P: (Eu) li e disse a ela que eram três tempos diferentes, a tinta ficava mais tempo nos cabelos menos tingidos ou não tingidos (os brancos), e menos tempo para os cabelos que tivesse poucos fios de cabelo branco ou que já eram tingidos e a pessoa queria apenas mudar a cor. Cada tempo correspondia a cada tipo de cabelo. A-14 entusiasmada disse: "Ah! é," (afirmando com a cabeça), logo em seguida, perguntei se ela sabia qual era o nome da marca da tinta que estava na embalagem em suas mãos, A-14 respondeu: "Não sei, é só para brincar". Alguns instantes depois não satisfeita com a resposta perguntou: "Onde está aqui (mostrando a embalagem e apontando com o dedo o texto instrucional) os três minutos?" A-14 não havia compreendido, foi então, que eu li novamente de forma detalhada o que a instrução da embalagem pedia para fazer com o produto, quando eu terminei de ler A-14 disse: "Ah! então foi por causa dos cabelos brancos que minha avó ficou 40 minutos com a tinta no cabelo", P: disse: foi sim. (Protocolo 1 de Observação – 02/09/2010)

Então, a partir disso, percebemos que tal atitude nos remete a compreender que os textos trazidos de casa, como também os livros lidos na escola são percebidos pelas crianças como necessário as suas vidas, para eles o refletir sobre o texto

escrito é algo imprescindível ao conhecimento. A leitura para criança tem a finalidade de compreender o escrito e relacioná-lo a eventualidades da sua vida cotidiana, buscando constantemente o sentido em realizá-la, independente de seu nível de aprendizagem.

1.1. Metodologia utilizada em sala de aula

A metodologia utilizada em sala de aula pouco valorizava e favorecia o apreço das crianças pela leitura. Geralmente, a professora, não propunha atividades de alfabetização, envolvendo as crianças em práticas sociais de leitura e escrita. Na maioria das situações propostas, seleciona palavras isoladas fazia a fragmentação delas, pedindo para as crianças lerem, conduzindo-as apenas a repetir e oralizar o escrito. Este dado pode ser percebido no protocolo de observação 7 quando a professora trouxe o gênero folheto temático informativo no suporte textual Panfleto:

> Depois do recreio às 10h. A professora entrega as crianças panfletos da campanha contra a dengue. Inicialmente a professora disse as crianças que era para eles se abanarem. Depois que as crianças puderam se abanar. A professora retirou do panfleto a frase principal e colocou no quadro:
> BRASIL
> UNIDO
> CONTRA
> A
> DENGUE
> Depois que escreveu a frase no quadro a professora começou a ler a frase juntando sílaba por sílaba, indicando-as com o pincel. Após a fragmentação a professora explicou rapidamente sobre o que o panfleto informava, não dando tempo para as crianças refletirem sobre o escrito. As crianças mesmo com o panfleto na mão prestavam mais atenção na professora e no panfleto que ela tinha em mão, porque assim era o solicitado. Professora: “Prestem atenção, olhem aqui para o panfleto de tia”: (Protocolo 7 de observação 18/11/2010).

Imagem 1: Panfleto utilizado pela professora em sala

Todas as vezes que se efetuava uma leitura na sala de aula, era repetida a técnica de fragmentação das palavras, ação desnecessária, já que a maioria das crianças já conseguia ler palavras e textos e o fazia sem fragmentação. Essa análise pode ser também percebida nas falas das crianças durante as entrevistas:

P: - Na sala de aula a professora lê pra vocês? Ou pede para vocês lerem?
A-11: Lê! Lê!
A-1: Tem vez que lê! Só que a professora lê mais para eles, faz mais trabalho de leitura com eles, do que para nós, ela não ler para nós não!
P: - A professora lê para A-25 e para A-11? Não lê para você A-2?
A-2: Não! Ela só faz as palavras no quadro e manda ler!
P: - Ela faz atarefa e manda você ler?
A-2: Ela escreve no quadro pra eu ler um nome.
A-5: Ela escreve no quadro os nomes infantis, que deveria estar no livro.
P: - Vocês gostam de ler aqui na escola quando a professora traz?
Todos: Gosto, sim!
P: - Em quais aulas vocês lêem? Quais são as aulas que vocês lêem mais?
CA-2: Todas
A-5: Todas
P: Todas as aulas?
A-1 e A-2: Menos A-11 e A-25
A-2: Tia ler para eles
P: Mas eles sabem ler
A-1:É mas, agente ler em um minuto, já com eles e também com nós tia faz duas letras e fica fazendo aqueles tracinhos embaixo das letras.
P: Como assim?
A-2: Ela escreve duas letras, e fala para eles o que tem no quadro e pede para eles repetirem. (1º Sessão de entrevista, 25/11/2010, crianças participantes: A-1, A-2, A-11, A-5, A-25).

Podemos perceber através das falas das crianças, que A-1 e A-2 não percebem a metodologia proposta pela professora como algo que seja acrescentado a sua aprendizagem. Eles associam o ensino do ler em sala as crianças que ainda não se apropriaram do sistema de escrita alfabética como eles coligem a respeito de A-11 e A-25. Suas hipóteses são coerentes, como repetir algo do qual já houve uma apropriação.

Além disso, havia uma antecipação do conteúdo informativo do texto pela professora, não havendo tempo para as crianças refletirem sobre a leitura. Segundo Jolibert (2006) é extremamente necessário reservar um tempo para as crianças entrarem em contato direto com escrito através da reflexão, propiciar condições para que as mesmas possam realizar a leitura silenciosa do texto, criar suas hipóteses, procurar letras e palavras que já sabem, fazer inferências do texto, e construir a compreensão leitora dele. Para tanto, é fundamental que a professora procure articular estratégias de leitura diferenciadas para o andamento desta atividade. Somente depois que trabalhar questões envolvendo a compreensão leitora, poderão ser desenvolvidas questões mais sistemáticas da escrita, não fundamentando prioritariamente o ensino da leitura através dessa técnica. Pois segundo (VYGOTSKI, 1995, p.204). "a capacidade puramente mecânica de ler mais freia que impulsiona o desenvolvimento cultural da criança".

Além do trabalho de retirar dos suportes textuais autênticos os gêneros textuais para fragmentação, a professora trabalhava também com um material criado por ela mesma, "o bloquinho de leitura" no qual este último a cada quinze dias é escolhido um tema para ser trabalhado as palavras, tendo a finalidade de exercitar a leitura que na concepção da professora refere-se à simples oralização da palavra grafada. Segundo a docente:

A leitura tem melhorado bastante, pois o bloquinho de formação de palavras faz com que os alunos escrevam as palavras [isoladas] do quadro e façam a leitura em casa, para que no outro dia cada um possa ler em voz alta para a turma. (Protocolo1 de observação-02/09/2010).

Às 9h13min a professora chama as crianças uma a uma para fazerem a leitura em voz alta das palavras do "bloquinho de leitura" do dia anterior. A professora juntando as letras e formando as sílabas pede para A-20 oralizar o escrito a partir das sílabas juntando-as e formando as palavras, A-20 expressa dificuldade na hora de oralizar a palavra, a professora percebendo a dificuldade tenta ajudar a criança grafando com a caneta as sílabas, além de oralizar junto com a criança as sílabas, durante a execução da tarefa a criança inverte o som de C por S, a professora explica que C é de casa e S de sapato, logo em seguida a criança troca novamente as letras pronunciando SA com CA e a professora apontando com a caneta e pergunta: "É SA?" a criança diz "Não é CA". Para a tarefa de casa a professora solicita uma tarefa de matemática e utiliza o "bloquinho de leitura"; FICHA DE LEITURA- AMARELO-CARAMELO-XALE-PEIXE-XAROPE, a fim de ser lido e treinada a leitura para o dia seguinte. São 11h45min. Termino mais uma sessão de observação. (Protocolo 5 de observação, 04/11/2010)

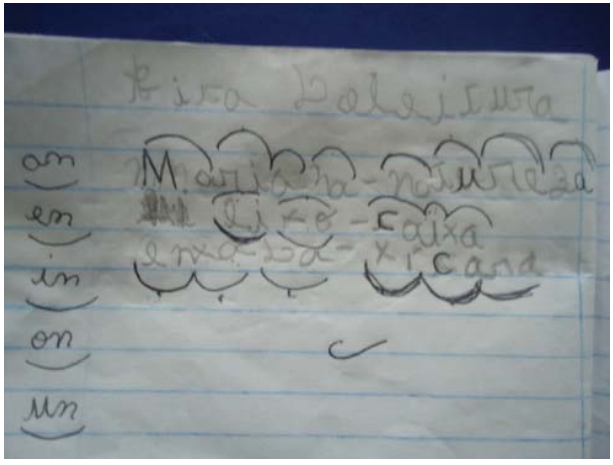


Imagem 2. Leitura de A-20 trabalhado em sala.

Mediante ao que pode ser analisado a metodologia utilizada pela professora em sala de aula não se baseou em nenhuma forma de texto utilizada na sociedade, no qual as crianças veem sentido e estão em contato todos os dias. Sua metodologia e proposta didática fundamentam-se nos métodos sintéticos tão difundidos e usados em séculos passados e que ainda é possível perceber vivamente nas salas de aula do século XXI. A partir da análise dos dados notou-se a ausência de significado nas situações de ensino e atividades propostas, visto que a leitura era ensinada apenas com palavras isoladas ausentes de significado, fazendo uso da técnica de silabação, sempre oralizando o escrito, fazendo identificação de vogais e consoantes com o objetivo de decorar e associar fonema/grafema.

Outro dado relevante da pesquisa indica que os textos e seus diversos gêneros trazidos de casa pelas crianças nunca eram trabalhados em sala de aula. Por consequência disto, as crianças não conseguem identificar os gêneros textuais que estavam em contato todos os dias, sobre esse aspecto dois dos protocolos, 2 e 4 de observação relatam esta afirmativa:

Do outro lado da sala bem próximo de onde eu estava sentada, encontra-se A-4 com um gibi da turma da Mônica lendo e folheando as páginas, aproveitei a oportunidade e perguntei se o que ela estava lendo era um gibi, ela disse: "Não, não é só um livro" instantes depois A-9 aproximou-se para também compartilhar da leitura, a mesma pergunta fiz a A-9, o que você está lendo? Mas ela ficou calada e não respondeu, na outra cadeira ao lado estava A-15 que disse: "É um livro que eu peguei na biblioteca e ela está olhando". (Protocolo 2 de observação 09/09/2010)

Já no final da aula A-19 e A-14 brincam com alguns panfletos de candidatos políticos e juntas vem até onde estou sentada mostrar com que estão brincando. P: Para que serve isso? A-19 responde: " São papeizinhos, é para votar em Zé da Luz tem os números aqui". (Protocolo 4 de observação, 23/09/2010)

Imagem 3: Criança em contato direto com o gênero textual historia em quadrinhos em sala de aula

Sobre aspectos relacionados a textos utilizados na esfera social de circulação, neste caso os gêneros textuais, (JOLIBERT, 2008, p.12) defende que a leitura deve ser baseada em " Uma representação do escrito empregada nas práticas comunicativas reais, que permita a utilização em situação dos textos e dos discursos, para compreender e elaborar, para pensar e pensar o mundo". Tais aspectos são nitidamente considerados pelas crianças ao realizar a leitura, porém para a professora a adoção desta perspectiva apresenta-se de forma bastante longícua. Por isso a necessidade se planejar propostas metodológicas a partir dos interesses e manifestações das crianças, para isso o professor deve está sempre atento.

Conclusões

Diante da análise dos dados notou-se a ausência de atividades envolvendo o ensino da leitura, visto que essa era ensinada apenas para o trabalho de análise das palavras.

Pouco houve situações de reflexão sobre as características sócio-discursivas e composicionais dos textos lidos em sala de aula.

Na maioria das situações didáticas foram usados métodos sintéticos, a partir da técnica de silabação e soletração, sempre oralizando o escrito, fazendo identificação de vogais e consoantes com o objetivo de decorar e associar fonema/grafema. As atividades estavam distanciadas das práticas sociais de leitura e a escrita, apesar dos alunos apresentarem interesse em utilizar a linguagem escrita, mesmo quando esse tipo de atividade não era exigido pelo professor. A ênfase na função social dos textos e consequentemente na leitura com sentido foram pouco consideradas.

Referências

AMÂNCIO, L. N. B. *Cartilhas para quê?*. Cuiabá: EDUFMT, 2002.

ANDRÉ, M. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Líber Livro, 2005.

CRUVINEL, F. R. *A leitura como prática cultural e o processo de escolarização*: as vozes das crianças. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília 2010.

JOLIBERT, J. et al. *Além dos muros da escola*: a escrita como ponte entre alunos e comunidade. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. *Caminhos para aprender a ler e a escrever*. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. *Formando crianças leitoras*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

OLIVEIRA, M. M. de, *Como fazer pesquisa qualitativa*, Recife: Bagaço, 2005.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura.* Porto Alegre: Artmed, 1998.

SMITH, F. *Leitura Significativa*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

VIGOSTKI, L.S. *Pensamento e Linguagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, L.S. *Psicologia pedagógica*. Tradução Claudia Shiling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LITERATURA INFANTIL: OBJETIVAÇÃO HUMANA, LEITURA E INFÂNCIA

Ana Laura Ribeiro da Silva[1]
Renata Junqueira de Souza[2]

Resumo

O presente texto discute questões sobre a Literatura Infantil e suas relações com as implicações pedagógicas da teoria histórico-cultural. Nas salas de aula, a literatura infantil tem sido utilizada como um instrumento ou meio para o trabalho didatizante, articulado a algum conteúdo específico – tal perspectiva vincula-se à formação de comportamentos/atitudes de cunho moralizador. Desse quadro deriva a importância de os educadores/professores compreenderem as especificidades do desenvolvimento infantil e do processo de objetivação humana na formação das funções psíquicas superiores e função da literatura nesse processo. A compreensão da objetivação humana pela literatura infantil revela a possibilidade do enriquecimento das vivências infantis, do diálogo e da interação entre o autor e o leitor no processo de leitura. A literatura infantil com suas características da ludicidade, da capacidade criativa e da fantasia/imaginação, possibilita a formação do indivíduo – criança – consciente e capaz de dominar sua própria conduta. Assim, a literatura infantil tem íntima relação com os processos de objetivação humana, leitura e infância.

Palavras-chave

Literatura infantil; teoria histórico-cultural; objetivação.

Abstract

This text discusses questions about children's literature and its relationship with the pedagogical implications of cultural-historical theory. In classrooms, children's literature has been used as an instrument or means to work didatizante, articulate the specific content – such a perspective links to training behaviors/attitudes of moralizing tone imprint. This framework derives the importance of educators/teachers understand the specifics of child development and human objectification process in the formation of the higher psychic functions and function of literature in this process. The understanding of human objectification by children's literature reveals the possibility of enriching experiences for children, dialogue and interaction between the author and the reader in the process of reading. Children's literature with its characteristics of playfulness, creative capacity and fantasy/imagination, enables the formation of individual – child – aware and able to dominate his own conduct. Thus, children's literature has close relationship with the processes of human objectification, reading and childhood.

Keywords

Children's literature; cultural-historical theory; objectification.

1 - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP - Campus de Marília/SP e Faculdade de Bertioga – FABE.
2 - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP - Campus de Presidente Prudente/SP .
3 - Trabalho redigido com a colaboração de Cyntia Graziella Guizelim Simões Girotto.

A leitura literária tem assumido, há pelo menos três décadas, de forma acentuada, uma posição central nos debates que se referem à educação (PERROTTI, 1990). Há uma preocupação fortemente demarcada, entre educadores e pesquisadores, quando o assunto é a criação da prática de leitura entre crianças. A literatura infantil é elevada a um *status* privilegiado, tendo em vista a preferência que desperta quando se trata de optar por um produto cultural considerado, sob o ponto de vista dos educadores – pais e professores – mais "adequado" à criança. Busca-se, continuamente, atribuir a não-leitura a outras modalidades de produção cultural para a infância ou com as quais a criança toma contato – programação da televisão, histórias em quadrinhos, filmes, jogos eletrônicos, internet. Sem desconsideramos os aspectos formativos das novas tecnologias e/ou produções culturais, há que se repensar nas diversas variáveis ocultas nesse processo.

De nossas pesquisas acerca da leitura e, particularmente, da literatura infantil – compreendida como forma de produção cultural para a infância – depreende-se a compreensão do quanto a infância tem sido marcada pelo contexto histórico e por uma concepção que destina a criança à condição de mera expectadora frente às influências educativas do adulto, realizadas de forma direta ou indireta (LIMA, 2005; GIROTTO; SOUZA, 2009; 2010).

Na concepção que postulamos, a criança é tida como um indivíduo em processo de formação, cuja principal característica é a capacidade de participação ativa em seu próprio desenvolvimento – tal concepção advém dos nossos estudos da teoria histórico-cultural[4]. Cabe considerar que

> mais do que uma "educação social através de uma proposta de valores", aos leitores pequenos é oferecida a oportunidade de inserir-se no mundo diversificado e plural da cultura humana; mais do que favorecer "uma interpretação ordenada do mundo", à criança são propostas as múltiplas interpretações da construção social e do legado que a literatura infantil registra; mais do que "uma forma cultural codificada", o leitor pequeno envereda pela aprendizagem de um milenar instrumento cultural; mais do que se apropriar de uma visão "estética do mundo e de um uso especial de linguagem", a criança se apropria, pelos instrumentos simbólicos, entre eles a linguagem literária, dos modos de criação artística, pilares indestrutíveis da evolução intelectual e moral do homem. (ARENA, 2010, p.28, grifos do autor).

Assim, pensar na criança leitora significa pensar em alguém que compreende, estabelece relações, sente, imagina, pensa, cria – ainda que não tenha alcançado todo o desenvolvimento que lhe é possível. Daí a necessidade de remeter à literatura infantil um outro papel: o de objetivação humana, capaz de possibilitar a ampliação das referências infantis; o diálogo e a interação entre indivíduos – autor e leitor –, que, de fato, enriqueça as vivências que a criança já tem como sujeito, sem a presunção de colocar-se como "modeladora" de comportamentos e formas de compreensão.

Desconsiderar o caráter educativo que possui o livro infantil é algo ingênuo se se quer acreditar que a Educação seja um fenômeno presente em qualquer situação, formal ou informal, em que crianças e/ou adultos estejam em interação. Partindo desse princípio, o livro constitui-se em uma, dentre outras tantas objetivações humanas – entendidas como criações ou transformações histórico-socialmente produzidas – que, ao ser apropriado pela criança, traz consigo elementos constitutivos de todo o processo histórico formador do autor, da obra como tal e do próprio leitor.

Lendo, a criança entra em contato com esse objeto que é fruto de todo um contexto histórico e que fará parte da formação de sua consciência como homem (FRANCO; REZENDE, 2011). Assim, depreendemos da abordagem histórico-cultural o livro como uma objetivação humana que medeia o diálogo da criança com o autor, constituindo seu discurso interior, seu pensamento. Nas palavras de Bakhtin

4 - A partir de investigações e formulações teóricas elaboradas desde o início do século passado, Vigotski e colaboradores produziram uma teoria que, a partir de 1980 – de forma mais acentuada – tem sido estudada e divulgada no Brasil, que foi autodenominada de "histórico-cultural".(DUARTE, 1996; VIGOTSKII, 1998).

> Toda a essência da apreensão apreciativa da enunciação de outrem, tudo o que pode ser ideologicamente significativo tem sua expressão no discurso interior. Aquele que apreende a enunciação de outrem não é um ser mudo, privado da palavra, mas ao contrário um ser cheio de palavras interiores. Toda a sua atividade mental, o que se pode chamar o "fundo perceptivo", é mediatizado para ele pelo discurso interior e é por aí que se opera a junção com o discurso exterior. (...) É no quadro do discurso interior que se efetua a apreensão da enunciação de outrem, sua compreensão e sua apreciação, isto é, a orientação ativa do falante. (BAKHTIN, 1995, p. 147-8, grifos do autor).

Segundo Arena (2010), parece ser necessário que a criança leitora também compreenda, como seu professor, a especificidade da literatura infantil como gênero de criação que lida de modo intenso com o tema da imaginação. A criança, na relação com o livro, com o texto literário se apropria da cultura e da especificidade desse gênero, de sua identidade, e ainda, da diversidade de gêneros literários abrigados sob a mesma categoria: a poesia, o conto, a novela, a crônica e outros.

É importante salientar que, para que seja educativo, o livro não precisa necessariamente ser criado com o objetivo de educar, formar comportamentos, atitudes. Toda obra artística é, em última instância, formadora da consciência daqueles que dela se apropriam.

Nesse sentido, qual será o papel do adulto na relação da criança com o livro?

O adulto, no caso o educador, é o mediador e seu papel é de importância fundamental, considerando que é na mediação que se estabelece o processo educativo intencional, com objetivos e escolhas teórico-metodológicas claramente definidas e voltadas à ampla formação da criança. Trata-se de um ensino não espontaneísta, capaz de tornar a criança sujeito de suas ações, integrando-a de maneira participativa no espaço histórico-social. Um processo educativo que objetive o desenvolvimento da criatividade, da imaginação, da capacidade de ler o mundo na mediação das leituras possíveis em cada texto, que torne a criança leitora, ou seja, uma apreciadora da arte implícita em cada forma de linguagem e na relação entre todas elas, que possibilite a sua humanização (a fim de efetivar-se como homem consciente, diferenciado por suas capacidades, aptidões e pensamentos plenamente humanos). (LIMA, 2005).

Nessa perspectiva, o livro – e sua leitura–, para ser apropriado pela criança de modo consciente e constitutivo de seu pensamento, deve ser mediado. Partindo do pressuposto de que para que um objeto seja, de fato, apropriado pelo sujeito, deve ser utilizado conforme o uso social que lhe foi conferido historicamente – uso este que deve ser aprendido –, e estando esse processo diretamente vinculado ao papel do educador, a leitura só se constitui em apropriação à medida que se dá com objetivo inscrito no próprio texto. Dessa forma, a criança vai tornando-se leitora e tendo formadas em si as habilidades, aptidões e competências próprias da atividade do ler, como prática cultural historicamente construída.

E na escola, o que dizer, portanto, da leitura nesse espaço educativo?

> Para que esta questão seja apreciada torna-se preciso, antes de mais nada, distinguir a assumida função escolar de ensinar a ler da função, ainda fora de pauta, de formar leitores. Recebendo em seus bancos crianças que já apresentam um satisfatório domínio oral sobre a língua materna, a instituição escolar tem por objetivo ensinar-lhes a ler e a escrever o que já entendem e falam. Trata-se, portanto, de familiarizar a criança, transformada em aluno, com o código escrito [para nós com a linguagem escrita]. Embora a literatura sempre tenha estado presente na programação escolar, não existe, necessariamente, um vínculo entre o literário e a aprendizagem de ler e escrever, devido ao modo pelo qual a escola concebe a introdução da criança no mundo das letras. A relação, instituída através do código escrito [melhor dizendo da linguagem escrita], entre o falante e sua língua realiza-se de modo passivo e normativo, desprezadas, a despeito do nome da área a que se integra o ensino do português, a expressão e a comunicação. (MAGALHÃES, 1984, p. 80).

A apropriação da escrita só se dá efetivamente quando trabalhamos com a linguagem escrita e não meramente com o

código escrito. É a forma pela qual os educadores apresentam a escrita para a criança que vai permitir que ela a utilize como leitora e produtora de textos. Para Vygotski (1995), desde o início, a escrita precisa ser apresentada à criança como um instrumento que tem uma função social: a função de expressar ou comunicar informações, ideias, sentimentos. Ou seja, é um equívoco pensar que o ensino dos aspectos técnicos da escrita para a criança permite-lhe aprender a ler e escrever conforme requer o uso da escrita nas diversas situações sociais em que é utilizada. Fazer uso da escrita em sua função social quer dizer usar a escrita junto com as crianças em situações verdadeiras de leitura e produção textual para uma determinada destinação (JOLIBERT, 1994a; 1994b).

Desse ponto de vista, a escola, desde o início, tem feito do livro um meio, um objeto de motivação para aprendizagens consideradas de importância superior. A leitura feita e indicada no sentido utilitário, deixa de ser uma atividade cujo objetivo coincide com o próprio ato do ler para se tornar uma ação cujo objetivo não está no texto, mas em outras atividades (tais como o aprendizado de conceitos, moralização, exemplificação de comportamentos). Não existe, na escola, uma efetiva atividade de leitura, como destaca Smolka (1989)

> [...] quando falo da atividade de leitura, não falo, simplesmente, de um "comportamento" de leitura, de uma maneira de proceder ou de um conjunto de habilidades e atividades frente a um texto num contexto social. Falo da atividade de leitura como forma de linguagem, originária da dinâmica das intenções humanas – portanto, de natureza dialógica –s que em processo de emergência e transformação no curso da História, marca os indivíduos (em termos cerebrais e não genéticos) e configura as relações sociais. Falo da leitura não como um mero "hábito" adquirido, mas como atividade inter e intrapsicológica, no sentido de que os processos e os efeitos dessa atividade de linguagem transformam os indivíduos enquanto medeiam a experiência humana. [...] Falo, portanto, da leitura como mediação, como memória e prática social. (SMOLKA, 1989, p. 28).

É importante ressaltar que a escola não tem formado na criança a consciência de leitor. Não se compreende o objetivo do ler, não se sabe "entrar no texto", refletir sobre ele. Não se gosta da leitura, principalmente se ela exige um trabalho intensivo da criança sobre o livro. Não se sabe apreciar a arte presente nas linguagens que permeiam o texto, nem descobrir o dizer do autor por meio de sua obra. E nesse ciclo não se forma o leitor. A criança não se apropria da leitura como relação dialógica, mediada pelo texto escrito. Não apreende as competências e as estratégias necessárias e adequadas a cada gênero do discurso, a cada forma de linguagem (GIROTTO; SOUZA, 2010).

> A educação formal voltou-se para o texto infantil despertada por interesses mais imediatos. Sendo inegável o abalo do ensino da língua portuguesa, a literatura passou a ser vista como instrumento de uma possível expansão do escasso domínio linguístico dos alunos, um ato de fé no *slogan* "quem sabe ler, sabe escrever."
> A preocupação conteudística estava ao lado da preocupação com o ensino da língua: o texto infantil responderia à necessidade de suprir as grandes lacunas intelectuais de seu destinatário, pela presença, em alta proporção, nos textos infantis, de elementos formativos e informativos. Ora, se a função da literatura parasse aí, seu estatuto seria paradidático, ela não seria mais do que um instrumento útil à instituição escolar. A sua importância, porém, se dimensiona à medida que questiona os convencionalismos de interpretação e comportamento e apresenta novas perspectivas. (CADEMARTORI, 1994, p.19-20).

Dos nossos estudos de/sobre Cademartori (1994) assim como de/sobre Cosson (2006), Bajard (2002) e Arena (2010), compreendemos que a criança só pode se constituir como um leitor mediante atividades que promovam modos de ler como prática cultural. Não basta que sejam focadas as habilidades de decodificação de linguagem.

> a construção de sentido pressupõe da parte do leitor escolhas quanto aos procedimentos e à interpretação do texto. A leitura é o produto de uma interação entre o leitor e o texto, e não uma decodificação de um significante, desvelamento de um sentido pré-existente;

> convocando seus referenciais culturais, o leitor constrói o sentido do texto. (BAJARD, 2002, p. 42).

Dessa forma, é por uma mediação calcada na atividade cultural da leitura, que o adulto ensina à criança formas de trabalhar o texto como espaço de relação autor/leitor, espaço plurissignificativo em que nenhum dos elementos dessa relação sobrepuja a importância do outro na constituição de sentidos. Não é sem razão a afirmativa de Geraldi

> O autor, instância discursiva de que emana o texto, se mostra e se dilui nas leituras de seu texto: deu-lhe uma significação, imaginou seus interlocutores, mas não domina sozinho o processo de leitura de seu leitor, pois, por sua vez, re-constrói o texto na sua leitura, atribuindo-lhe a sua [do leitor] significação. (GERALDI, 1984, p. 80).

Ler implica dialogicidade. Implica uma interferência recíproca entre as falas do autor e do leitor do texto (ARENA, 2010). Cada qual, pertencente a um momento e a um espaço histórico, traz no seu modo de falar e de compreender a fala do outro as marcas do contexto em que se situa. Daí ser a leitura um modo de ampliação de referências, de enriquecimento de vivências, de comunicação, de formação de personalidades.

Bakhtin (2003) atribui destaque à relação entre o mundo de quem procura compreender a palavra do outro, portanto, do leitor e do ouvinte, (e para nós, do pequeno leitor em formação nos bancos das escolas), e o mundo do outro, maior do que o do compreendente. Arena (2010) crê que Bakhtin já anunciava a necessidade de relação entre contextos, entre o um e o outro para a progressão da leitura, entre os hoje considerados conhecimentos prévios do leitor e o enunciado do escritor. A apropriação da palavra, do enunciado, da cultura do outro é um processo grandioso, como afirma o pesquisador russo:

> Para cada indivíduo, essa desintegração de todo o expresso na palavra em um pequeno mundinho das suas palavras (sentidas como suas) e o imenso e infinito mundo das palavras do outro são o fato primário da consciência humana e da vida humana, que, como tudo o que é primário e natural, até hoje tem sido pouco estudado (conscientizado), pelo menos não foi conscientizado em seu imenso significado essencial. [...] As complexas relações de reciprocidade com a palavra do outro em todos os campos da cultura e da atividade completam toda a vida do homem. (BAKHTIN, 2003, p. 379).

Assim se caracteriza de forma singular a condição do autor e a necessária compreensão que deve ter o leitor para que, mediada pela leitura dos signos, seja possível a comunicação entre individualidades.

O ato de ler tem por princípio fundamental a participação ativa do autor, como sujeito do qual emanam ideias, e do leitor, como sujeito que participa do processo compreendendo-as e (re) formulando-as de modo que elas possam efetivamente atingir o seu destino – permanecer agindo no mundo enquanto houver pessoas que as leiam e assim as tornem parte de sua existência. Porque ao ler um texto, o leitor faz dele parte de sua consciência e a ideia do autor passa a ser elemento de transformação, de ampliação de referências para o leitor. A leitura é, pois, um espaço de relação entre personalidades, um momento de movimento entre duas consciências, que ultrapassa os limites do tempo e do espaço. Na leitura, autor e leitor são sujeitos de um momento quase mágico, por isso a leitura evoca a arte. Para Cademartori

> Leitor e texto ligam-se na medida em que o texto é uma organização simbólica com uma função representativa que se cumpre no leitor, pois a leitura é a parte determinante de qualquer texto. Este, por sua vez, apresenta vazios constitutivos que só encontram preenchimento através da inserção da faculdade imaginativa do leitor. Assim, a leitura é vista como atividade produtora de sentido, sem a qual, o texto não se efetiva. O processo é reversível: o leitor realiza o texto e este age sobre ele modificando-o. (CADEMARTORI, 1994, p. 82).

A literatura infantil, considerada numa abordagem estética, privilegia no livro para crianças a coesão e a coerência internas, o lúdico, a arte, o desinteresse imediato, a possibilidade de prazer. Ressalta a importância desse diálogo autor/leitor, de suas vozes

que, partindo de contextos diversos, dão ao texto, a cada leitura, o eco polifônico de suas histórias, vivências, expectativas. Todavia, respaldado em Vigotski (2009), Arena alerta

> resta entender que a função da oferta e do ensino da literatura infantil para o pequeno sujeito leitor na escola transcende intenções singelas de "dar asas à imaginação e provocar prazer", para assumir a função de formação integral do homem e de suas funções consideradas superiores e criativas em todas as áreas do conhecimento. A maturidade da imaginação no adulto dependerá do seu desenvolvimento desde a infância e a literatura infantil tem lugar destacado nesse processo. (ARENA, 2010, p. 33, grifos do autor).

Inegavelmente a imaginação é constituinte da formação humana e, por essa razão, sua natureza e função mereceram de Vigotski (2009) especial atenção. Do ponto de vista vigotskiano, a imaginação transcende a própria criação literária porque move o próprio desenvolvimento da cultura humana em todas as áreas. Imaginar é inventar, criar, romper com o já construído para encontrar o ainda desconhecido. Imaginar, portanto, não faria apenas parte do mundo infantil, mas seria uma faculdade do homem, social e historicamente desenvolvida, necessária para a própria e permanente formação do ponto de vista filogenético. Assim, a literatura promove o desenvolvimento do homem, porque dele é a imaginação, uma "atividade criadora". Como afirma Vigostki (2009, p. 20), "a imaginação não é um divertimento ocioso da mente, uma atividade suspensa no ar, mas uma função vital necessária", porque seria formadora e constituinte das funções psíquicas superiores.

Vigotski articula, a respeito desse tema, uma conclusão que, surpreendentemente, chama de *pedagógica* que

> consiste na afirmação da necessidade de ampliar a experiência da criança, caso se queira criar bases suficientemente sólidas para a sua atividade de criação. Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou, quanto maior a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência – sendo as demais circunstâncias das mesmas -, mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação.(VIGOTSKI, 2009, p. 23).

E por que imaginação teria uma função tão vital? A resposta está na possibilidade que tem o sujeito – nosso pequeno leitor – de transformar-se e transformar a imaginação pela palavra do outro, por poder "imaginar o que não viu, o que não vivenciou diretamente em sua experiência pessoal". (VIGOTSKI, 2009, p. 25).

Diante disso, a literatura infantil, considerada sob o prisma da abordagem estética, apesar de seu caráter instrumental e formativo, é uma forma artística de desnudamento da realidade através de um mundo constituído com objetivos circunscritos a sua própria existência material, ou seja, do texto. É espaço de participação da criança que se integra ao processo dialógico de constituição de sentidos, que enriquece suas experiências, e, portanto, sua imaginação, ampliando sua capacidade de apreciação estética. É dinâmica, é apropriação/objetivação, é arte. E, sendo arte,

> [...] pode elevar o homem de um estado de fragmentação a um estado de ser íntegro, total. A arte capacita o homem para compreender a realidade e o ajuda não só a suportá-la como a transformá-la, aumentando-lhe a determinação de torná-la mais humana e mais hospitaleira para a humanidade. A arte, ela própria, é uma realidade social. (FISCHER, 1966, p. 57).

É importante refletir sobre uma questão fundamental: de acordo com a discussão feita até este momento, para que o professor possa efetivamente contribuir para o desenvolvimento infantil, é necessário que conheça tanto as regularidades desse desenvolvimento quanto as contribuições que cada forma de objetivação humana pode trazer para a formação da criança. Dentro desse contexto se insere a literatura infantil: como pode ela influenciar o desenvolvimento do psiquismo da criança?

De acordo com o dicionário Aurélio (1994), literatura significa "qualquer um dos usos estéticos da linguagem." Assim, tal verbete dicionarizado, associado aos nossos estudos vigotskianos, traz a literatura infantil como uso estético da linguagem, voltado para a apreciação do público infantil, o que

implica a necessidade de considerar que o livro para crianças tem especificidade artística. Sua contribuição para o desenvolvimento do psiquismo infantil está, pois, relacionada à contribuição que toda forma de arte pode trazer para a humanização da sociedade: possibilita a ampliação de referências sobre a realidade, a fantasia, a complexificação da compreensão do mundo, a vivência de emoções especificamente humanas, a capacidade de criação.

A literatura infantil é uma forma de produção cultural que porta em si toda uma confluência de linguagens, possibilitando, para além do desenvolvimento intelectual, também o desenvolvimento emocional e do imaginário da criança.

Assumindo sua posição de forma de linguagem artística que possibilita a interação entre autor e leitor, a literatura infantil, mediada pela escrita e pela imagem – considerando que o livro é constituído por um todo que reúne linguagem verbal e não verbal com significados complementares –, desempenha uma função particular para o desenvolvimento psíquico da criança. Tal forma de produção cultural, de acordo com os documentos oficiais

> abre novas perspectivas ao leitor, não apenas no âmbito da experiência estética, mas da existência como ela ainda pode ser vivida. O prazer estético nasce, pois, da compreensão do sujeito com respeito à prática que vive e envolve participação e apropriação. Na atitude estética, o leitor deleita-se com o objeto que lhe é exterior. Descobre-se apropriando-se de uma experiência do sentido do mundo. Diante da obra percebe sua própria atividade criativa de recepção da vivência alheia. É a consciência desse processo que gera o prazer estético, equilibrando entre a contemplação desinteressada e a participação interessada. [...] Tendo em vista esses aspectos, é papel do professor motivar o prazer e facilitar a recepção do texto pelos alunos por meio de um trabalho que vai reduzir a distância entre o texto e o leitor real que tem muitas vezes de ampliar seus horizontes de expectativas. (BRASIL, 1998, p. 41-2)

Assim, não se permite à criança uma aproximação do livro de modo descomprometido, uma leitura que seja em si mesma uma atividade. E, neste bojo, desvaloriza-se a possibilidade que a criança tem de dialogar com o texto, de atribuir seus próprios sentidos à obra, de fazer interagir as suas vivências, a sua leitura de mundo com a leitura de mundo do autor.

É fundamental, pois, para que possa assumir sua função educativa, que a literatura infantil seja concebida como um apelo ao desenvolvimento do imaginário, de importância capital para a própria compreensão da realidade pela criança. Há, todavia, na prática educativa uma desvalorização da imaginação, considerada uma função de importância menor por não resultar diretamente em produtos valorizados pela sociedade, marcada pela visão utilitarista. E, consequentemente, desvaloriza-se a literatura infantil, tendo em vista que

> [...] não são perceptíveis, senão em longo prazo, os efeitos da literatura como "educadora indireta". Precisamente porque são efeitos de educação global, fermentos secretos que agem indissociavelmente sobre a sensibilidade, sobre a imaginação, sobre o intelecto. (HELD, 1980, p. 226, grifos do autor).

A literatura utilizada como meio para se chegar a aprendizagens de conteúdos escolares afasta-se de seu objetivo artístico. É como se a literatura infantil, tratada sob uma abordagem estética, se constituísse em uma forma de afastamento entre a criança e a realidade. É como se a imaginação fosse uma função meramente infantil, relegada ao desaparecimento com o passar do tempo. Cabe questionar:

> O irreal do fantástico seria mesmo um irreal? O fantástico nos tocaria, a obra fantástica encontraria leitores, se não reunisse aspirações, necessidades, experiências que também trazemos em nós, em graus diversos, talvez obscuros e semi-ignorados, mas, no entanto, bem *reais*? (HELD, 1980, p. 25, grifos do autor)

De acordo com Vigotski ,

> todas as nossas vivências fantásticas e irreais transcorrem, no fundo, numa base emocional absolutamente real. Deste modo, vemos que o sentimento e a fantasia não são

> dois processos separados entre si, mas, essencialmente, o mesmo processo, e estamos autorizados a considerar a fantasia como expressão central da reação emocional. (VIGOTSKI, 2009, p. 264)

Além disso, na vida cotidiana, imaginação, como pondera Vigotski (2009), seria o irreal e a fantasia, ambos destituídos de qualquer contribuição prática e séria para a vida humana. Como contraponto, todavia, afirma que

> a imaginação, base de toda atividade criadora, manifesta-se, sem dúvida, em todos os campos da vida cultural, tornando possível a criação artística, a científica e a técnica. Nesse sentido, necessariamente, tudo o que nos cerca e foi feito pelas mãos do homem, todo o mundo da cultura, diferentemente do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana que nela se baseia. (VIGOTSKI, 2009, p. 14).

Assim, a fantasia, o jogo, a brincadeira são consideradas neste texto, fruto de nossas pesquisas, como formas possíveis e eficazes de compreensão da realidade.

> A brincadeira, o jogo, não são uma simples recordação de impressões vividas, mas uma reelaboração criativa delas, um processo através do qual a criança combina entre si os dados da experiência no sentido de construir uma nova realidade, correspondente às suas curiosidades e necessidades. Todavia, exatamente porque a imaginação trabalha apenas com materiais colhidos na realidade (e por isso pode ser maior no adulto), é preciso que a criança, para nutrir sua imaginação e aplicá-la em atividades adequadas que lhe reforçam as estruturas e alongam os horizontes, possa crescer em um ambiente rico de impulsos e estímulos, em todas as direções. (RODARI, 1982, p. 139).

Daí a importância da literatura infantil. Trabalhando a fantasia, a imaginação, a criatividade, a dialogicidade, ela permite à criança "tornar-se mais lúcida e mais flexível em sua própria manipulação do real e do imaginário" (HELD,1980, p. 50). Como afirma Vigotski (2009, p. 327-8):

> Ao incorporar a criança no *topsy-turvy-world*, num mundo de pernas para o ar, nós não só não prejudicamos o seu trabalho intelectual como, ao contrário, contribuímos para ele, uma vez que na própria criança existe a aspiração a criar para si esse mundo às avessas, para assim se afirmar com mais segurança nas leis que regem o mundo real. Esses pequenos absurdos seriam perigosos para a criança se bloqueassem as reais e autênticas interações de ideias e objetos. Mas, além de não as bloquearem, ainda as promovem, ressaltam, destacam, reforçam (e não enfraquecem) *na criança a sensação de realidade.*

Evidencia-se, assim, a importância de uma mediação docente intencional e sistematizada, pautada em um profundo conhecimento do psiquismo infantil, de suas funções e do como desenvolvê-las de modo a potencializar as múltiplas capacidades da criança (MELLO, 2005; LIMA, 2005). Cabe ao professor possibilitar a aproximação entre a criança e as linguagens do livro, buscando enfatizar a ludicidade, a capacidade criativa, a fantasia, funções que precisam ser desenvolvidas se o que se busca é a formação de um indivíduo consciente e capaz de dominar sua própria conduta. O professor, neste sentido,

> É um adulto em meio às crianças, pronto a exprimir o melhor de si mesmo, a desenvolver em si mesmo os hábitos da criação, da imaginação, do empenho construtivo em uma série de atividades que são enfim consideradas semelhantes: a produção pictórica, plástica, dramática, musical, afetiva, moral (valores, normas de convivência), cognoscitiva (científica, linguística, sociológica), técnico-construtiva, lúdica, nenhuma das quais deve ser tomada como entretenimento ou distração em confronto com outras consideradas mais dignas. [...] No fundo, uma única matéria: a realidade, abordada por todos os pontos de vista. Em uma escola desse tipo, a criança não é mais uma "consumidora" de cultura e de valores, mas uma criadora e produtora de valores e de cultura [...]. É como se nela não existissem "escolares" e

> "professores", mas homens inteiros. (RODARI, 1982, p. 142-3, grifos do autor).

A literatura infantil tem, portanto, a função de, através da palavra e da imagem, favorecer um enriquecimento do psiquismo infantil tanto em termos de aquisição de significados – no processo de formação de conceitos – e informações, quanto em termos de vivências pessoais, de atribuição de sentidos, de uma mais complexa forma de relação com a realidade.

Referências

ARENA, D. B. A literatura como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura escrita. In.: SOUZA, R. J. *Ler e compreender: estratégias de leitura.* Campinas/SP: Mercado de Letras, 2010.

BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec,1995.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. *Projeto Pró-Leitura na Formação do Professor.* Brasília: MEC/SEF, 1998.

CADEMARTORI, L. *O que é literatura infantil.* São Paulo: Brasiliense, 1994.

COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática.* São Paulo: Contexto, 2006.

DUARTE, N. *Educação Escolar, Teoria do Cotidiano e a Escola de Vigotski*. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

FISCHER, E. *A necessidade da arte*. Rio de Janeiro: Zahar, 1966.

GERALDI, J. W. (Org.) *O texto na sala de aula*: leitura e produção. Cascavel, PR: Assoeste,1984.

GIROTTO, C. G. ; SOUZA, R. J. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreenderem o que leem. In.: SOUZA, R. J. *Ler e compreender: estratégias de leitura.* Campinas/SP: Mercado de Letras, 2010.

GIROTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. A Hora do Conto na Biblioteca Escolar: o diálogo entre a leitura literária e outras linguagens. In: SOUZA, R. J. (org.) Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação. Campinas, SP. Mercado de Letras, 2009. p. 19-48.

HELD, J. *O imaginário no poder*: as crianças e a literatura fantástica. São Paulo: Summus, 1980.

JOLIBERT, Josette. Vida Cooperativa e Pedagogia de Projetos. In: _____. *Formando crianças leitoras*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994a. p.21-30.

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

MAGALHÃES, L. C. Em defesa dos quadrinhos. In: ZILBERMAN, R.(Org.). *A produção cultural para a criança.* Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984.

MELLO, S. A. O processo de aquisição da escrita na educação infantil: contribuições de Vygotsky. In: FARIA, A. L. G. de; MELLO, S. A. (Orgs.). *Linguagens Infantis:* outras formas de leitura. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 23-40. (Coleção polêmicas do nosso tempo, 91).

PERROTTI, E. *Confinamento Cultural, Infância e Leitura*. São Paulo: Summus, 1990.

RODARI, G. *Gramática da Fantasia*. São Paulo: Summus,1982.

SMOLKA, A. L. B. A atividade de leitura e o desenvolvimento das crianças: considerações sobre a formação de sujeitos

leitores. In: _____. et al. *Leitura e desenvolvimento da Linguagem*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1989.

VIGOTSKI, L. S. *Imaginação e criação na infância*. Tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKII L. S., LURIA, A.R., LEONTIEV, A.N. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo: Ícone: Edusp, 1998.

VYGOTSKI. *Obras escogidas III*. Madrid: Visor, 1995.

RESPONSIVIDADE E PERSUASÃO: ANÁLISE VERBOVISUAL EM UM COMERCIAL AUTOMOTIVO

Anderson Cristiano da Silva[1]

Resumo

Há alguns anos, o ensino de línguas voltou-se para uma educação que privilegiasse as contribuições advindas de Bakhtin, porém percebemos que alguns conceitos ainda não são contemplados nas práticas pedagógicas. Dessa maneira, esta pesquisa objetiva discutir a contribuição da responsividade, tentando assim destacar a importância da teoria bakhtiniana na formação de leitores críticos-reflexivos. Para tanto, o referencial teórico-metodológico dessa investigação tem como aporte os pressupostos da Análise Dialógica do Discurso, na qual recorremos principalmente à concepção bakhtiniana de linguagem. Segundo esse arcabouço teórico, a constituição dialógica se dá no diálogo entre locutor e interlocutor, além disso, há também a inclusão de outras vozes na enunciação, causando desdobramentos no discurso. Para efeito de análise, utilizamos um *corpus* constituído por uma propaganda automotiva veiculada na mídia televisiva estrangeira, na qual discorremos sobre a interação verbovisual e seus efeitos na constituição de sentidos. À guisa de conclusão, constatamos a importância da responsividade como elemento-chave no engendramento da persuasão, desvelando assim a intencionalidade enunciativa por trás das estratégias utilizadas pela mídia.

Palavras-chave

Responsividade; enunciado; análise dialógica do discurso.

Abstract

For some years, the teaching languages perspective turn itself back an education that privileged contributions of Bakhtin´s theory, however we realize that some concepts are not yet used in pedagogical practice. Thus, this research discuss the contribution of the responsivity in the elaboration of utterance, trying to emphasize the importance of this bakhtinian term in the formation of critic-reflexive readers. The theoretical-methodological reference of this work has as support the principles of Dialogic Discourse Analysis, in which we apply mainly to the bakhtinian´s conception of language. According to this theoretical reference, the dialogic constitution established in the dialogue between announcer and interlocutor, moreover, also has the inclusion of other voices in the enunciation, causing implications in the discourse. For effect of analysis, we used a *corpus* constituted by an automotive advertisement spread in the foreign media, in which we discuss about the influence of the verb-visual interaction and his effects in sense constitution. To conclude, we observed the importance of the responsivity as element-key in the creation of persuasion, showing the enunciative intention behind the strategies used by media.

Keywords

Responsivity; utterance; dialogic discourse analysis.

1 - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

1. Introdução

As contribuições teóricas de Bakhtin e seu Círculo há algumas décadas contribuem para o ensino e aprendizagem de línguas, porém observamos que conceitos postulados por essa corrente teórica ainda não são compreendidos ou difundidos de maneira correta entre docentes de línguas do Ensino Básico. Como exemplo, percebemos em nosso cotidiano de trabalho associações errôneas sobre certos termos, como é o caso da *responsividade*. A partir de conversas entre professores mais experientes que não tiveram a oportunidade de conhecer um pouco dos pressupostos bakhtinianos na graduação, ou mesmo em cursos de pós-graduação, percebemos que esses docentes só foram apresentados à teoria pela necessidade de se atualizarem e, ao mesmo tempo, para que pudessem ascender na carreira profissional através de provas específicas que tinham Bakhtin como uma das bibliografias de referência.

Por uma necessidade imediatista, muitos professores acabam lendo apenas fragmentos ou resumos sobre a obra do teórico russo, ademais, muitos recorrem a cursinhos preparatórios que resumem um conjunto teórico denso, fazendo com que os docentes tenham apenas uma noção diluída sobre os termos. Esses professores acabam tendo um contato superficial com as ideias engendradas por Bakhtin e em decorrência disso acabam cometendo distorções ou equívocos na leitura de certas terminologias encontradas nos escritos bakhtinianos.

Assim, a problemática que chamou-nos atenção foi à dificuldade que muitos apresentam associando o termo específico da *responsividade* com o termo *responsabilidade*. Na leitura do conjunto de livros e escritos de Bakhtin, observamos diversas referências sobre o termo, como: *atitude responsiva ativa*, *atitude responsiva* ou simplesmente *responsividade*, no entanto as questões relacionadas à tradução da obra de Bakhtin do russo para o português, o vocábulo da *responsividade* vai além da interpretação de responsabilidade que muitos leitores leigos atribuem. Acreditamos que o enunciador tem sim a responsabilidade pelo enunciado que engendra, mas também vislumbra seu interlocutor, as condições sócio-históricas e as possíveis respostas no momento enunciativo, o que podemos entender por *responsividade* pelo viés bakhtiniano.

Ratificando nossa escolha pelo tema, outro elemento que justifica esta pesquisa foi que em nosso percurso de leitura através de renomados estudiosos de Bakhtin (BRAIT 2005, 2006, 2009; FARACO, 2009; FIORIN, 2006; SOUZA, 2002; PONZIO, 2008), não encontramos muitos trabalhos em destaque que evidenciassem o termo específico da *responsividade*; assim sendo, resolvemos problematizar esse conceito e sua importância na construção e recepção dos enunciados. Inserido nessa proposta, ao discorrermos sobre a contribuição da responsividade na formação de leitores críticos-reflexivos, não podemos deixar de considerar a relação entre os (inter)locutores do discurso. Assim, ao analisarmos a interação dialógica e as possíveis compreensões responsivas, precisamos considerar também as implicações entre os sujeitos do discurso. Nesse ponto, também queremos ressaltar a importância desse estudo para os campos da Linguística e da Linguística Aplicada, vislumbrando assim contribuir para o estabelecimento de um novo campo teórico-metodológico denominado Análise Dialógica do Discurso (ADD).

2. Os sujeitos do discurso e a responsividade

> Os limites de cada enunciado concreto como unidade de comunicação discursiva são definidos pela *alternância dos sujeitos do discurso*, ou seja, pela alternância dos falantes. Todo enunciado – da réplica sucinta (monovocal) do diálogo cotidiano ao grande romance ou tratado científico – tem, por assim dizer, um princípio absoluto e um fim absoluto: antes do seu início, os enunciados de outros; depois do seu término, os enunciados responsivos de outros (ou ao menos uma compreensão ativamente responsiva silenciosa do outro ou, por último, uma ação responsiva baseada nessa compreensão). O falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva. (BAKHTIN, 2003, p.275)

Do mesmo modo que existe uma relação dinâmica entre os diferentes enunciados, há de se considerar também os efeitos de

sentido apreendidos pela existência do acabamento enunciativo. Como exemplo, se cogitarmos uma conversa face a face entre dois sujeitos, teremos outros aspectos exteriores que poderiam influenciar a constituição dos sentidos, pois um tom de voz, um gesto ou uma simples mudança na expressão facial poderia influenciar no que estaria sendo emitido e, consequentemente, na recepção desse discurso.

Mesmo num diálogo entre duas pessoas próximas fisicamente, não se pode ter plena garantia de que haja uma compreensão de tudo o que foi dito, uma vez que fatores extralinguísticos interferem a interlocução, à guisa de ilustração, podemos pensar no momento sócio-histórico e na constituição subjetiva de cada interlocutor. Nesse sentido, é necessário considerar sempre a função do sujeito que é o principal elemento das relações dialógicas, por conseguinte, precisamos atentar para a relação entre (inter)locutores, uma vez que uma análise pelo ângulo bakhtiniano prescinde a observação da subjetividade inerente ao ato interlocutivo.

A partir dessas colocações, pode-se depreender uma das facetas da responsividade, ou seja, como espero ou suponho que o outro irá receber meu enunciado não é um processo passivo e tranquilo, mas ao contrário, escapa ao nosso controle, (d)enunciando a dinamicidade entre os enunciados. Bakhtin, em suas reflexões, já tratava desse assunto numa abordagem direta, pois dizia que o ouvinte recebe e compreende o ato discursivo e apreende, de forma simultânea, com esse discurso, como denomina: uma atitude *responsiva ativa* (grifo do autor). Nesses termos, o autor explicita que "toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor" (BAKHTIN, 1992, p.290).

Quando se enuncia, o locutor tem dentro de si a imagem de seus supostos leitores, por conseguinte, prováveis atitudes responsivas de seus interlocutores. Nesse contexto, os postulados bakhtinianos levam-nos à compreensão do "papel do outro na constituição do sentido ou sua insistência em afirmar que nenhuma palavra é nossa, mas traz em si a perspectiva de outra voz" (BARROS, 1994, p.3). Na intencionalidade enunciativa, sejam elas implícitas ou explícitas, existem diferentes vozes que dialogam entre si para a elaboração do enunciado. Assim, a questão referente ao locutor pode ser considerada dentro da Análise Dialógica do Discurso, pois o enunciado possui um ponto de vista da perspectiva do receptor. Nesse caso, cada posição em relação ao(s) sentido(s) de um texto implica em um processo dinâmico e ativo entre os enunciadores.

3. O enunciado e a esfera midiática

> A mediação implica o movimento de significado de um texto para outro, de um discurso para outro, de um evento para outro. Implica a constante transformação de significados, em grande e pequena escala, importante e desimportante, à medida que textos da mídia e textos sobre a mídia circulam em forma escrita, oral e audiovisual, e à medida que nós, individual e coletivamente, direta e indiretamente, colaboramos para sua produção. (SILVERSTONE, 2002, p.33)

Muito embora os pilares bakhtinianos sejam construídos a partir da análise de obras literárias, podemos associá-los também na observação de outros gêneros discursivos, da qual chamamos atenção para a análise verbovisual do comercial escolhido para este trabalho. Assim, no campo publicitário percebe-se a necessidade de entender o mercado e a relação do produto com o público consumidor, sem esse imbricamento não há possibilidade de atingir o objetivo proposto para determinados enunciados.

A partir da premissa que toda enunciação é produto da interação social, verificamos que no ambiente publicitário os elementos exteriores (tempo/espaço) são fundamentais para o êxito da comunicação. Mais especificamente, essas condições exteriores ao enunciado remetem-nos aos sujeitos produtores de texto, onde o enunciado de um deve restituir as condições de enunciação do outro, possibilitando a constituição de sentidos, enfatizado pelo acabamento assimétrico da dimensão espacial.

Em suas reflexões, Bakhtin acaba trazendo uma nova perspectiva na concepção de língua, pois a relaciona em todas as esferas da atividade humana. O autor afirma que "a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos),

concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana" (1992, p.279).

As afirmações colocadas acima vêm corroborar no entendimento de nosso *corpus*, enquanto manifestação enunciativa. Nesse ponto, iremos priorizar, em nossa pesquisa, a análise dos gêneros da mídia, em especial, um comercial automotivo veiculado na mídia estrangeira. Diante disso, a esfera publicitária torna-se um suporte rico em diversidade de gêneros, no qual os comerciais têm sua função específica e constituem um material altamente persuasivo, pois acaba influenciando no comportamento dos consumidores.

Consoantes com a ideia de Bakhtin, esta pesquisa tratará os esquemas de comunicação verbal de forma a privilegiar a interação existente neste processo, considerando o papel ativo de ambos os sujeitos no fluxo verbal. A propósito de nossas discussões, podemos pensar que um gênero que tem grande circulação na sociedade é passível de inúmeras interpretações, pois os sujeitos envolvidos acabam colocando sentidos diferentes dependendo constituição subjetiva.

Dessa forma, refletir os textos provindos da mídia é uma opção para mostrarmos o papel que ela exerce na formação do cidadão, ao mesmo tempo, uma oportunidade de mostrarmos os recursos que o meio midiático utiliza na criação das estratégias de persuasão.

De acordo com Maingueneau (2001), o discurso é manifestado por diferentes meios, e o meio televisivo tem suas características próprias que afetam nossas vivências. A televisão na contemporaneidade é um objeto que consegue atingir todas as classes sociais, tornando-se onipresente em nosso cotidiano. Assim, as pessoas estão sempre em contato com o ambiente midiático, mas muitas vezes não dão importância ao grau de intensidade em que a mídia pode influenciá-las.

Ao elegermos problematizar a questão da responsividade como um dos elementos no engendramento das estratégias persuasivas, teríamos que encontrar exemplos em gêneros discursivos que tem por finalidade convencer as pessoas a comprarem seu produto. Dada à problemática, elegemos a esfera midiática como canal legítimo e corrente para estimular essa discussão.

Tomando então a acepção do comercial como enunciado concreto, não podemos separar a linguagem do seu conteúdo ideológico, pois os enunciados não são unidades estáticas, ou seja, não mantém um sentido estável visando apenas um receptor idealizado que interpreta a mensagem de acordo com a intencionalidade do locutor. Sob esse ponto de vista, essa ideia não se sustenta, pois a comunicação é uma atividade assimétrica:

> Com efeito, todo ato de enunciação é fundamentalmente assimétrico: a pessoa que interpreta o enunciado reconstrói seu sentido a partir de indicações presentes no enunciado produzido, mas nada garante que o que ele reconstrói coincida com as representações do enunciador. Compreender um enunciado não é somente referir-se a uma gramática e a um dicionário, é mobilizar saberes muito diversos, fazer hipóteses, raciocinar, construindo um contexto que não é um dado preestabelecido e estável. (MAINGUENEAU, 2001, p.20)

A compreensão do enunciado como processo ativo e criativo requer que pensemos nas múltiplas vozes que participam do diálogo, num processo conflitante em que há acordos e desacordos na interação enunciativa. A partir dessas considerações, resolvemos analisar os recursos da linguagem utilizados pela mídia como forma de aprimorar e contribuir na formação crítica dos leitores, em especial do professor de línguas. Além disso, há muito se tem comentado sobre a inserção da linguagem midiática no contexto escolar, porém não vemos ainda trabalhos relevantes que utilizam gêneros veiculados na televisão, pois percebemos geralmente um número maior de trabalhos que utilizam a mídia impressa, esquecendo que na grande maioria, a televisão e internet são esferas que atingem um número considerável de pessoas.

A escolha desse gênero também se deu pela característica do texto publicitário, uma vez que são constituídos por diferentes vozes que possuem a função de persuadir os interlocutores. Para a produção de comerciais, os enunciadores exploram fatos contemporâneos do meio social que ocorrem no dia-a-dia dos espectadores (consumidores).

Entre os inúmeros recursos persuasivos, o meio publicitário recorre às inferências, ironia, intertextualidade para atingir responsivamente seu público-alvo e é nesse ponto que iremos nos ater para vislumbrar o papel que a atitude responsiva exerce no engendramento enunciativo.

5. Análise descritiva do *corpus* à luz da perspectiva dialógica do discurso

O meio publicitário tem por objetivo divulgar ideias para diferentes finalidades utilizando-se de recursos além da materialidade linguística, dessa maneira, na elaboração dos gêneros que circulam nessa esfera recorrem-se há muitos elementos persuasivos para compor o enunciado, dentre os quais podemos citar: cores, imagens, sons e o próprio contexto sócio-histórico. Assim, analisamos esses enunciados através da descrição verbovisual tendo como aporte a concepção dialógica da linguagem, na qual se considera a contribuição que o Círculo de Bakhtin trouxe para o entendimento da linguagem em uso.

Contextualizando a escolha do *corpus*, ao fazermos uma pesquisa no meio virtual sobre *sites* que possuem acervo de comerciais nacionais e estrangeiros, deparamos com um comercial postado no sítio *YouTube* onde nos chamou atenção por empregar apenas imagens sem nenhum tipo de fala, utilizando-se da linguagem gestual para compor a cena enunciativa. Nesse sentido, a atribuição dos sentidos é dada pela leitura verbovisual que cada espectador faz, ação essa possibilitada pela responsividade, ou seja, os publicitários tinham uma pressuposição das variáveis respostas para a propaganda engendrada.

A partir dessa contextualização, escolhemos um comercial automotivo da marca *Hyundai*; em decorrência, a preferência por esse material foi motivada em torno da temática da traição que os enunciadores utilizaram para compor a campanha e divulgar o produto num vídeo de apenas 46 segundos. Nesse contexto, a empresa sul-coreana *Hyundai* para persuadir os consumidores e divulgar um dos modelos de sua marca resolveu criar uma trama surpreendente, utilizando o efeito irônico como forma de chamar atenção do público-alvo.

Como o *corpus* originou-se de imagens em movimento com todas as suas especificades do gênero, para tentar reproduzir neste artigo impresso a essência principal do vídeo, resolvemos trabalhar na escolha de imagens estáticas (em forma de quadros) que pudessem resumir todo enredo da história. Como as cenas originais que compunham o comercial não possuíam diálogo entre as personagens, apenas uma canção de fundo, isso facilitou nosso escopo que almejava projetar respostas para a campanha publicitária e verificarmos o imbricamento da atitude responsiva ativa como colaboradora nas estratégias de persuasão.

Na busca de evidenciarmos o papel que a responsividade exerce nos desdobramentos de leitura, dividimos o comercial em dezessete quadros dispostos em seis sequências, assim procuramos fazer uma análise descritiva do *corpus* à luz da perspectiva dialógica do discurso.

Fig. 1

Fig. 2

Fig. 3

No início do comercial (Fig.1), percebemos um dia ensolarado em que um carro branco surge ao longe em uma estrada arborizada. Complementando a cena, os publicitários coloracam uma música francesa romântica que ajuda-nos a inferir uma possível atmosfera intencionada pelos anunciantes. Com efeito, a música tem a função de impelir nos espectadores a interpretação de um tom intimista na relação entre as personagens da história.

Como toda unidade real de comunicação possui autoria definida, que no caso são os publicitários da campanha, a intenção dos locutores era, a partir de um dos muitos confortos que o carro proporciona, fazer com que os interlocutores se envolvessem numa história de traição (numa espécie de

folhetim) e esquecessem que diretamente o que se estava em pauta era a venda do automóvel.

Dessa forma, como estratégia persuasiva os locutores criaram cenas com base na antecipação das prováveis respostas para o vídeo, evidenciando assim a colaboração do princípio bakhtiniano da responsividade para a constituição de sentidos. Em consonância com esse raciocínio, sabemos que os enunciadores possuem uma noção, mesmo que os comerciais atinjam um número muito variável de espectadores, do provável público-alvo a partir do horário e do programa no qual o produto será veiculado. Especificamente sobre essa campanha, percebemos o delineamento dos consumidores até mesmo pelos personagens escolhidos para fazer o vídeo.

Tendo assim o discernimento do papel que cada personagem exerce na história, na sequência das imagens (Fig.2) aparece uma mulher ruiva ao volante, aparentando ter mais de 40 anos, a personagem olha para direita de uma forma carinhosa, devido ao semblante que expressa. A partir da percepção verbo-visual desse quadro, vê-se que a motorista está feliz e direciona um leve sorriso para alguém que está ao seu lado.

Na continuidade da cena (Fig. 3), descobrimos que a mulher olha para um homem sentado no banco do carona do seu carro. O carona aparenta ser um rapaz bem mais jovem que a motorista, ademais, também retribuiu o olhar com um sorriso, ratificando uma possível relação de intimidade entre os dois.

Apesar das cenas acontecerem de maneira rápida, observa-se que os locutores revelam a intencionalidade enunciativa a partir dos recursos audiovisuais, uma vez que o close nos rostos das duas personagens desperta nos espectadores diversas possibilidades de interpretação, revelando o caráter bivocal do enunciado.

Com efeito, poderíamos pensar que o rapaz pudesse ser apenas o filho da motorista, no entanto, cogitamos a possibilidade dele ser o marido ou talvez namorado da mulher. Essa opção começa a se delinear a partir da visualização da próxima cena, conforme observamos na sequência abaixo.

Fig. 4

Fig. 5

Fig. 6

Na figura 4, a percepção imagética do rosto da motorista correspondendo ao sorriso do garoto faz com que confirmemos a hipótese dos dois terem um relacionamento, uma vez que o olhar direcionado ao rapaz dá-nos a impressão dela ter um interesse diferente, muito além de uma relação de amizade. Assim, essa cena desperta no leitor outras cogitações das quais os dois poderiam estar voltando ou indo para um encontro amoroso.

Em continuidade da ação, percebemos que a mulher olha para frente mudando sua fisionomia (fig.5) e vê algo que a faz acionar o dispositivo automático do carro rapidamente. Em destaque (fig. 6), aparece a mão feminina acionando uma alavanca, desse ponto, o enfoque dado auxilia-nos a perceber o objetivo principal de colocar esse acessório automotivo como protagonista da cena.

Corroborando com esse raciocínio, o cruzamento das imagens revela que o discurso não tem um sentido único tampouco estável. Dessa forma, há o embate de dois discursos: o do locutor e do interlocutor. Trazendo essa perspectiva de leitura para o comercial em análise, podemos pensar que o espectador reponde a enunciados anteriores dentro de uma determinada esfera, assumindo posicionamentos e juízos de valor conforme sua formação subjetiva.

Assim, justificado nosso posicionamento de leitura, continuamos a verbalizar as sequências de imagens da propaganda publicitária da marca Hyundai.

Fig. 7

Fig. 8

Fig. 9

Após a mulher acionar a alavanca, aparece o mesmo rapaz (Fig.7) com as mãos atrás da cabeça mostrando estar bem à vontade na companhia dela, ao mesmo tempo, o encosto do banco começa a descer transformando-se em uma espécie de cama, fazendo-o ficar escondido das pessoas que veem de fora.

Na figura 8, vemos que o carro no qual os dois estavam aproximasse de outro veículo que estava parado por causa do sinal vermelho. No outro carro (fig.9) estava um homem mais velho, com cabelos grisalhos que olhava para a sua esquerda em direção ao carro no qual estava a mulher e o rapaz (que neste momento aparece escondido devido à inclinação do banco).

A partir de uma leitura crítico-reflexiva, vê-se no bloco de imagens anterior o confronto entre o velho e o novo, ou seja, a imagem de um jovem dentro do carro da mulher e, no outro, a imagem de um homem maduro. Nesse ponto também se pode pensar em várias leituras, uma delas é sobre o poder de compra que o público mais velho possui para adquirir o produto da marca, ademais, a idade das personagens na cena é um indício forte do público-alvo, uma vez que os publicitários criam situações em que os espectadores se identificam.

Dito isso, ao longe, o espectador percebe que não há ninguém no banco do carona conduzido pela mulher. Nesse ponto, nos questionamos o motivo da motorista ter escondido o rapaz, assim, uma hipótese seria de que ela não queria que o homem ao lado soubesse que ela estava acompanhada

Fig. 10

Fig. 11

Fig. 12

No início dessa sequência (Fig. 10), o senhor de cabelos grisalhos vira seu corpo para ver a mulher, e vemos então um olhando para o outro. Nós, como um terceiro elemento da cena, conseguimos inferir certos efeitos decorrentes da ação que a mulher ao apertar o botão de alavanca no seu carro, uma vez que o senhor da posição em que se encontra não consegue ver o garoto que acompanhava a mulher ruiva.

Quando a mulher vê o motorista ao lado, ela ergue uma camisa (Fig. 11) e ele ri acenando com uma das mãos (Fig. 12), dando assim a entender o motivo dela estar dirigindo naquele instante. Muito embora em todo o comercial nenhuma das personagens emita uma só palavra, os interlocutores conseguem verbalizar as ações imagéticas atribuindo sentido ao sequenciamento das cenas.

Os publicitários que criaram o comercial, acharam que provavelmente não necessitaria colocar nenhum tipo de fala, pois pressupõem responsivamente que seu público-alvo é mais amadurecido e consegue fazer todos os levantamentos de hipóteses e inferências no processo de leitura, entendendo assim a proposta da propaganda.

Voltando a falar sobre os gestos da mulher, podemos pensar também os motivos pelos quais a mulher escondeu o rapaz e mostrou a camisa ao motorista do outro carro. Não obstante, não há garantia de que todos os que irão assistir ao vídeo consigam entendê-lo da mesma forma, pois o grau de responsividade irá depender de muitos fatores como a maturidade dos sujeitos e o conhecimento enciclopédico que possuem, por sua vez, a formação subjetiva dos interlocutores é que determinará a capacidade de fazer inferências e outras estratégias de leitura para um bom entendimento do texto.

Uma das hipóteses que levantamos é que poderia ser um conhecido, mas isso não justificaria as ações da mulher, assim acreditamos que o senhor seja o marido e que os dois, por coincidência tenham se encontrado no sinal de trânsito. Além disso, nossa justificativa para ela ter levantado a camisa para o homem seria de estar levando ou trazendo a camisa do esposo para uma costureira ou tinturaria, uma vez que o semblante que o homem faz parece entender o gesto da mulher.

Fig. 13

Fig. 14

Fig. 15

Após o homem acenar e se despedir, ele parte primeiro deixando um pouco para trás o carro da sua provável esposa. Desse modo, quando o outro carro distancia-se (Fig. 13), a mulher aciona novamente o dispositivo automático (Fig.14) e levanta o seu acompanhante que parece não perceber o que estava acontecendo (Fig. 15) ou o motivo dela ter reclinado o encosto do banco. Isso posto, confirmamos que o rapaz seja um provável amante dela e que o carro com seu acessório ajudou a escondê-lo do homem grisalho.

Todas essas cogitações levantadas nessa análise só são possíveis pela capacidade de responder ao enunciado, revelando assim o caráter dialógico da linguagem. Nesse sentido, a interpretação que estamos dando para o comercial é apenas uma versão do que poderia ser entendido pelos espectadores. Como do dialogismo permite a concordância ou a refutação do enunciado, temos a noção de que poderiam haver outras possibilidades de leitura de acordo com cada sujeito.

Fig. 16

Fig. 17

Para finalizar o vídeo (Fig. 16), observamos a mão do homem grisalho em foco também acionando o mesmo dispositivo automático que o seu carro possui. Numa espécie de paralelismo imagético, os publicitários criam uma cena dupla em que os dois motoristas utilizam do mesmo recurso para esconder alguém. Assim, projeta-se a ideia de que o principal objetivo da propaganda é dar destaque aos acessórios que os automóveis dessa empresa automobilística possuem.

No desfecho (Fig. 17), acabamos nos surpreendendo pois havia uma pessoa no banco do carona e que até então não tinha aparecido na história. Com o aparecimento de um outro rapaz na cena, observamos um elemento surpresa engendrado intencionalmente na história para criar o efeito inusitado e irônico. O jovem que aparece ao lado do homem mais velho, está usando um chapéu de *cowboy*, o que nos faz associar com um filme chamado O Segredo de *Brokeback Mountain*.

Resumidamente, a obra dirigida pelo cineasta Ang Lee (adaptado de um conto homônimo de Annie Proulx) pertence ao gênero romance dramático e retrata o complexo relacionamento entre um casal homossexual na região oeste dos EUA entre os anos de 1963 e 1981. O filme narra a história de dois jovens vaqueiros que se conhecem e se apaixonam, enquanto trabalham juntos em um serviço de pastoreamento de ovelhas na fictícia montanha de *Brokeback*, no estado americano de *Wyoming*.

Com essa digressão, podemos vislumbrar o caráter intertextual que a propaganda assume, servindo-se também desse recurso como estratégia persuasiva. Numa possível leitura, poderíamos cogitar que os dois personagens masculinos pudessem ser amigos, porém ao escondê-lo da mulher e também pelo rapaz aparecer vestido de *cowboy* poderíamos interpretar de outra maneira. Assim, um pequeno detalhe como o chapéu pode nos fazer lembrar do filme e em consequência que o motorista pudesse ter um relacionamento amoroso com o rapaz.

Com efeito, a temática da traição é colocada pelos enunciadores como artifício persuasivo, no qual podemos perceber a contribuição da responsividade para o objetivo da campanha publicitária. A escolha desse tema remete a um tom volitivo-emocional de aproximação com os leitores, visto que tenta colocar o carro numa situação de protagonista dentro da trama engendrada.

Sob outro aspecto, percebemos que o rapaz colocado nos instantes finais do vídeo tem a função de quebrar expectativas,

uma vez que o leitor pensava (e mulher dirigindo também) que ela estava traindo o homem grisalho, eis que o homem mais velho desconstrói essa visão aparecendo acompanhado também por um rapaz bem mais jovem que ele.

Entre as muitas discussões possíveis a partir das temáticas abordadas no comercial, poderíamos refletir sobre a ideologia imposta, em que há muito pouco tempo só homem dirigia e aparecia ao volante nos comerciais sobre carros. Nessa publicidade, vemos a mulher com um papel semelhante ao homem, nesse aspecto, confirma-se a importância que ela significa para o mercado automotivo e para a marca, pois tem poder de compra e escolhe segundo certos padrões de conforto que o veículo pode proporcionar.

Numa outra linha de raciocínio, também poderíamos pensar que o vídeo levanta discussão sobre a ideologia machista, desconstruindo a ideia de que só o homem pudesse trair e ter amantes. Dessa maneira, vemos que no comercial quem inicia a ideia de ter um amante e estar traindo o marido é a mulher ao volante, no entanto, o homem acaba desconstruindo a ideia de ser a vítima, uma vez que ele parece também estar traindo a esposa, isso sem contar que pode estar fazendo isso com um homem bem mais jovem.

Como vimos, há inúmeras possibilidades de interpretações a partir da exibição de um comercial, isso só é possível pela capacidade que temos de responder ao enunciado. Enfim, na propaganda em questão percebe-se que os locutores ao engendrarem o enunciado, pressupõem prováveis respostas para o texto, aproveitando assim uma característica importante do acabamento enunciativo, ou seja, utilizam a responsividade como estratégia de persuasão.

6. Considerações finais

A veiculação de comerciais na televisão é uma manifestação do discurso e de suas relações com as condições sócio-históricas de produção e recepção, além disso, revela-se um gênero muito comum no cotidiano das pessoas, porém pouco explorado no ambiente escolar. Nesse contexto, almejamos com nossas análises corroborar para o desvelamento dos meios invisíveis pelos quais as diferentes vozes tornam-se visíveis aos olhos dos interlocutores.

Em nossos apontamentos, percebemos que no engendramento enunciativo, os publicitários utilizam-se da responsividade para criar estratégias persuasivas para aproximar assim o consumidor do produto. No comercial que analisamos, verificamos que os enunciadores construíram uma pequena história com um desfecho inusitado para surpreender o público-alvo. Nesse sentido, os profissionais da mídia tomaram como base a recepção que os espectadores teriam e as prováveis leituras que fariam de cada detalhe da cena para que assim conseguissem vender o produto.

A pesquisa levou-nos a constatar que a manipulação da linguagem visual possui um papel fundamental no meio publicitário, o que nos obriga a analisá-la num sincretismo com a linguagem verbal. Desse modo, a presença das imagens remete-nos a produção de sentidos pela aliança das duas linguagens articuladas.

Enfim, com base nesse estudo, esperamos ter chamado a atenção para o termo da responsividade e suas implicações em diferentes textos. Esperamos assim que essa investigação seja mote para outros trabalhos mais aprofundados que tenham como intuito a difusão dos conceitos da Análise Dialógica do Discurso.

Referências

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

_____. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Dialogismo, Polifonia e Enunciação. In: BARROS, Diana L. P de; FIORIN, José L. (Org.). *Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade: Em torno de Bakhtin.* São Paulo: Edusp, 1994.

BRAIT, Beth. *Ironia em perspectiva polifônica*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1996.

_____. (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave.* 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2005.

_____. (Org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave.* São Paulo: Contexto, 2006.

_____. (Org.). *Bakhtin e o Círcul*o. São Paulo: Contexto, 2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa.* Brasília: MEC/ SEMTEC, 2002.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FIORIN, José Luis. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.

MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez, 2001.

PONZIO, Augusto. *A revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea*. São Paulo: Editora Contexto, 2008.

SILVERSTONE, Roger. *Por que estudar a mídia?* São Paulo: Editora Loyola, 2002.

SOUZA, Geraldo Tadeu. 2002. *Introdução à teoria do enunciado concreto do círculo Bakhtin/Volochinov/ Medvedev.* 2ª ed. São Paulo: Humanitas/ FFLCH/USP.

LIVROS PARADIDÁTICOS: REFLEXÕES SOBRE AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS DA LITERATURA ESCOLAR

Andréa Costa da Silva[1]
Vera Helena Ferraz de Siqueira[2]

Resumo

Este artigo, pautado nos pressupostos dos Estudos Culturais e da Historia Cultural, pretende fazer reflexões sobre o livro paradidático, trazendo a luz, com o apoio de estudos sobre o tema, as possíveis ressignificações que este suporte de leitura pode provocar na discussão da sexualidade na escola. Dando prosseguimento à pesquisa sobre o uso de livros paradidáticos na discussão da sexualidade na esfera escolar, iniciada no curso de mestrado, investimos em debater a presença deste suporte de leitura, cada vez mais presente no cenário das escolas brasileiras. Levando em conta o caráter pedagógico que normalmente carrega o livro paradidático, invariavelmente este é escolhido pelos/as docentes para discutir temáticas pertinentes aos Temas Transversais preceituados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. Este artefato cultural e pedagógico traz em si marcas que sugerem ações/mediações por parte dos docentes que dele fazem uso. Discutir tais possibilidades desestabilizando certezas sobre este suporte de leitura é o investimento deste artigo.

Palavras-chave

Literatura escolar; discurso; sexualidade; gênero.

Abstract

The present article is based on the theories of Cultural Studies and Cultural History, and contributes with considerations on paradidactic books. With the support of other studies on this topic it focuses on the possible new meanings that these books can bring to the discussions on sexuality at school. Continuing the research on the use of paradidactic books in the discussions about sexuality at school that began in the masters course, we invested in the debate around their presence, that is more and more significant, within Brazilian schools. Paradidactic books are frequently chosen by the teachers to approach transversal themes, recommended by the National Curriculum Parameters, due to the pedagogical characteristics these books usually present. This cultural and pedagogical artifact has traits that instigate actions/mediations in teachers that use them. Thus this article investigates these possibilities and challenges understandings of the paradidactic books.

Keywords

School literature; discourse; sexuality; gender.

1 - Doutoranda da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ.
2 - Docente da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ.

Introdução

A partir do estudo "**Apropriações docentes no uso de livros literários que abordam a gravidez na adolescência"**[3], observamos como os/as docentes compreendiam questões relacionadas à sexualidade e gênero presentes nas obras literárias[4] , usualmente denominadas de paradidáticas, que abordavam a gravidez na adolescência no desenvolvimento de suas atividades pedagógicas. Foi perceptível também, durante a realização preliminar da pesquisa bibliográfica[5], que havia uma profusão de títulos referentes a temáticas ligadas a saúde reprodutiva e sexualidade e foi possível confirmar, no transcorrer do estudo empírico, que estes livros têm grande circulação na rede pública e privada dos estabelecimentos de ensino nacionais, com tiragem e reedições significativas.

Ao longo da inserção no campo, nas entrevistas com os/as professores/as, foi observado que estes livros[6] estão presentes nas atividades pedagógicas dos/as docentes buscando contemplar a demanda por assuntos que agreguem o interesse juvenil e temas prescritos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. Com esse documento, o currículo das escolas brasileiras passou a ser pensado de modo a discutir as estratégias de prevenção, pois ao colocarem a sexualidade como tema transversal, coube às instituições escolares discuti-la de uma forma mais ampla, em todas as disciplinas.

Com essas preocupações, os/as professores/as das diversas disciplinas, principalmente nas aulas de Ciências, mas também em outras como de Língua Portuguesa e Literatura, buscam atender à demanda dos PCNs e à emergência da temática da sexualidade em sala de aula, trazendo o assunto à baila, normalmente utilizando livros paradidáticos que se referem ao tema.

Esses livros, artefatos culturais, trazem em si as marcas dos discursos veiculados pela instituição escolar, como também as representações que usualmente circulam no senso comum. Segundo Chartier (2001), tão importantes quanto o conteúdo da obra em si, imagem e texto são elementos discursivos imprescindíveis, já que textos não são indiferentes à sua materialidade, pois ao escrevê-los o autor deixa "senhas implícitas ou explícitas" inscritas em sua obra no sentido da intencionalidade e imposição de sentidos, dispositivos que: "[...] tendem a impor um protocolo de leitura, seja aproximando o leitor a uma maneira de ler que lhe é indicada, seja fazendo agir sobre ele uma mecânica literária que o coloca onde o autor deseja que ele esteja" (CHARTIER, 2001, p. 97).

Por esta via podemos compreender que tão importantes quanto as figuras do autor e do texto, são as composições que conferem materialidade ao objeto lido, que investem em assegurar um caminho para o leitor e para sua apropriação; as instruções do texto são cruzadas com outras, no seu processo de produção. Através dos estudos das práticas de produção, de circulação e de consumo dos materiais impressos, buscamos "identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade é construída, pensada, dada a ler" (CHARTIER, 1999, p. 16).

Assim podemos apontar que, na pesquisa realizada, os depoimentos dos/as professores/as sinalizavam que os livros que enfocavam a gravidez na adolescência/sexualidade apresentavam o perfil da maternidade com forte significação negativa, principalmente quando associada a determinado recorte etário, a própria nomenclatura de "gravidez precoce" antecipando um sentido antes mesmo que possam ser levantados outros elementos de discussão.

3 - Dissertação de Mestrado defendida em 2007 (NUTES/UFRJ).

4 - As considerações acerca da literariedade nas obras de ficção adotadas pelas escolas são um aspecto bastante controverso, no entanto, Barthes (1979) coloca: "Entendo por *literatura* não um corpo ou sequência de obras, nem mesmo um setor ou comércio de ensino, mas o grafo complexo das pegadas de uma prática; a prática de escrever" (p.16-17).

5 - Em busca por títulos referentes à gravidez na adolescência, foi feito levantamento bibliográfico na Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), no Rio de Janeiro, seção brasileira do International Board on Books for Young People (IBBY).

6 - Os títulos escolhidos e o foco dos assuntos abordados nas narrativas literárias foram: **Um sonho dentro de mim** (gravidez na adolescência e AIDS), **Aprendendo a viver** (gravidez na adolescência e AIDS) e **Anjos no aquário** (gravidez na adolescência), todos de autoria de Júlio Emílio Braz.

Outro elemento que se destacou nas entrevistas com os/as docentes foram os critérios de escolha para adoção das obras literárias; neste aspecto, ficou evidente que a materialidade dos livros adotados interferiu de alguma forma nas escolhas feitas e no desenvolvimento do trabalho pedagógico. As ilustrações dos livros ou imagens presentes na capa e em outras partes do impresso veiculavam informações/representações que foram expressamente colocadas nos discursos docentes, inclusive como elemento qualificador da obra. A abordagem que a obra literária deu à temática (uma narrativa, pequena novela, onde as personagens femininas viam o desenrolar de suas vidas diante da gravidez "precoce", por vezes com o agravante da AIDS em membros da família) foi elogiada por todos os docentes. O projeto gráfico composto pela capa, título, ilustrações e/ou imagens, se mostraram elementos de destaque e fatores preponderantes para escolha da obra literária, como evidenciaram as entrevistas.

Levando em conta tais pressupostos e com o desenvolvimento da pesquisa de doutorado intitulada: **"Ensinando sobre sexualidade: saberes, poderes e verdades na literatura escolar"** que vem sendo desenvolvida no Laboratório de Linguagens e Mediações da Universidade Federal do Rio de Janeiro, realizamos este investimento teórico e neste artigo trazemos à baila reflexões sobre esse artefato cultural: o livro paradidático, levantando as possíveis ressiginificações que este suporte de leitura pode provocar.

1. Literatura na escola: laços antigos

Quando Ellsworth (2001, p.11) indaga logo na abertura de seu artigo: "Quem este filme pensa que você é?" e assim discute a noção de modos de endereçamento na teoria cinematográfica com a preocupação inicial de compreender as relações estabelecidas entre "o texto" de um filme e a experiência de seus espectadores, imaginamos o mesmo movimento na relação livro e leitor, ao que autora acrescenta: "Os filmes, assim como as cartas, os livros, os comerciais de televisão, são feitos para alguém. " (ELLSWORTH, 2001, p.13).

Assim, ao pensarmos na literatura que circula na escola é inevitável deixar de tocar no possível estabelecimento do leitor na escola enquanto "destinatário"; as transformações no âmbito escolar no uso dos livros acabam por "[...] criar uma distinção entre duas grandes funções a serem preenchidas pelos livros, que se concretizará, aos poucos, na criação de dois tipos de livros escolares: o livro didático e o paradidático ou de literatura infantil" (LAJOLO e ZILBERMAN, 1999, p. 138). As peculiaridades nas atribuições e nos usos desses livros é que iriam imprimir a configuração peculiar a cada um.

Tanto na esfera literária quanto no campo cinematográfico surge a discussão do possível governo das significações das obras. No que diz respeito à História da Leitura, Chartier (1999) nos faz atentar para este movimento contraditório entre texto/autor/leitor:

> Por um lado, cada leitor é confrontado por todo um conjunto de constrangimentos e regras. O autor, o livreiro-editor, o comentador, o censor, todos pensam em controlar mais de perto a produção do sentido, fazendo com que os textos escritos, publicados, glosados ou autorizados por eles sejam compreendidos, sem qualquer variação possível, à luz de sua vontade prescritiva. Por outro lado, a leitura é, por definição, rebelde e vadia. Os artifícios de que lançam mão os leitores para ler nas entrelinhas, e subverter as lições impostas são infinitos (CHARTIER (1999, p. 7).

Com os pressupostos de Chartier (1997, 2001), podemos observar que a "interdependência fundadora" entre texto e leitor recebe uma liberdade que não é arbitrária, na perspectiva de que os códigos e convenções que norteiam as práticas de uma comunidade de leitores acabam por interferir nessa essa associação, como também as formas discursivas e materiais dos textos lidos. Imbricadas nestes aspectos estão as representações presentes nos textos e imagens dos livros, que instituem sentidos antes mesmo que a obra em si seja lida.

Os livros, sejam eles didáticos ou paradidáticos, estão presentes no quotidiano escolar e no bojo destas questões é imprescindível situar que "a materialidade do suporte passa a ser inalienável do espírito das representações a que seus usos

deram margem", como nos diz Chartier (2001, p. 11).

Dentro deste contexto, os estudos de Soares (2003) e Paulino (1997) nos posicionam acerca do "pacto" instituído entre escola e literatura, "escolarizando" a produção literária, nomeando o destinatário, seja este o jovem, a criança ou o professor, mediador deste bem cultural. Neste sentido, em primeiro lugar, devemos levar em conta que professores não são leitores comuns, pois se apresentam em vários papéis: o primeiro nas suas leituras pessoais, em caráter informal; depois no decorrer das suas trajetórias de formação, quando ingressam no magistério e passam a selecionar e legitimar as leituras de seus alunos, estabelecendo para si e para eles "cânones" de leitura(s) (TARDELLI, 2003) e apropriação das mesmas. Com este referencial, como sinalizado em Silva, Siqueira e Lacerda (2010)[7] percebemos claramente que há um distanciamento entre os ensinamentos escolares e seus textos "lícitos" e as leituras "selvagens", como denomina Chartier (1997) ao se referir as leituras feitas fora da escola, nos espaços não-formais de educação.

Zilberman discute a prioridade das motivações educativas sobre as literárias, durante o século XVII, na produção de textos para jovens: "O que chamamos de literatura juvenil 'específica', isto é, os textos escritos exclusivamente para crianças, tem sua origem primariamente não em motivos literários, mas pedagógicos" (BAUMGÄRTER *apud* ZILBERMAN, 1981, p. 130). Com a expansão do mercado editorial, a ampliação da rede escolar e o crescimento das camadas alfabetizadas, acelera-se o processo civilizatório, e "[...] o ler transformou-se em instrumento de ilustração e sinal de civilidade" (ZILBERMAN, 2003, p. 55).

Nesta encruzilhada, entre a demanda político institucional e os protocolos e leitura oriundos da clientela, os (as) docentes fazem, muitas vezes, opções que se caracterizam pela ação meramente "pedagógica", ao que Sefton e Martins (2004, p. 279 apud KLEIN, 2010, p.185) assinalam:

> [...] houve um notável crescimento do mercado consumidor infanto-juvenil, uma vez que as histórias literárias passaram a ser vistas em seu potencial pedagógico. Com um *status* maior, as editoras de livros infanto-juvenis criaram estratégias ousadas para vender, investindo em catálogos caprichados, jogos agressivos de marketing junto aos professores e, mesmo, campanhas de lançamento de livros. **Tais estratégias atraem olhares de todos os envolvidos no processo educativo, principalmente das instituições escolares**, já que as mesmas revelam-se como grandes consumidoras [grifo das autoras]

Cabe salientar que a perspectiva educacional que professamos nos remete a um alargamento daquilo que entendemos por educativo ou pedagógico: "[...] pois na concepção dos Estudos Culturais são educativas todas as práticas, produtos e espaços culturais nos quais o *poder* se organiza e se exercita" (SANTOS, 2000, p.237) (grifos do autor). E assim, para Santos, "[...] práticas, produtos e espaços até então tidos como 'inocentes', como pura diversão, fuga do trabalho, e da vida urbana agitada [...], passam a ser analisados, como produtores de representações que regulam nossas vidas." (SANTOS, 2000, p.237). Nossa aproximação com os Estudos Culturais volta nosso olhar aos textos e às imagens das histórias infanto-juvenis como artefatos culturais que se inserem nos espaços escolares, estabelecendo relações entre os diferentes sujeitos da educação.

Nesta perspectiva, o texto "[...] é apenas um *meio* no Estudo Cultural; estritamente um material bruto a partir do qual certas formas (por exemplo, da narrativa, da problemática ideológica, do modo de endereçamento, da posição do sujeito, etc.) podem ser abstraídas." (SILVA, 2004, p. 75). Por essa via, na historicidade sobre as práticas de leitura e seus significados, devemos contemplar as relações sociais e as redes de poder e saber, em que tanto os indivíduos quanto os bens simbólicos estão envolvidos por inúmeros dispositivos, produzindo marcas que confirmam e produzem as diferenças e as hierarquias.

Como desdobramento desta reflexão buscamos aprofundar o entendimento das relações entre literatura, juventude e

7 - SILVA, A.C, SIQUEIRA, V.H.F. e LACERDA, N.G. **Literatura e Sexualidade: visibilidades e silenciamentos nas apropriações docentes**. Revista Educação e Realidade. Porto Alegre, Volume 35, Número 1.Janeiro/Abril, 2010.Disponível em : http://www.ufrgs.br/edu_realidade/ Acesso em: 09/08/2010.

sexualidade como sistemas inter-relacionados presentes no cotidiano escolar. Um primeiro passo será, com os pressupostos de Cademartori, 2009 deslocar os marcos de identificação etária e com esta ideia considerar que:

> O uso da literatura para expressar a idealização de certa etapa de vida, ou transmissão de ideias para a formação de determinado tipo de sujeito, continua vigente. Só o que mudou foi o modo de fazê-lo e os conteúdos a serem transmitidos. Portanto, embora uma gama variada de assuntos faça parte, hoje, da produção literária, ou daquela que assim se pretende, apenas em tese deixou de existir circunscrição temática para o público infantil. Pois, se foi repelido o pedagogismo a moda antiga, bem menos fácil é conseguir escapar das nossas idealizações do que seja infância, assim como do viés do que se passou a chamar de "politicamente correto". (CADEMARTORI, 2009, p.48)?

O enfoque dado ao recorte etário designado de "literatura infantil" não desaloja a genealogia da argumentação, pois se a adequação aos livros, de uso escolar ou não, normalmente está sob a tutela do adulto, será sua perspectiva que prevalecerá independente da esfera em que se encontre.

2. Paradidáticos: um novo produto cultural

A escola, enquanto espaço de práticas pedagógicas que viabilizam a ação de mecanismos que criam e recriam formas diversas de relações de poder, é diariamente perpassada pelas sutilezas que a linguagem institui, naturalizando lugares e posicionamentos. A educação que tem em sua gênese preocupações moralizantes encontra nos dispositivos pedagógicos investimento nesta demanda e a literatura usada pela escola não poderia desobrigar-se desse mérito. Ao estabelecer esta reflexão levando em conta os elementos da cultura, Costa et al. observam:

> Um noticiário de televisão, as imagens, gráficos etc. de um livro didático ou as músicas de um grupo de *rock*, por exemplo, não são apenas manifestações culturais. Eles são artefatos produtivos, são práticas de representação, inventam sentidos que circulam e operam nas arenas culturais onde o significado é negociado e as hierarquias são estabelecidas. (COSTA et al, 2003, p.38)

Assim, os objetos culturais inserem-se em um contexto amplo de posições ocupadas, em que poder e reconhecimento são sempre negociados. Ao discutir as representações de infância na literatura em articulação com os campos da cultura, Kirchof apresenta um panorama sobre a inserção da temática da diferença na literatura destinada a crianças e jovens a partir dos anos 60 do século XX, quando analisa livros infantis que se detém sobre a temática e neste investimento relata:

> No Brasil, em parte devido a essa tendência internacional no campo da crítica da literatura infantil e, em parte, devido às várias políticas de inclusão adotadas pelos governos federais e estaduais dos últimos anos, percebe-se uma nítida proliferação de obras destinadas ao público infanto-juvenil cuja principal temática está diretamente ligada à questão da diferença, com a presença de temas como a velhice, a infância pobre, vários tipos de deficiência física e mental, questões de raça e de gênero, entre outros. (KIRCHOF, 2008, p.61)

O autor sustenta que a crítica literária britânica e norte-americana a partir dos anos 60/70 do século XX, aponta para as representações hegemônicas presentes nos livros infantis e "[...] também procuraram denunciar o fato de que a maior parte dos livros infantis, até então, representava grupos minoritários de forma estereotipada" (KIRCHOF, 2008, p.61). O movimento iniciado fora do Brasil alavanca as mudanças em nossas terras, mas na análise do autor a consequência não é das melhores, pois: "[...] a grande maioria dessas narrativas ainda é tributária de uma tradição histórica do campo da literatura infantil, a saber, seu caráter predominantemente moralizador e pedagogizante." E como um efeito colateral: "[...] atualmente, numa inversão surpreendente, ela [a literatura] parece estar ensinando, de

modo francamente monológico, a política do multiculturalismo e do respeito às diferenças." (KIRCHOF, 2008, p.62).

Coincidência ou não, o fato é que no Brasil seria justamente nesta época que os livros com recorte temático surgem e também a sua denominação: "[...] é só na década de 1970 que surge a nova denominação para este tipo de livro e, consequentemente, os primeiros livros paradidáticos [...]" conforme observa Melo (2004, p.15). O endosso dos pesquisadores da área faz coro com a observação de Munakata (1997) quando sinaliza que a nomenclatura de "livro paradidático" "[....] é um termo tipicamente brasileiro, mas agregando características parecidas com outras obras publicadas em outros países[...]". (MUNAKATA ,1997, p.102). Ao que Melo (2006, p. 119) acrescenta:

> Se o termo pode ser uma construção editorial recente, segundo os pesquisadores neste campo de investigação, porém livros de leitura contando narrativas ficcionais com o objetivo de ensinar conteúdos curriculares não o são, na história do livro para leitura das crianças na escola.

Melo (2006, p. 120) ressalta outro aspecto, tomando por referência a pesquisa de Dalcin (2002), que aponta alguns precursores dos chamados livros paradidáticos de Matemática como: "[...] as obras *Aritmética da Emília*, de Monteiro Lobato, e alguns livros de Malba Tahan, principalmente o livro *O homem que calculava* [...]", por suas características e usos. A autora assegura que seria somente na década de 1970 que a denominação "livros paradidáticos", criada pelos próprios editores, seria incorporada a este tipo de livro, e finaliza:

> Deste modo, *paradidático* não é apenas um novo termo para um determinado tipo de livro, mas representa a constatação de que, neste período, há a criação de um novo produto cultural, uma nova fórmula editorial com objetivos específicos, buscando atender à demanda de um determinado tipo de público leitor, caracterizadamente escolar. [grifo da autora] (MELO, 2006, p.121)

A autora contrapõe os livros paradidáticos infantis e os livros de literatura infantil que circulam na escola, afirmando ser possível constatar que:

> A grande diferença entre eles, no entanto, pode estar no fato daqueles darem ênfase ao trabalho com algum conteúdo do currículo escolar e destacarem, já no texto introdutório, os seus objetivos pedagógicos, enquanto que a literatura infantil preocupa-se mais com a linguagem literária, com a criação e inovação na construção dos personagens, do enredo e do cenário em que ocorrem as histórias. (MELO, 2004, p.120)

Considerando tais pressupostos e tomando por objeto de investigação os livros paradidáticos de educação sexual endereçados à infância, Furlani (2005) preocupa-se em estabelecer um paralelo distintivo entre as categorias de livros didáticas e paradidáticas, levando sempre em conta que são as duas categorias mais presentes no cotidiano escolar. Em relação aos didáticos a autora sinaliza que "[...] é um recurso do ensino, ligado a programas educacionais coerentes com a política pedagógica de cada escola, mas vinculado a uma política educacional maior, como a estabelecida pelo Governo Federal (com a LDB-Lei 9493-96 e os PCNs/96)" (FURLANI, 2005, p.19); acrescenta ainda que o mesmo ofereça subsídio às matérias regulares do currículo escolar e que apresenta como característica principal ser "utilitário ao ensino", ao passo que o livro paradidático também apresenta conhecimentos e serve ao ensino, mas "[...] seus conteúdos relacionam-se a temáticas que tangenciam as disciplinas do currículo oficial.". Acrescenta ainda que os mesmos "[...] são vistos como um complemento aos livros didáticos, [...] e são elaborados especificamente para cada assunto [...]." (FURLANI, 2005, p.19).

Constatando tais posições, é perceptível que não há uma unanimidade no conceito do que seria a literatura paradidática; entretanto concordamos com Melo (2004) no que se refere a considerar que mesmo não havendo um conceito em uníssono, o livro paradidático tem como característica primordial ser "[...] uma produção cultural com destino ao público escolar." (MELO 2004, p.36).

Com a perspectiva de amealhar esse público o mercado editorial se transforma e corporifica investindo em viabilizar procedimentos de aquisição e interpretação uniformes, mas os estudos das práticas que se apossam de maneiras diversas dos livros, enquanto produções culturais, apontam para a produção de usos e significações variadas. Chartier (1999, p. 13) argumenta que: "[...] a leitura é sempre uma prática encarnada de gestos, em espaços, em hábitos. [...] uma história das maneiras de ler deve identificar as disposições específicas que distinguem as comunidades de leitores e as tradições de leitura." As comunidades de leitores estabelecem usos legítimos dos livros, as maneiras de ler, os instrumentos e procedimentos de interpretação e as práticas de leitura são investidas por interesses e expectativas contrastantes entre as comunidades de leitores.

Tão importantes quanto as figuras do autor e do texto, as composições que conferem materialidade ao objeto lido investem em assegurar um caminho para o leitor e sua apropriação; as instruções do texto são cruzadas com outras, no seu processo de produção, e Chartier indica que uma história da leitura deve retornar à materialidade do texto: "[...] ao próprio objeto impresso, pois traz em suas páginas e em suas linhas os vestígios da leitura que seu editor supõe existir nele e os limites de sua possível recepção. ." (CHARTIER, 2001, p. 96).

Para que possamos fazer uma interlocução com Chartier, encontramos em Lajolo (2002, p.29) importante acréscimo:

> [...] um livro que aspira ao circuito escolar é circundado – no catálogo que deve promovê-lo junto aos professores – de um conjunto de informações que só constam no catálogo por corresponderem à imagem que os editores fazem do que é e do que não é relevante para o professor que **adotará** o livro. (Grifo nosso)

Os catálogos são instrumentos de divulgação de livros didáticos e paradidáticos nas escolas, e frequentemente têm sua distribuição gratuita, em busca da mediação proporcionada pelos professores junto aos alunos. Oliveira (2006, p. 42) nos traz um perfil:

> Os catálogos, material efêmero, são sempre muito coloridos, impressos em papel de qualidade, resistentes para o manuseio intensivo, encadernados como livros e têm número de páginas, tamanhos e formatos significativamente diferentes entre eles [...] Na materialidade que assume (o catálago), dirige-se ao professor, sujeito mediador entre livros, leitores e práticas de leitura [...].

Sobre este suporte Klein nos traz um acréscimo ao pesquisar livros de literatura infantil que tematizam a questão da diferença:

> Interessante para a nossa análise foi constatar que, nos catálogos ou nos *sites* de algumas editoras nacionais pesquisadas, o leitor é auxiliado a encontrar histórias a partir de temáticas ligadas aos temas transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais (meio ambiente, pluralidade cultural, ética e cidadania, saúde, orientação sexual, trabalho e consumo) ou, ainda, a temas diversos, dos quais ressaltamos os seguintes: deficiência física, diferenças (aceitação), diferenças sociais e raciais, diferentes maneiras de olhar o mundo/pensar, solidariedade, entre outros. (KLEIN, 2010, p.182).

Assim, é frequente que nos catálogos dos livros que circulam na escola sejam encontradas dedicatórias, biografias de autores e ilustradores, apresentações da série a que o livro pertence ou, ainda, sinopses convidativas, apresentando a história trazida pela obra. É muito comum também que venham encartadas com a obra as chamadas "fichas de leitura" ou "suplemento do professor" e neste sentido fica patente que o endereçamento se desloca para dois destinatários: a criança ou jovem e o adulto: pais, mães, familiares, professor/a, possíveis mediadores/as da leitura em questão.

Tais objetos - dedicatória, resenha, titulo, prefácio, ilustrações, etc. - a principio considerados periféricos, podem interferir na abordagem e compreensão da obra, pois longe de ser um apêndice da obra em si, "[...] trata-se aqui de um limiar ou [...] de um 'vestíbulo', que oferece a cada um a possibilidade de entrar ou de retroceder.". Assim, se o texto é uma estrutura com significação, o paratexto é: "aquilo por meio de que um

texto se torna livro e se propõe como tal a seus leitores, e de maneira mais geral ao público" (GENETTE, 2009, p.9).

Tal conceito compreende o texto de forma interligada com uma estrutura que o envolve e contribui para que tome forma e produza sentidos. Ao apropriar-se do temo "paratexto" e batizá-lo com competência específica, Genette sinaliza uma materialidade textual que se coloca paralela a outra, com a qual mantém uma relação direta, não de dependência, mas de continuidade. Para Genette (2009) os elementos constitutivos do paratexto são: Título, subtítulos, intertítulos; prefácios, preâmbulos, apresentação, etc.; notas marginais, de rodapé, de fim; epígrafes; ilustrações; dedicatórias, tira, jaqueta [cobertura], e vários outros tipos de sinais "acessórios".

Esses elementos constitutivos, segundo o crítico francês, que se apresentam nas franjas do texto, embora considerados como elementos limítrofes, não deveriam ser lidos na sua marginalidade, mas, pelo contrário, como verdadeiros atos de linguagem. Os paratextos conferem significação à obra, mesmo antes de ser livro; seria como se o texto ficasse preso no seu próprio mito de origem e se tivesse tornado tal, pelo simples fato dele existir, conferindo-lhe, nesse caso, existência.

Genette (2009, p.14) sinaliza que "todo contexto forma paratexto" e desta forma mostra que determinada obra se compõe dos discursos circundantes a ela sem existir necessariamente qualquer materialidade; a este tipo de paratexto nomeia de "paratexto factual", esclarecendo que "[...] é certo que a consciência histórica da época que viu nascer uma obra raras vezes é indiferente a sua leitura" (GENETTE, 2009, p.14), como no caso da negação de leitura de determinados romances pelo público masculino, por seu perfil "açucarado". Diferenciações no "endereçamento" de determinado suporte de leitura são comuns quando se deseja atingir determinado público-alvo. Assim, uma obra pode receber determinada diferenciação ou estigma por pertencer a determinado grupo, tendo em vistas suas características físicas ou narrativas.

Sobre este aspecto, Del Priore (2005, p.287) recorda que "As adolescentes eram incentivadas a ler obras da conhecida Biblioteca das Moças [...], sucesso absoluto entre os anos 40 e 60, [...]. Nos casamentos aí relatados, a mulher era sinônimo de honra, na virtude e pureza; e o homem, de honra, baseada em seu bom nome." A mesma autora (2005, p.288) indica diferenciação de gênero nas leituras empreendidas por meninos e meninas:

> Enquanto elas consumiam tal literatura cor-de–rosa, completamente fora da realidade, eles devoravam os quadrinhos eróticos de Carlos Zéfiro [...]. Conhecidos por "catecismos", pois cabiam no bolso da calça, comprados às escondidas ou disputados à tapa, tais quadrinhos feitos a bico de pena continham todo o universo erótico masculino.

Levando-se em conta tais representações, refletimos que o gênero produz o sexo, na erotização das relações polarizadas, introduzidas nas significações dos papéis sociais. E desta forma a literatura destinada ao público feminino reveste-se de paratextos nada subliminares, como cores próprias e imagens características.

Por este viés, devemos considerar o conceito de gênero, que na acepção de Joan Scott (1996), é entendido como "elemento constitutivo das relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, e um primeiro modo de dar significado às relações de poder."

Desta forma, enquanto homens e mulheres, seres sexuados, estamos incorporados a processos de naturalização de atribuições sociais, vivenciados no quotidiano. A introjeção dessa estrutura pela nossa subjetividade marca atuação social própria e em relação ao outro, pois define nossos modos de perceber o mundo, interpretar a cultura e estabelecer parâmetros de relacionamento. A importância de perceber a dinâmica dos elementos descritos por Scott incide em despolarizar construções estáticas e reconhecer a participação do processo de produção simbólica como elemento dinâmico. As relações sociais vão colaborar para o processo de subjetivação e construção de identidade em cada indivíduo. Assim, devemos sempre levar em conta instâncias como a família, a escola, os meios de comunicação e o contexto cultural como lugares de circulação e produção simbólica.

A importância de perceber os aspectos sinalizados por Scott se deve à possibilidade de despolarizar construções estáticas e reconhecer a participação do processo de produção simbólica como elemento dinâmico, central na construção identitária.

Algumas considerações finais

Para este artigo foi preponderante a noção de "modos de endereçamento", como formulada por Ellsworth (2001); essa noção se faz necessária para discutir a possível (inter) dependência entre objeto impresso e os elementos que lhe conferem materialidade, investindo em pensar também o caráter ativo do leitor, pois ainda que "modos de endereçamento" sejam impossíveis de delimitar, pois seriam como um "evento que ocorre em algum lugar *entre* o social e o individual" (p. 14), não podemos esquecer que cada produto é produzido tendo em vista um público específico, um público que não pode ser explicitamente diagnosticado ou mapeado, mas que é imaginado e desejado por vários atores desta cadeia de produção.

Assim é possível investir nos pressupostos que nos fazem estudar o livro paradidático como artefato cultural, carregado das significações que lhe são próprias e que por vezes servem de amparo a pratica pedagógica; isso, sem esquecer que esses artefatos são constituidos e constituintes histórico e culturalmente.

Podemos deslocar esta discussão para a literatura destinada aos jovens, em que artefatos simbólicos, como imagens, texto e paratextos presentes nas obras poderão investir em potencializar as distinções "naturalizadas". Nosso esforço se deteve em oferecer outras abordagens, ou possibilidades para perceber as inscrições que estas obras eventualmente apontem: um empreendimento desafiador, mas com certeza importante.

Referências

BARTHES, Roland. **Aula.** São Paulo: Cultrix, 1979.

CADEMARTORI, Ligia. **O Professor e a Literatura**: para pequenos, médios e grandes. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador. São Paulo, SP: UNESP, 1997.

_____. **A ordem dos livros**. 2ª ed. Brasília, DF: UNB, 1999.

_____. **Práticas da leitura**. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, 2003. Disponível em :<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000200004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em:21/08/ 2011.

DEL PRIORE, Mary. **História do amor no Brasil.** São Paulo, SP: Contexto, 2005.

ELLSWORTH.Elizabeth. Modos de endereçamento:uma coisa de cinema ; uma coisa de educação também. In:SILVA,Tomaz Tadeu (org.) **Nunca fomos humanos**:metamorfoses da subjetividade contemporânea. Belo Horizonte, Autêntica, 2001

FURLANI, Jimena**. O Bicho vai pegar! – um olhar pós-estruturalista à Educação Sexual a partir de livros paradidáticos infantis.** Tese de Doutorado (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul-RS, 2005.

GENETTE, Gérard. **Paratextos Editoriais**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2009.

KIRCHOF, Edgar; SILVEIRA, Rosa M. Hessel. **Professoras moralizadoras, normalizadoras ou ausentes** – A literatura infantil retratando as diferenças. Anuário de literatura, v. 13, n. 2, p. 56-75, 2008. Disponível em:<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/literatura/issue/current/showToc>.Acesso em :21/12/2010

KLEIN, Madalena. Literatura infantil e produção de sentidos sobre as diferenças: práticas discursivas nas histórias infantis e nos espaços escolares. **Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 1, abr. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br>. acessos em 16 ago. 2011. http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73072010000100012

LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil.** 3. ed. Rio de Janeiro, RJ: Ática, 2002.

MELO, Elizabete Amorim de Almeida. Estudo de uma coleção paradidática de língua portuguesa. In: FERREIRA, Sandra de Almeida. **Livros, catálogos, revistas e sites para o universo escolar.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006.

_____. **Livros paradidáticos de Língua Portuguesa para crianças: uma formula editorial para o universo escolar**. Dissertação de Mestrado em Educação, Faculdade de Educação-UNICAMP, Campinas, SP, 2004.

MUNAKATA, Kazumi. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. São Paulo,
Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.
OLIVEIRA, Íris Filomena Mendes de. Um encontro de leitores com catálogos infantis. In: FERREIRA, Sandra de Almeida. **Livros, catálogos, revistas e sites para o universo escolar.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006.

PAULINO, Graça. Sobre Lecture et savoir, de Anne-Marie Chartier. In: EVANGELISTA, Aracy A. Martins; BRANDÃO, Heliana M. Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani. **A escolarização da leitura literária:** O Jogo do Livro Infantil e Juvenil, MG: Autêntica, 1997.

SANTOS, Luís Henrique dos. A Biologia tem uma história que não é natural.In:COSTA, Marisa Vorraber, (org.) **Estudos culturais em educação**. Mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema... Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Trad. Christine Rufino Dabat e Maria Betânia Ávila. Recife: SOS Corpo, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O que é, afinal, Estudos Culturais?** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. in: EVANGELISTA, Aracy A. Martins; BRANDÃO, Heliana M. Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani. **A escolarização da leitura literária**: o Jogo do livro infantil e juvenil. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

TARDELLI, Gláucia M. Piato. **Histórias de leituras de professores:a convivência entre diferentes cânones de leitura.** Tese de doutorado. IEL/ UNICAMP, Campinas, SP, 2003.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11.ed. rev., atual. e ampl. Sao
Paulo: Global, 2003.

_____, Regina. Literatura infantil e ensino. **Educação & sociedade**. São Paulo, SP, n. 8, p. 119-143, março, 1981.

A EDUCAÇÃO, O TRABALHO DOCENTE E O DESENCANTO NA CONTEMPORANEIDADE

Anilde Tombolato Tavares da Silva[1]
Cândida Alayde Bittencourt Carvalho[2]

Resumo

Neste texto, buscamos aprofundar especificamente a reflexão sobre a relação entre a educação, o trabalho docente e o desencanto na contemporaneidade, como resultado do empobrecimento da narrativa, da experiência e do desaparecimento do mito na sociedade essencialmente tecnológica. São resultados de estudos e discussões empreendidas no GEPEI/CNPQ – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e no GEPAE/CNPQ – Grupo de Estudo e Pesquisa Arte e Educação, como suporte teórico para os projetos de pesquisas: *Infância, Experiência e Infantilização do Trabalho Docente* e *Formação do Professor de Arte: uma construção permanente*. O eixo norteador desta análise contou com a contribuição da perspectiva teórica da filosofia crítica, principalmente dos filósofos alemães Walter Benjamim e Theodor Adorno na análise crítica que fazem sobre a sociedade moderna e de Jorge Larrosa com seus escritos sobre a formação de professores. Nossas reflexões pressupõem, obviamente, uma investigação conceitual sobre a temática levando-se em conta que não se trata de aplicar mecanicamente ideias a um problema, mas explorar vias de análise que parecem frutíferas, consciente de seus limites e problemas.

Palavras-chave

Formação de professores; contemporaneidade; experiência.

Abstract

In this text, we seek to specifically deepen the reflection about the relation between education, teaching work and disappointment in contemporaneity, as the result of narrative impoverishment, experience and disappearance from the myth of the essentially technological society. They are the results of studies and discussions undertaken in GEPEI/CNPQ – a study and research group in education (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação) and in GEPAE/CNPQ – a studies and research group of arts and education (Grupo de Estudo e Pesquisa Arte e Educação), as theoretical support to the following research projects: *Infancy, Experience and Infantilization from teaching work and teacher formation in arts: a permanent construction.* The guide of this analysis was contributed by theoretical perspective from critical philosophy, mainly from the German philosophers Walter Benjamim and Theodor Adorno in critical analysis about modern society and Jorge Larrosa with his writings about teaching formation. Our reflections assume, obviously, a conceptual investigation about the theme taking into account that it is not only applying ideas mechanically to a problem, but explore different ways of analysis that seems fruitful, conscious of their limits and problems.

Keywords

Teacher preparation; contemporaneity; experience.

1 - Doutora em Educação e Professora do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina. Lider do GEPEI/CNPq – anildetombolato@gmail.com.
2 - Doutora em Educação e Professora do Departamento de Artes Visuais da Universidade Estadual de Londrina – candida.carvalho@uel.br

Introdução

As reflexões apresentadas neste texto resultam de estudos e das discussões empreendidas no GEPEI/CNPQ – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e no GEPAE/CNPQ – Grupo de Estudo e Pesquisa Arte e Educação, como suporte teórico para os projetos de pesquisas: *Infância, Experiência e Infantilização do Trabalho Docente* e *Formação do Professor de Arte: uma construção permanente*. Através deles, buscamos aprofundar especificamente a reflexão sobre a relação entre a educação, o trabalho docente e o desencanto na contemporaneidade, como resultado do empobrecimento da narrativa e da experiência e do desaparecimento do mito na sociedade essencialmente tecnológica. O eixo norteador desta análise contou com a contribuição da perspectiva teórica da filosofia crítica, principalmente dos filósofos alemães Walter Benjamim e Theodor Adorno em seus escritos sobre a sociedade moderna e de Jorge Larrosa no que se refere a questões que envolvem a formação de professores.

Para pensar o desencanto na contemporaneidade ousamos trilhar o caminho da relação com o impacto da fotografia na história da sociedade feita pelo americano Christoph Türcke (2010) no seu livro "Sociedade Excitada", explorando a filosofia da sensação: O autor analisa o impacto ameaçador do instante roubado e materializado. **"***O que a natureza desenha com seu próprio lápis e, quando se lhe permite, cópia a si mesma com mais fidelidade que qualquer pintor: isso foi uma declaração de guerra a toda arte figurativa*" (p. 175). O impacto desta premissa é semelhante à que as gerações de jovens contemporâneos nos surpreendem pela inércia, pelo descaso diante do próprio mundo.

A fotografia parecia assustadora a todos que estavam ameaçados de perder o seu ganha-pão ou o seu prazer artístico por causa dela. Hoje se costuma rir deles como de gente atrasada. Niépce ocasionalmente chamara *rétines* às imagens que a luz do sol lhe desenhava sobre a pedra, agora o homem está diante da possibilidade do olho humano funcionar como uma retina de uma câmera obscura. Portanto, uma máquina que fotografa significa a tentativa de realizar a reprodução do olho humano. É uma revolução, ver uma retina artificial diante de si e nela num piscar de olhos "destacar do contínuo de incontáveis instantes um único que foi paralisado" (id.ibid, p.175).

Qual será a relação entre este fato histórico com a nossa intenção aqui de destacar o desencanto na contemporaneidade? Com certeza não é o fato do estranhamento com o novo, mesmo porque esta relação não é nada nova, mas está tornando-se desgastada. Assim como a fotografia destaca um instante do contínuo espaço-tempo também significa sempre transformá-lo de passageiro em constante, carregá-lo de ênfase e significado que nunca teve, fazê-lo parecer *a posteriore* o que ele nunca foi. O momento fotografado aparece ali diferente do que era. Cientificamente um ser humano só pode concentrar completamente sua atenção sobre um objeto por um tempo limitado, e a imagem na retina que tem dele só é perfeitamente nítida no centro. Nas bordas ela se esvanece. Na câmera, ao contrário, não se cansa, ela transmite com uma nitidez homogênea até o ponto mais extremo. Mas fica limitado nos milésimos de segundo de realidade.

Aquilo que foi chamado pela filosofia grega de *eidos,* ou seja, algo como a aparência ou a forma de um objeto, *e que* Platão, praticamente virou de cabeça pra baixo quando o fez transformar-se de forma exterior da coisa em seu interior, em seu protótipo, em sua essência. Nossa intenção com tema aqui proposto é entendermos a relação da contemporaneidade com as transformações do pensamento que ainda é incompreendido por nós, é buscar respostas para além do que vemos, na essência *da* coisa, como nos coloca Platão ou na auto reflexão crítica como nos ensina Theodor Adorno.

Dessa forma, usamos o caminho que nos leva para além das imagens estáticas da fotografia, seja digital ou não, mas *para* pensando pela via da reflexão da **Educação, Trabalho docente e o desencanto na contemporaneidade;** abordando dois pontos que, nos mostram algumas das consequências deste desencanto**: o empobrecimento da narrativa e da experiência na contemporaneidade e o desaparecimento do mito.**

Nossas reflexões pressupõem, obviamente, uma investigação conceitual sobre a temática levando-se em conta que não se trata de aplicar mecanicamente ideias a um problema,

mas explorar vias de análise que parecem frutíferas, consciente de seus limites e problemas.

Acreditamos que para além ou para aquém de saberes disciplinados, de métodos disciplináveis, de recomendações úteis ou de respostas seguras; para além até mesmo de ideias apropriadas e apropriáveis, talvez seja hora de tentar trabalhar nos dias de hoje num campo pedagógico pensando de uma forma que pretendemos indisciplinada, insegura e imprópria. Empresto as palavras de Jorge Larrosa, um filósofo espanhol, no seu livro "Pedagogia Profana" que vai nos dizer que:

> O discurso pedagógico dominante, dividido entre a arrogância dos cientistas e a boa consciência dos moralistas, está nos parecendo impronunciável. **(na contemporaneidade)** As palavras comuns começam a nos parecer sem qualquer sabor ou a nos soar irremediavelmente falsas e vazias. (2010,p. 7. Grifo nosso)

Larrosa nos leva a pensar o quanto a imagem estática, vazia das palavras já não nos dizem respeito e que precisamos nos desamarrar da ideia universal de que precisamos ser perfeitos, temos o direito de sermos indisciplinados, sem sermos tiranos, inseguros para ficarmos à margem da arrogância e da impessoalidade da pedagogia técnico-científica dominante, fora dos tópicos morais em uso com os quais se configura a boa consciência, e fora também do controle que as regras do discurso pedagógico instituído exercem sobre o que se pode e não se pode dizer no campo da educação.

O autor nos instiga a recuperar a experiência empobrecida na contemporaneidade, aquela que permanece no hiato entre a palavra e o pensamento, aquela que pode escutar o "inaudito", que pode ler o não lido, ou seja, nos convida ir pela contra mão de uma educação que oferece um mundo previamente interpretado, previamente determinado, já lido, e, portanto ilegível. Buscamos assim, pensar na ideia de uma educação do imprevisível, do novo, que leve cada um para se voltar para si mesmo e vá além de si mesmo e chegue a ser aquilo que é.

Não estamos aderindo ao "sejamos anarquistas", mas conclamamos a reflexão sobre as ideologias que se produziram historicamente e que hoje se tornaram tão naturalizantes, sedimentadas no fazer pedagógico do professor que às aderimos sem mesmo perceber, dificultando a possibilidade de vê-las tais como são com suas vantagens e desvantagens. Na contemporaneidade, com todo seu aparato tecnológico, o discurso aparece como sedutor demais para que consigamos resistir a ele e com isso somos silenciados, ficando inertes. Daí a necessidade de uma educação reflexiva, crítica, para a autonomia, que ajude o homem a ter voz e a se tornar humano.

O empobrecimento da narrativa e da experiência

Pensar sobre o empobrecimento da narrativa e da experiência é pensar sobre o desenvolvimento acelerado da tecnologia no mundo moderno que nos empurra para a imposição do tempo acelerado, e este nos obriga a "não perdermos tempo", "andarmos depressa" e, como consequência, a abreviação de nós mesmos como humanos. Jean-Fraçois Lyotard, filósofo francês, argumenta que "andar depressa é esquecer depressa, reter apenas a informação útil no momento como acontece com a leitura rápida" (LYOTARD, 1997,p.10), de uma matéria de jornal, da imagem e informação da televisão e com a fotografia. O interesse do homem subordina-se ao da sua sobrevivência imediata, sem pensar nas suas causas e consequências, transformando-se no que Lyotard vai chamar de inumano.

O problema do empobrecimento da narrativa, observada em nossos dias, consiste em um ponto importante para se pensar nas consequências deste silenciamento para a vida humana. É possível perceber esse processo no destino do homem moderno que, submetido a um ritmo frenético e exposto, aos mais diferentes perigos, é obrigado a concentrar todas as suas energias na tarefa de proteger-se contra o choque do inusitado, do desconhecido, perdendo, assim, sua memória individual e coletiva. Seu comportamento meramente reflexo desapropria-o da possibilidade de realizar experiências e o silencia.

O nosso cotidiano é constantemente permeado pelo imediatismo, pelo que é breve, rápido, fast food e, deste modo

não valorizamos mais a arte de ouvir os outros, ouvir seus anseios, problemas, dúvidas, suas conquistas e pensar sobre o que ouvimos. Walter Benjamin (1994) nos explica melhor estas consequências na modernidade:

> [...] desaparece o dom de ouvir, e desaparece a comunidade dos ouvintes. Contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas. Ela se perde porque ninguém mais fia e tece enquanto houve a história. Quanto mais o ouvinte se esquece de si mesmo, mais profundamente se grava nele o que é ouvido. Quando o ritmo do trabalho se apodera dele, ele escuta as histórias de tal maneira que adquire espontaneamente o dom de narrá-las. Assim se teceu a rede em que está guardado o dom narrativo, e assim essa rede se desfaz hoje por todos os lados, depois de ter sido tecida há milênios, em torno das mais antigas formas de trabalho natural. (p.205).

Neste contexto, o diagnóstico de Benjamin sobre a expropriação não se altera, a arte de contar, torna-se rara, não existe a experiência do narrador e do ouvinte, o diálogo foi gradativamente desaparecendo, não se ouve mais. A falta da experiência e a falta do que falar, além do encurtamento do tempo, fez com que a experiência se esfacelasse.

Torna-se evidente que a narrativa está entrelaçada com o modo de produção, sendo, portanto, parte constituinte das relações sociais. Mas qual é a característica de um narrador? É o senso-prático. Neste contexto, a verdadeira narrativa tem uma dimensão utilitária. "Essa utilidade pode consistir seja no ensinamento moral, seja numa sugestão prática, seja num provérbio ou numa norma de vida – de qualquer maneira, o Narrador é um homem que sabe dar conselhos (BENJAMIN, 1994, p. 200).

O que observamos é que na contemporaneidade em função do ativismo, ou seja, a aceleração das atividades do cotidiano do sujeito, dentre outras questões, deteriorou-se a arte de aconselhar. Muitas vezes, nos perdemos nos afazeres do cotidiano e não valorizamos o diálogo. Sendo assim, aconselhar hoje se tornou antiquado, mas por quê? De acordo com Benjamin (1994, p. 200) "é porque as experiências estão deixando de ser comunicáveis"

Antigamente, as rodas de conversas de nossas avós eram recheadas de experiências e narrativas, elas aconteciam nas calçadas, nos chás, enfim nos diferentes espaços onde tais experiências eram permutadas, o que ampliava as experiências dos mais novos. Através das experiências ouvidas, novos saberes eram acrescentados aos seus próprios e transmitidos para gerações seguintes. "[...] o conselho tecido na substância viva da existência tem um nome: sabedoria. A arte de narrar está definhando porque a sabedoria – o lado épico da verdade – está em extinção" (BENJAMIN, 1994, 200-201).

Para superar determinados obstáculos impostos pelos tempos modernos é necessário pensar que a narrativa e a experiência são imprescindíveis na compreensão do passado e na construção de meios para resistir a possíveis barbáries que poderão vir no futuro. Fomos expropriados da possibilidade de reflexão sobre a nossa própria experiência. Não podemos esquecer que o narrador tem uma marca. Ele "retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes (BENJAMIN, 1994, p.201). Se não existe mais a possibilidade de narrar, não temos mais experiências para transmitir. Dessa forma, nos tornamos inumanos como apontou Lyotard.

Cada vez mais no presente, não conseguimos pensar nas atrocidades vividas. Vemos através da televisão diversas notícias crueis, mas, continuamos sentados no sofá e no dia seguinte damos continuidade a nossa rotina. A contemporaneidade diminui nossa memória e nossa capacidade de relatar.

> [...] cada manhã recebemos notícia de todo o mundo. E, no entanto, somos pobres em histórias surpreendentes. A razão é que os fatos já nos chegam acompanhados de explicações. Em outras palavras: quase nada do que acontece está a serviço da narrativa, e quase tudo está a serviço da informação. (BENJAMIN, 1994, p. 203)

Assim, continuamos calados e nos acomodamos diante das informações repassadas na constituição da própria história.

Não permitindo a concretização da experiência. Vivemos um momento em que não temos mais voz, porque estamos emudecidos, não conseguimos mais estabelecer um diálogo olho no olho e o mais estarrecedor deste processo é que este silêncio vem acompanhado do empobrecimento do pensamento.

O "desimportante" tem um espaço mais significativo que o importante na lógica das relações contemporâneas. Chegamos a um ponto em que a Indústria Cultural precisa encontrar importância naquilo que nunca teve. É a necessidade de valorização e endeusamento do supérfluo, do passageiro, do fast food do conhecimento. A busca desenfreada de notícias e imagens por não terem sentido, ganham uma roupagem que cria valor e importância. São os famosos "cinco minutos de fama".

Presenciamos nos dias de hoje a forte influência da indústria cultural através dos meios de comunicação de massa. São eles que estão aconselhando nossos estudantes, trazendo verdades absolutas, ditando modos de vida e pensando por nós. A família deixa seu papel de formador de opinião, de transmissora de conhecimento e experiências para exercer um papel coadjuvante na formação de seus filhos. Ela também foi silenciada, já não tem mais o que dizer. Isto nos leva para outro ponto daquilo que consideramos como um desencanto da contemporaneidade: a perda do mito.

O desaparecimento do mito

O herói ou o mito, que antes estava na figura do mais velho e sábio da família ou da comunidade, hoje já não se configura mais da mesma forma. Antes tínhamos nossos pais e avós como heróis a seguir. A sociedade admirava e seguia os heróis que lutavam para a libertação do homem das atrocidades, da escravidão e de tantos outros obstáculos que o desconhecido trazia. Tivemos o **sol** e o **trovão** para os primitivos; **Hércules, Minotauro, Medusa, Zeus,** no período da antiguidade grega; na idade média os heróis ligados a conquista dos territórios e do poder do castelo, do bem contra o mau; do céu e o inferno, do **rei Artur** e o sagrado como **Santo Agostinho.** Na modernidade tivemos também os heróis das transformações sociais como **Napoleão, Tiradentes**, **Cheguevara,** mas nossas lutas foram tomando outra configuração e nossos heróis passaram a ser os **Beatles, Marilyn Monroe,** os **Mamonas assassinas** e até o cabelo do **Neimar** entre outros e hoje, quais são os mitos, os heróis dos nossos jovens? Cabe salientar que a Universidade sempre foi o berço onde os mitos, os heróis, os líderes se configuraram, se fortaleceram e nasceram porque os mitos estão sempre ligados a coragem de transformar a nos livrar do desconhecido, daquilo que nos amedronta. Aquela figura que almejamos ser, queremos imitar, seguir, endeusar por considerar seus atos, suas palavras verdades absolutas. Precisa ter uma ideologia. E teoricamente é na universidade que se constroem boa parte delas.

Para se pensar no mito propriamente dito, recorremos a Horkheimer e Adorno (1985) que ao descrever e analisar a tentativa que a humanidade desenvolveu para livrar-se do desconhecido defendem a tese de que o surgimento do **mito**, por paradoxal que possa parecer, foi uma forma de esclarecimento, pois foi uma tentativa racional de explicação para o mundo. Por outro lado, o esclarecimento propriamente dito é aquele que decorre de uma tradição científica, a qual estabelece o princípio de leis gerais; ou seja, a racionalidade científica quis mostrar que o mito não explica, mas a ciência sim. Para os filósofos alemães, a racionalidade científica nada mais é que uma nova mitologia.

Sob o discurso da liberdade, a razão científica não cumpriu o que prometeu, pois ao tentar o domínio absoluto da natureza, acabou por intensificar uma nova forma de dominação: a de homens sobre outros homens, por meio do trabalho. Criou um novo herói, um novo mito: **o capitalismo, a coisificação do sujeito.**

Segundo os autores, a regressão ao mito está na própria essência do esclarecimento, mas pode se desenvolver principalmente, pela matematização da linguagem científica que sob uma aparente neutralidade, transformou o próprio pensamento em coisa, deixando de lado a exigência universal de pensar o pensamento. O pensamento então, se torna factual e o conhecimento restringe-se ao que pode ser classificado, calculado e repetido. Neste processo, o sujeito pensante

encontra-se dominado pelo próprio fato e pela imediaticidade, pois só é considerado conhecimento aquilo que pode ser visto e comprovado matematicamente. O sujeito pensante torna-se também dominado. Assim, o objetivo inicial do esclarecimento que foi a dominação do homem sobre a natureza foi convertido em um novo mito: da aparente neutralidade, da matematização dos conceitos, da linguagem factual, o que em última instância demonstra que os homens permanecem no jugo da natureza. A coisificação do sujeito é o exemplo máximo do esclarecimento regredido ao mito.

Tanto a educação quanto a filosofia, têm uma tarefa de resistência à dominação que a ordem existente quer impor no inconsciente, na forma de ideologia. Dessa maneira, só a razão "enquanto incorporação pelo sujeito do princípio da dominação seria capaz de eliminar a dominação. A pressão da negatividade gera a possibilidade de desenredar-se", introduzindo o "caos na ordem" (ADORNO, 1992, p. 195), isso porque a "ordem" é a ordem estabelecida e, portanto, ideológica. Uma "ordem" que tem a ver com o positivismo, "a escória do esclarecimento", que limita a "fria razão em proveito da vida imediata, convertendo, porém, a vida num princípio hostil ao pensamento" (HORKHEIMER,1985, p. 90), acabando como cúmplice de uma política que aceitava o mundo como um dado, passivo, uma realidade pronta, construída pela burguesia. A rigor, Adorno mostra que o esclarecimento, fundado na razão colocada a serviço da humanidade, foi transformado em razão instrumental. A racionalidade positivista tem a capacidade de corromper a imaginação por meio da padronização ordenada, pois "sob o poder do monopólio, toda cultura de massas é idêntica" (HORKHEIMER, 1985, p. 116). Pode-se dizer que a "standardização" da cultura é totalitária, pois não permite que se desenvolvam as diferenças e aflore a pluralidade.

No entanto, esses filósofos consideram este processo como dialético, isto é, há elementos de regressão em sua essência, mas há também elementos de positividade, os quais podem ser resumidos na própria capacidade humana de reflexão. O que estamos tentando argumentar é que o esclarecimento e a racionalidade não estão dissociados das condições objetivas da sociedade na qual eles se desenvolvem. Assim, se a sociedade é contraditória, o esclarecimento também o será, pois ele não está acima das relações sociais e econômicas. Nossos heróis desapareceram à medida que fomos sendo desapropriados da experiência, da nossa capacidade pensante e reflexiva e, portanto nos deixamos dominar pela superficialidade tecnológica que aparentemente respondeu todas nossas questões.

O pensamento reflexivo e criativo é elemento inerente e propulsor da atividade pedagógica, mas estamos envolvidos pelo deslumbramento do processo tecnológico e nos deixamos levar, de certa forma, pela degeneração do pensamento reflexivo, ameaçando o conteúdo ético do processo formativo em razão de sua determinação social. No que concerne à universidade, este dado também se repete, pois ela não se propõe ao longo de sua prática diária com os estudantes a ouvir e ensinar a ouvir. Instaura-se assim, uma indisponibilidade em relação aos estudantes, uma das mais perversa e intransigente imposição dos mais sábios sobre os ignorantes, onde perguntas ficam sem respostas; transgressões ficam sem sanção, dúvidas ficam sem esclarecimento, relatos ficam sem escuta. A universidade se mantém no velho modelo, mas sem usar da sua prerrogativa que é a produção de conhecimento.

Fomos expropriados da possibilidade de experimentar e envolvidos por uma formação que privilegia um saber técnico em detrimento do saber filosófico e criativo do pensamento, da reflexão crítica sobre a educação. A atividade docente, assim como toda a atividade do homem moderno, transformou-se em mera técnica ou aplicação de conhecimentos produzidos pelas ciências da educação, atendendo à necessidade social de aumento da eficiência, a demanda de qualificação profissional e aos padrões de consumo. Mera atividade repetidora, incapaz de traduzir-se em experiências narráveis.

Já não há possibilidade de experiência na contemporaneidade porque vivemos a vida como se não fosse nossa, sem entender o que se passa em nossa volta. Nós professor também agimos como se a atividade pedagógica não fosse nossa, mas fabricada fora de nós e, portanto, sem sentido, como algo que se vende no mercado como qualquer outra mercadoria. Isto se evidencia nos programas de disciplina organizados pelo professor que seleciona os assim chamados "textos importantes" que

constituem a disciplina e vão mudando conforme a tendência ideológica e, por outro lado também, sabemos jogar muito bem o jogo que consiste em dar a entender que lemos os livros que não lemos, mas que é academicamente necessário citar. Daí a valorização no mercado editorial de livros didáticos e sites técnicos em que os dispositivos educacionais funcionam para dar a aparência do sentido que procuramos para nosso ofício e para nossa própria vida.

Nossa carência é tanta que seguimos qualquer um que vende um pouco de sentido. A experiência é esfacelada ficando em seu lugar uma falsa sensação de experiência, sem sentido, porque não sabemos o que se passa conosco, estamos mudos porque não há mais palavras para elaborar a experiência. As palavras que temos são insignificantes, desvalorizadas e banais e por isso, não se pode mais elaborar experiências. Se a mesma não adquire mais sentido em relação à vida do homem, esta não poderia mais chamar-se de experiência e, nem ser, por isso, transmitida.

Tecendo algumas considerações

Entendemos que na contemporaneidade, formar significa, de um lado, dar forma e desenvolver disposições pré determinadas e por outro, preparar o homem para a "conformidade" em relação ao modelo ideal já afixado. Nossa defesa vai ao encontro a uma formação sem ideia "prescrita" de seu desenvolvimento nem um modelo normativo de sua realização, mas de um "devir" plural e criativo dentro daquilo que os clássicos consideravam "humanidade" ou "ser plenamente humano".

A educação enquanto processo imprescindível de resistência, de criação de novos mitos, que tem como desafio opor-se a esse processo de silenciamento do homem, pois se ela se diz crítica, reflexiva e emancipatória, deveria avançar pela direção contrária, na qual a leitura, a escrita; assim como a produção de conhecimento sejam vagarosas e caminhem lentamente em direção ao "interior" do homem, por uma reflexão crítica e comprometida com sua história em busca de verdadeiros heróis. A educação deve ter a função primordial de resistência ao inumano e, sedimentada na possibilidade de tornar o homem humano. À medida que a educação permite a percepção da inumanidade do próprio homem, da barbárie, instaurada na história pelos sofrimentos e traumas, e da sedução que a indústria cultural e o desenvolvimento tecnológico trazem, também mobiliza o pensamento à reflexão para inventar e começar de novo.

Foi creditado ao desenvolvimento tecnológico a função de libertar a humanidade de certo número de males que a acomete, mas esse preceito já é questionado, pois se percebe que, de certa forma, as tecnociências fecharam-se em si mesmas, como num ato de "autopropulsão", sem considerar as reais necessidades da sociedade. Nossa época continua marcada pela incerteza e desconhecimento dos fins deste desenvolvimento tecnológico para a humanidade. Imersos nesse processo, nós, professores, estamos impossibilitados de pensar sobre quais são nossos objetivos, para quem estamos formando, para que estamos educando e para onde estamos levando àqueles que estamos educando. Estamos no processo que Lyotard considera um "luto a realizar" do fim do humanismo, já que o "modo de pensar o homem como sujeito livre, consciente, responsável, que o saber tornaria transparente a si mesmo, está em declínio."

Defrontamo-nos com uma educação que transforma a atividade pedagógica em mera técnica, ou aplicação do conhecimento produzido pelas ciências da educação, atendendo a necessidade do desenvolvimento da sociedade racional, da exigência do aumento da eficiência, e a demanda de qualificação profissional. O discurso pedagógico se apresenta envolto a uma seriedade, consequência de seu caráter essencialmente moral e moralizante e traz consigo a ideia de que a formação tem um final que seria um tipo de autoapropriação do conhecimento e o pleno domínio de si mesmo (autoconsciência e autodeterminação), compreendendo esse "si mesmo" como um atributo ou uma propriedade que enclausura o ser humano no efêmero.

A atividade docente deve dar privilegiar o que "ainda está por dizer" eliminando tudo que reúne o "já dito". Por intermédio de situações e narrativas precisa ter a função de afetar, de sensibilizar os envolvidos nesta experiência que estejam dispostos a dar-lhe significado. O significado se efetiva, à medida que as pessoas aprendem, e apreendem

envolvidas numa experiência em que são afetadas por ela, seja pela palavra, seja pela imagem apresentada, ou por um gesto, mas que principalmente estejam dispostas a ir, em busca da compreensão acerca de si ou da sua relação com o mundo. Dar voz aos que ainda não tem para enriquecer o pensamento.

Referências

ADORNO, Theodor. *Mínima Moralia:* reflexões a partir da vida danificada. [São Paulo: Ática, 1992.

_____. *Educação e Emancipação.* Trad. Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

BENJAMIN, Walter. *O Narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov.* In: Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994.

GUIRALDELLI Jr, Paulo. *Subjetividade, Infância e filosofia da educação.* In: GUIRALDELLI Jr, P.(org.). *Infância, Escola e modernidade.* São Paulo: Cortez/UFPR, 1996, pg111-125.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. *Dialética do Esclarecimento.* Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana.* Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LYOTARD, Jean-François. *O inumano: considerações sobre o tempo.* São Paulo: Estampa, 1997.

TURCKE, Christoph. *Sociedade Excitada.* Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010.

A PRODUÇÃO DE TEXTOS NO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO: UMA REFLEXÃO E UM CONTRAPONTO

Danielle Cristine Silva
Profa. Dra. Mauricéia Silva de Paula Vieira (Orientadora)

Resumo:

O presente artigo teve por escopo analisar como se configuram as propostas de produções textuais presentes no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) entre os anos de 1998, quando foi aplicada a primeira avaliação, até a última avaliação aplicada que se realizou em 2011. Para isso, foi realizada uma pesquisa de cunho bibliográfico e posteriormente a análise das propostas de produções textuais presentes nessas avaliações. Partiu-se da discussão a cerca da produção textual presente em Antunes (2009) e posteriormente as concepções de gêneros e tipos textuais a partir de Marcuschi (2002), Oliveira (2010), e Bakhtin (1997). As análises evidenciaram que a produção de textos na prova do ENEM estão ancoradas em uma perspectiva tradicional que parece não considerar as contribuições da linguística, sobretudo, no que tange aos estudos sobre os gêneros textuais e sua contribuição para o ensino.

Palavras chave

Produção de textos; gêneros textuais; ENEM; ensino de língua portuguesa.

Abstract:

This article had by purpose to examine how to configure the proposals of textual productions present in ENEM (National Exam of Secondary Education) between the years of 1998, when it was applied the first evaluation, until the last evaluation applied in 2011. For this, it was conducted a survey of bibliographical and later analysis of proposed textual productions present in those evaluations. It was started from the discussion about the production of texts present in Antunes (2009) and later the concepts of genres and textual types from Marcuschi (2002), Oliveira (2010) and Bakhtin (1997). The analyzes showed that the production of texts in the test of ENEM are anchored in a traditional perspective that seems not to consider the contributions of linguistics, especially in regard to studies about textual genres and their contribution to teaching.

Keywords

Production of texts; textual genres; ENEM; teaching of Portuguese language.

Introdução

Ler e escrever são práticas culturais que fazem parte do nosso cotidiano, uma vez que pertencemos a uma cultura letrada. São atividades que têm papel de destaque na construção do conhecimento: por meio/através da leitura e da escrita nos relacionamos com o mundo a nossa volta, entramos em contato com mais diversas áreas do conhecimento, com os mais diversos textos, dos mais diversos assuntos.

Leitura e escrita também estão presentes na vida escolar, como atividades a serem ensinadas e aprendidas pelos alunos. De acordo com os PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1998), os usos da língua em textos orais e escritos ampliam a competência comunicativa e discursiva dos alunos, afinal, é através do texto falado ou escrito que o aprendiz expressa seu ponto de vista, age e interage socialmente.

No contexto escolar, até a década de 80, o ensino da língua materna, na maioria das vezes, correspondia a ensinar uma escrita artificial e desprovida de sentido.

A década de 80 traz mudanças significativas no que diz respeito ao ensino e aprendizagem da língua escrita. Na base dessa mudança encontra-se uma visão de língua como atividade interacional. Outros aspectos passam a ser relevantes na produção escrita, tais como as condições de produção, o contexto de uso e, posteriormente, a noção de gêneros textuais.

Várias mudanças de paradigmas trouxeram novos elementos para o ensino: mudanças curriculares, programas e avaliações de livros didáticos, avaliações externas e modificações nos exames dos vestibulares. A progressiva substituição dos vestibulares, parcial ou totalmente, pelas provas do ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio – tem refletido nas escolas e nos cursinhos preparatórios. Diante da relevância que essa avaliação alcançou no cenário nacional, nosso objetivo, neste artigo, é compreender como se configuram as propostas de produção textual e quais os pressupostos teóricos encontram-se subjacentes a elas. Para isso, na primeira parte será feita uma revisão bibliográfica sobre o tema produção de textos e sobre gêneros textuais. Na segunda parte, serão analisadas propostas presentes nas avaliações dos anos de 1998, 2003, 2009, e 2011. A escolha dessas avaliações justifica-se pelo fato de representarem quatro momentos distintos: a implantação do exame, uma avaliação intermediária, o momento quando o ENEM passou a substituir alguns vestibulares e a última avaliação aplicada (2011).

1. Produção de textos: a complexidade da escrita

Usar a linguagem é uma forma de agir socialmente, de interagir com os outros. Por isso, o texto pode ser considerado como expressão de uma atividade que congrega, em si, ações linguísticas, sociais e cognitivas (ANTUNES, 2009).

Hoje em dia, grande parte das teorias linguísticas postula o fato de que se fala e se escreve através de textos. Uma palavra pode ser considerada um texto. Um leitor quando lê, por exemplo, uma placa com os seguintes dizeres: *Atenção*! pode deduzir que, naquele local, pode haver algum perigo, sendo necessário ter mais cuidado e cautela.

Vários aspectos estão envolvidos em um texto, como acentua Antunes:

> O texto envolve uma teia de relações, de recursos, de estratégias, de operações, de pressupostos, que promovem a sua construção, que promovem seus modos de sequenciação, que possibilitam seu desenvolvimento temático, sua relevância informativo-contextual, sua coesão e sua coerência... (ANTUNES, 2009, p. 51)

Produzir um texto é uma atividade complexa e requer a mobilização de um conjunto de conhecimentos referentes à língua, aos textos e à própria situação comunicativa. Ao escrever, nos deparamos com um conjunto de questões que precisam ser refletidas, simultaneamente:

1. Quem escreve (que papel social estamos assumindo ao produzir determinado texto?)
2. Para quem escrevemos (quem é nosso público alvo/leitor?)
3. Para que escrevemos (qual a função e ou motivo se tem para escrever sobre determinado assunto?)

4. Sobre o que escrevemos (qual a finalidade da mensagem a ser transmitida?)
5. Onde escrevemos (em que tipo de suporte o texto será veiculado?)
6. Como escrevemos? (de que forma interligamos os assuntos, afim de alcançar nosso objetivo?)

Também é necessário considerar que, para produzir um texto, é preciso planejar, escrever, revisar e reescrever. A primeira etapa consiste em planejar o que deverá ser escrito, tomando-se como base a situcionalidade e a intencionalidade. Também é preciso abordar um assunto de relevância para o público que se pretende atingir. Na escrita leva-se em conta o grau de informatividade do texto, os elementos pragmáticos, e a escolha da linguagem mais apropriada de acordo com o assunto a ser abordado, tendo sempre em vista o respectivo público-alvo. No momento da revisão é preciso considerar a ortografia, a coerência, a coesão e os elementos linguístico-semânticos. Verificar, ainda, se o planejamento foi cumprido e se os objetivos foram alcançados. Já na etapa da reescrita, é fundamental reelaborar o texto, considerando-se todos os elementos já elencados. Por fim, é importante destacar que o público-alvo sempre influenciará em todas essas etapas.

Além das etapas previstas, existem ainda outros aspectos e fatores que compõem todo e qualquer texto, como: conteúdo temático, estilo de linguagem, forma composicional e função. Tais elementos precisam ser levados em conta no momento da escrita e se fazem presentes na perspectiva teórica que toma como objeto de análise os gêneros textuais.

1.1. Os gêneros textuais

O estudo sobre os gêneros não é recente. Em um primeiro momento, os gêneros literários foram o objeto dos estudos clássicos, contemplando uma perspectiva artístico-literária. Posteriormente, os gêneros retóricos tornaram-se o alvo para o qual as atenções se voltaram. Na perspectiva atual, os estudos sobre o texto se concentraram nos diversos gêneros que circulam socialmente, nas mais diferentes esferas comunicativas.

Os gêneros textuais, tanto os orais como os escritos, podem ser entendidos como textos concretos que circulam no dia a dia pela sociedade. A heterogeneidade dos gêneros é indiscutível, até porque, é através dos gêneros que nos relacionamos com as mais variadas formas de exposição, tais como: reportagem, biografia, documentário, charge, entrevista, classificados, convite, lista, telefônica, palestra, artigo científico, relatório, atestado, circular, carta, lei, conto, crônica, novela, bilhete, e-mail, oração, sermão, debate, discurso, dentre outros. Não podemos nos esquecer de que a todo o momento, diversos meios de comunicação e ou discursos vem sendo incorporados aos gêneros, como: os e-mails, o blog, Wikipédia (enciclopédia online), dentre outros. Nesse sentido, afirma Oliveira:

> Os gêneros textuais são formas prototípicas e que, por isso, não são imutáveis, embora sejam estáveis. Isso significa que as formas podem mudar com o tempo e que o próprio falante ou escritor, ao se apropriar de um gênero, pode impor-lhe mudanças, criando os chamados gêneros híbridos. (OLIVEIRA, 2010, p. 86)

Cada gênero circula a fim de cumprir uma função social, isto é, é produzido para atingir determinado objetivo, para circular em dado suporte e em uma esfera de comunicação. São caracterizados pelo estilo de linguagem, pela função que desempenham, pela forma composicional e pelo conteúdo temático (BAKHTIN, 1997). O gênero propaganda, por exemplo, tem como objetivo ou função persuadir o leitor a adquirir determinado produto ou marca; um convite de aniversário possui a função de convidar; o gênero receita tem como função instruir o leitor a preparar determinado prato, e assim por diante.

O termo suporte se refere ao veículo de comunicação que o texto utiliza até que se chegue ao leitor, utilizando para isso: panfletos, folders, revistas, jornais, e-mails, dentre outros. Já o estilo está ligado à linguagem usada pelo texto, e por fim a esfera de circulação, que trata de onde o texto vai circular, por quais ambientes: sala de aula, bancas, livrarias, dentre outros.

Há uma relação entre o estilo de linguagem e o gênero, como pode se verificar em Bakhtin:

> O vinculo indissolúvel, orgânico, entre o estilo e o gênero mostra-se com grande clareza quando se trata do problema de um estilo linguístico ou funcional. De fato, o estilo linguístico ou funcional nada mais é senão o estilo de um gênero peculiar a uma dada esfera da atividade e da comunicação humana. (BAKHTIN, 1997, p. 284)

Portanto, os estilos da língua pertencem por natureza ao gênero e deve ter como base o estudo dos gêneros, pois:

> Uma dada função (científica, técnica, ideológica, oficial, cotidiana) e dadas condições, especificas para cada uma das esferas da comunicação verbal, geram um dado gênero, ou seja, um dado tipo de enunciado, relativamente estável do ponto de vista temático, composicional e estilístico. (BAKHTIN, 1997, p. 285)

Em termos de ensino, vários autores defendem que o estudo dos tipos textuais e dos gêneros textuais é fundamental para que o aluno adquira uma leitura crítica e interpretativa, além de influenciar diretamente na compreensão e produção de textos.

Werlich (1973) defende a ideia de que existem cinco sequências linguísticas encontradas nos textos, que são: as sequências descritivas, narrativas, argumentativas, injuntivas e expositivas. Tais sequencias linguísticas são conhecidas como tipos textuais.

O tipo descritivo segundo Frydenberg e Boardman (1990) permite o leitor construir um retrato mental daquilo que está sendo descrito. Caracteriza-se pelo predomínio de sequências de localização e descrição detalhada do que o autor relata, permitindo o leitor interagir com o texto a partir do retrato mental que ele mesmo constrói no ato da leitura. Segundo Werlich (1973) a descrição contém traços linguísticos, tais como: o tipo de enunciado textual que possui uma estrutura simples com verbo estático no presente ou imperfeito, um complemento e uma indicação circunstancial de lugar.

Para concretizar o exposto vejamos um trecho do texto "Prima Julieta" de Murilo Mendes:

> "Prima Julieta, jovem viúva, aparecia de vez em quando na casa de meus pais ou na de minhas tias. O marido, que lhe deixara uma fortuna substancial, pertencia ao ramo rico da família Monteiro de Barros. Nós éramos do ramo pobre. Prima Julieta possuía uma casa no Rio e outra em Juiz de Fora. Morava em companhia de uma filha adotiva. E já fora três vezes à Europa."

A narração é um tipo textual em que o autor narra o texto tendo em vista localizar o leitor no tempo, espaço e lugar, possuindo características peculiares que envolvem personagens, tempo, espaço e conflitos.

O trecho do texto "O caboclo, o padre e o estudante" de Luís da Câmara faz uso do tipo textual narração:

> "Um estudante e um padre viajavam pelo sertão, tendo como bagageiro um caboclo. Deram-lhe numa casa um pequeno queijo de cabra. Não sabendo dividi-lo, mesmo porque chegaria um pequenino pedaço para cada um, o padre resolveu que todos dormissem e o queijo seria daquele que tivesse, durante a noite, o sonho mais bonito, pensando engabelar todos com os seus recursos oratórios. Todos aceitaram e foram dormir. À noite, o caboclo acordou, foi ao queijo e comeu-o."

O tipo argumentativo tem como principal característica o objetivo de persuadir o leitor, utilizando para tal, argumentos convincentes e concretos. Para ilustrar, vejamos o exemplo:

Figura 1: propaganda do Leite Ninho.

1 - Disponível em: <http://www.propagandasantigas.blogger.com.br/>. Acesso em: 18 Jan. 2012.

A injunção é um tipo textual que direciona o leitor na realização de diversas ações, prevalecendo, portanto, o uso do imperativo em seu vocábulo com o objetivo de fazer com que o leitor realize determina ação. Frequentemente a injunção vai se fazer presente em receitas culinárias, manuais, leis, regras, dentre outros como no exemplo abaixo:

Figura 2: propaganda da Brastemp[2].

E por fim o tipo expositivo, que apresenta informações sobre um objeto, um fato especifico, enfim, sobre os mais diversos assuntos. Em sua sequencia linguística, a descrição e a enumeração se fazem presentes, isso faz com que o leitor identifique o tema central do texto com facilidade. O tipo expositivo pode apresentar também, instrução, comparação e contraste. Como no exemplo:

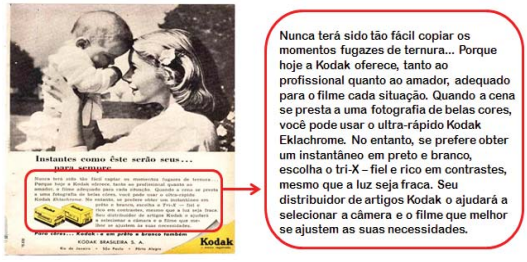


Figura 3: propaganda da Kodak[3].

Na prática, porém, tal divisão não é muito simples e marcada. Como são sequencias linguísticas, podemos encontrar em um mesmo gênero diversos tipos. Trata-se da chamada heterogeneidade tipológica e pode ser ilustrada em:

Figura 4: propaganda da Sonrisal .

A propaganda em questão organiza-se em torno de três sequências linguísticas: injuntivas, expositivas e argumentativas. O trecho “Sonrisal é o único comprimido efervescente que contém dois ácidos”, exemplifica o emprego de sequência expositiva. No trecho “beba sonrisal dissolvido na água”, há uma injunção, evidenciada pelo uso do verbo no imperativo. Finalmente, a argumentação perpassa todo o texto e pode ser exemplificada em trechos como: “o único comprimido efervescente”, “resultando assim numa ação conjunta muito mais rápida e eficaz” e “você sente logo melhor, fica bom mais depressa... e de modo muito mais agradável”.

Assim, a análise por tipos, principalmente se o objetivo for meramente classificatório, não se mostra produtiva. Há, ainda, semelhanças existentes entre os tipos textuais. A mais evidente se faz presente entre o tipo expositivo e o argumentativo, por isso a existência de textos expositivo-argumentativos. Marcuschi (2005) esclarece que:

2 - Disponível em: <http://www.propagandasantigas.blogger.com.br/>. Acesso em: 18 Jan. 2012.
3 - Disponível em: <http://www.propagandasantigas.blogger.com.br/>. Acesso em: 18 Jan. 2012.
4 - Disponível em: <http://www.propagandasantigas.blogger.com.br/>. Acesso em: 18 Jan. 2012.

> Os textos expositivos apresentam o predomínio de sequências analíticas ou então explicitamente explicativas. Os textos argumentativos se dão pelo predomínio de sequências contrastivas explícitas. (MARCUSCHI, 2005, p. 29)

Enfim, podemos concluir, portanto, que não é nada evidente a diferença entre o tipo expositivo e o argumentativo.

Marcuschi (2002) apresenta o seguinte quadro comparativo para distinguir gêneros e tipos textuais:

Tipos Textuais	Gêneros Textuais
1. constructos teóricos definidos por propriedades linguísticas intrínsecas;	1. realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sócio-comunicativas;
2. constituem sequências linguísticas ou sequências de enunciados e não são textos empíricos;	2. constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas;
3. sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal;	3. sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função;
4. designações teóricas dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição.	4. exemplos de gêneros: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversação espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo virtual, aulas virtuais etc.

Tabela 1: tabela comparativa entre os tipos e gêneros textuais

Todo gênero textual tem um objetivo, que para ser cumprido dependerá de sua esfera própria de circulação. Trata-se de sua função social. Assim, em sala de aula, diversos autores postulam que o trabalho com os gêneros precisa se pautar em uma abordagem funcional: considerar o público para o qual o texto é destinado, a função, o estilo de linguagem, o suporte, a forma composicional, enfim, os elementos pertinentes. Essa abordagem funcional também se refere ao fato de ser necessário que o aluno aprenda a ler e a produzir, de maneira proficiente, textos variados e não em categorizar sequencias linguísticas.

Feitas tais considerações, na próxima seção nosso objeto de análise serão as propostas de produção de texto presentes no ENEM.

2- Análises das redações do ENEM

O ENEM foi desenvolvido inicialmente para ingressar ao ensino superior os estudantes de baixa renda, e consistia em um exame no qual os aprovados ganhavam bolsas de estudos, que custeavam seus estudos nas universidades particulares. Hoje o ENEM além de atender o propósito de antes, se tornou uma prova em que a grande maioria dos alunos interessados em cursar um nível superior de ensino na rede estadual ou federal, devem se submeter ao exame.

O exame contêm 180 questões de múltipla escolha e uma proposta de produção textual que procura avaliar cinco competências[5]:

Competência I – Demonstrar domínio da norma culta da língua escrita;
Competência II – Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo;
Competência III – Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista;

5 - Manual do Ministério da Educação/Inep (2006).

Competência IV – Demostrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação;
Competência V – Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, demostrando respeito aos direitos humanos.

A produção textual é avaliada por dois corretores e se houver discrepância a produção é avaliada por um terceiro corretor, que passa a ser preponderante sobre os demais.

A correção é realizada tomando com base as competências, que se desdobram em níveis e que correspondem aos conceitos e notas exemplificados no quadro a seguir:

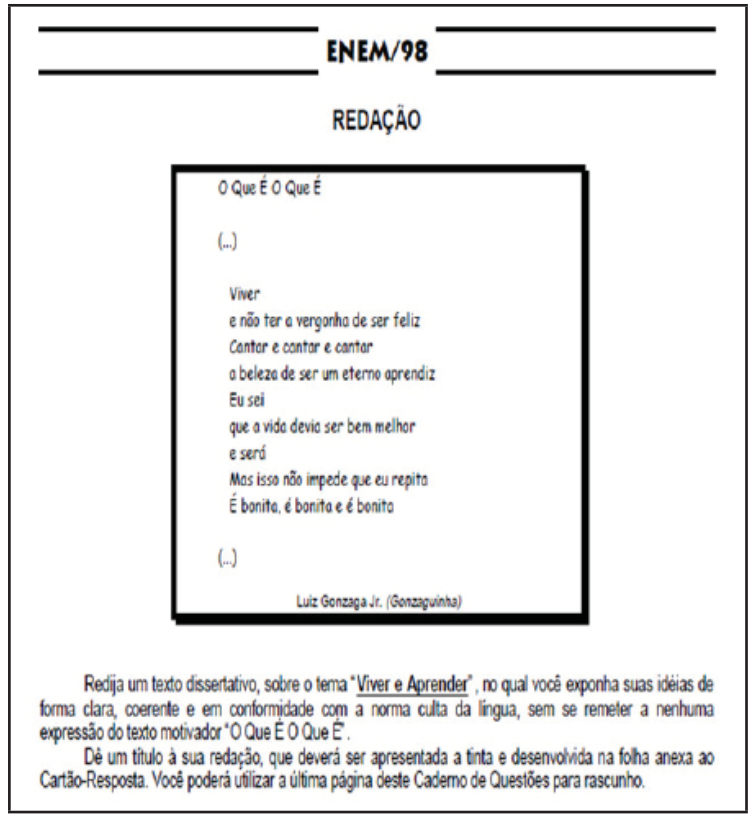
Conceitos	Níveis	Notas
Insuficiente	1	2,5
Regular	2	5,0
Bom	3	7,5
Excelente	4	10,0

Tabela 2: tabela correspondente aos conceitos, níveis e notas do ENEM

O Manual orienta, ainda, que receberá nota zero quando, o estudante fugir a estrutura ou tema proposto, escrever com letra ilegível, ou ferir explicitamente os direitos humanos. O texto que contiver até sete linhas, não é considerado para fins de avaliação, como o texto em branco e em ambos os casos, a nota atribuída é zero. Também é considerada nula a produção que apresentar palavrões, desenhos, e outras formas em que houver a intenção clara do autor em anular a produção textual.

Analisemos, portanto, as propostas de produções textuais do ENEM de 1998, 2003, 2009 e 2011. A escolha dessas propostas justifica-se por abranger, a de 1998 quando foi aplicado o primeiro exame, 2003 referente a uma avaliação intermediária, 2009 quando o ENEM passou a substituir alguns vestibulares, até o mais recente exame aplicado que se realizou no final de 2011.

Proposta de produção textual com os textos motivadores do ano de 1998:



ENEM/98

REDAÇÃO

O Que É O Que É

(...)

Viver
e não ter a vergonha de ser feliz
Cantar e cantar e cantar
a beleza de ser um eterno aprendiz
Eu sei
que a vida devia ser bem melhor
e será
Mas isso não impede que eu repita
É bonita, é bonita e é bonita

(...)

Luiz Gonzaga Jr. (Gonzaguinha)

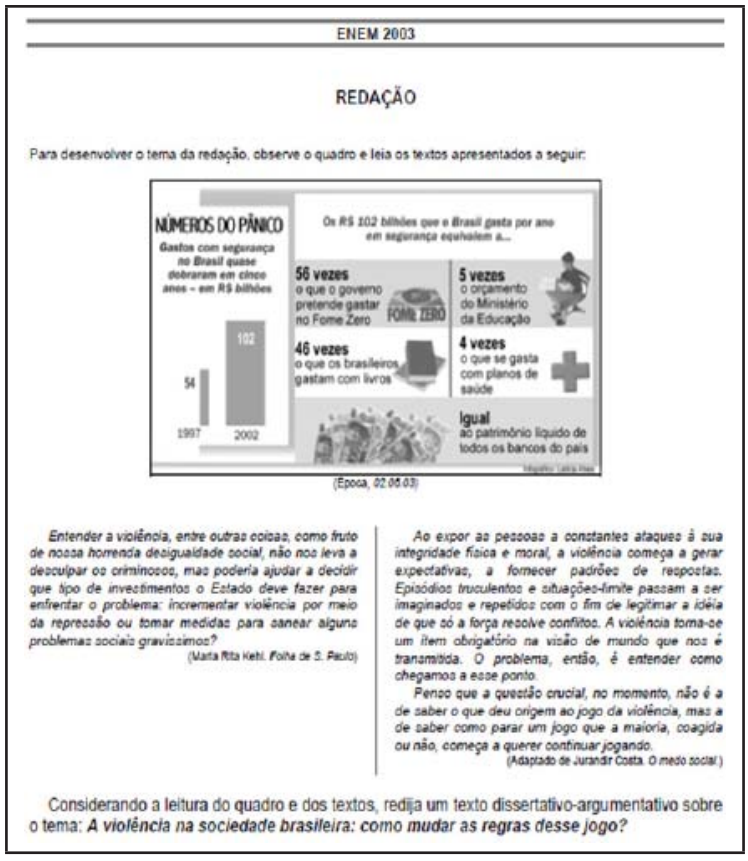
Redija um texto dissertativo, sobre o tema "Viver e Aprender", no qual você exponha suas idéias de forma clara, coerente e em conformidade com a norma culta da língua, sem se remeter a nenhuma expressão do texto motivador "O Que É O Que É".

Dê um título à sua redação, que deverá ser apresentada a tinta e desenvolvida na folha anexa ao Cartão-Resposta. Você poderá utilizar a última página deste Caderno de Questões para rascunho.

Figura 6: Proposta de produção textual ENEM 1998

Na década de 90, várias mudanças já se faziam presentes no ensino de língua materna. O texto é apresentado como o ponto de partida para o estudo da língua, e isso se explica devido ao fato de a Linguística Textual tomar tal unidade como objeto de análise. Assim, nota-se que o texto motivador é uma música que, na época, fazia muito sucesso. A proposta apresentada, denominada de Redação, contempla a produção de uma dissertação, o que equivale ao tipo expositivo. Sendo tal tipo apenas uma sequencia linguística, e não propriamente um gênero que circula no social do aluno a todo o momento.

Proposta de produção textual com os textos motivadores do ano de 2003:



ENEM 2003

REDAÇÃO

Para desenvolver o tema da redação, observe o quadro e leia os textos apresentados a seguir:

NÚMEROS DO PÂNICO

Gastos com segurança no Brasil quase dobraram em cinco anos – em R$ bilhões

54 (1997) 102 (2002)

Os R$ 102 bilhões que o Brasil gasta por ano em segurança equivalem a...

56 vezes o que o governo pretende gastar no Fome Zero

5 vezes o orçamento do Ministério da Educação

46 vezes o que os brasileiros gastam com livros

4 vezes o que se gasta com planos de saúde

Igual ao patrimônio líquido de todos os bancos do país

(Época, 02.06.03)

Entender a violência, entre outras coisas, como fruto de nossa horrenda desigualdade social, não nos leva a desculpar os criminosos, mas poderia ajudar a decidir que tipo de investimentos o Estado deve fazer para enfrentar o problema: incrementar violência por meio da repressão ou tomar medidas para sanear alguns problemas sociais gravíssimos?

(Maria Rita Kehl. *Folha de S. Paulo*)

Ao expor as pessoas a constantes ataques à sua integridade física e moral, a violência começa a gerar expectativas, a fornecer padrões de respostas. Episódios truculentos e situações-limite passam a ser imaginados e repetidos com o fim de legitimar a idéia de que só a força resolve conflitos. A violência torna-se um item obrigatório na visão de mundo que nos é transmitida. O problema, então, é entender como chegamos a esse ponto.

Penso que a questão crucial, no momento, não é a de saber o que deu origem ao jogo da violência, mas a de saber como parar um jogo que a maioria, coagida ou não, começa a querer continuar jogando.

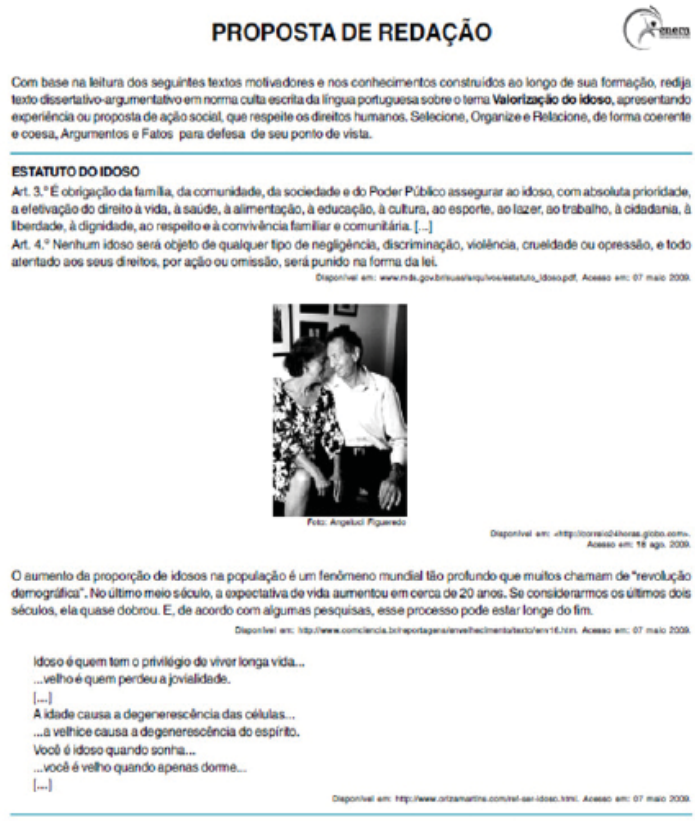
(Adaptado de Jurandir Costa. *O medo social*.)

Considerando a leitura do quadro e dos textos, redija um texto dissertativo-argumentativo sobre o tema: ***A violência na sociedade brasileira: como mudar as regras desse jogo?***

Figura 7: Proposta de produção textual ENEM 2003

Da proposta de produção textual de 1998 para a de 2003, nota-se o aumento dos textos motivadores. Nesse momento, a utilização de uma coletânea de textos era comum na maioria dos vestibulares. A utilização de textos que exploram a multimodalidade semiótica exige uma maior proficiência do candidato, pois é preciso compreender tais textos antes de planejar a escrita. Percebe-se também, uma mudança na própria proposta, que solicita um texto dissertativo-argumentativo, contemplando novamente o tipo expositivo, porém, de forma argumentativa. Embora apresentando avanços, a nomenclatura ainda se mantém como Redação.

Proposta de produção textual com os textos motivadores do ano de 2009:



PROPOSTA DE REDAÇÃO

Com base na leitura dos seguintes textos motivadores e nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em norma culta escrita da língua portuguesa sobre o tema **Valorização do idoso**, apresentando experiência ou proposta de ação social, que respeite os direitos humanos. Selecione, Organize e Relacione, de forma coerente e coesa, Argumentos e Fatos para defesa de seu ponto de vista.

ESTATUTO DO IDOSO

Art. 3.º É obrigação da família, da comunidade, da sociedade e do Poder Público assegurar ao idoso, com absoluta prioridade, a efetivação do direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, à cultura, ao esporte, ao lazer, ao trabalho, à cidadania, à liberdade, à dignidade, ao respeito e à convivência familiar e comunitária. [...]

Art. 4.º Nenhum idoso será objeto de qualquer tipo de negligência, discriminação, violência, crueldade ou opressão, e todo atentado aos seus direitos, por ação ou omissão, será punido na forma da lei.

Disponível em: www.mds.gov.br/suas/arquivos/estatuto_idoso.pdf. Acesso em: 07 maio 2009.

Foto: Angeluci Figueredo

Disponível em: <http://oglobo.globo.com>. Acesso em: 18 ago. 2009.

O aumento da proporção de idosos na população é um fenômeno mundial tão profundo que muitos chamam de "revolução demográfica". No último meio século, a expectativa de vida aumentou em cerca de 20 anos. Se considerarmos os últimos dois séculos, ela quase dobrou. E, de acordo com algumas pesquisas, esse processo pode estar longe do fim.

Disponível em: http://www.comciencia.br/reportagens/envelhecimento/texto/env16.htm. Acesso em: 07 maio 2009.

Idoso é quem tem o privilégio de viver longa vida...
...velho é quem perdeu a jovialidade.
[...]
A idade causa a degenerescência das células...
...a velhice causa a degenerescência do espírito.
Você é idoso quando sonha...
...você é velho quando apenas dorme...
[...]

Disponível em: http://www.orizamartins.com/el-ser-idoso.html. Acesso em: 07 maio 2009.

Figura 8: Proposta de produção textual ENEM 2009

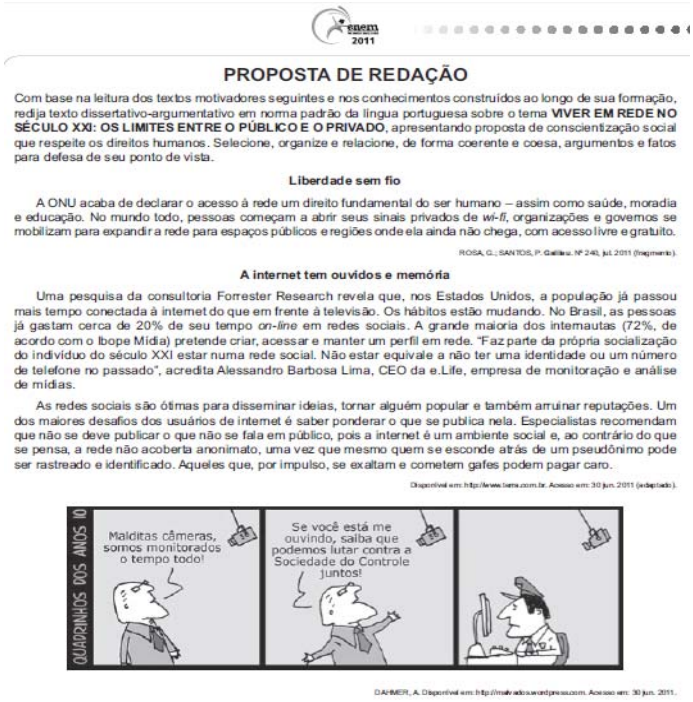
De 1998 a 2008 o ENEM era uma prova em que avaliava os estudantes com o intuito de fornecer uma bolsa de estudos para os que atingissem um bom desempenho, portanto a avaliação continha apenas 63 questões de múltipla escolha e a proposta

de produção textual. Tal proposta não era voltada para o ensino médio como é atualmente.

E foi a partir de 2009 que o exame teve seu enfoque voltado para o currículo do ensino médio e para a solução de problemas.

Com base no pressuposto, nota-se que na proposta de produção textual de 2009 os textos motivadores são gêneros textuais de vários domínios sociais e de ampla circulação na sociedade. O tema explorado é de relevância social e gera bastante discussão na mídia. Embora com uma roupagem nova, pois solicita que o candidato apresente experiência ou proposta de ação social. A proposta está organizada em torno da tradicional dissertação-argumentativa.

Proposta de produção textual com os textos motivadores do ano de 2011:



PROPOSTA DE REDAÇÃO

Com base na leitura dos textos motivadores seguintes e nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em norma padrão da língua portuguesa sobre o tema **VIVER EM REDE NO SÉCULO XXI: OS LIMITES ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO**, apresentando proposta de conscientização social que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

Liberdade sem fio

A ONU acaba de declarar o acesso à rede um direito fundamental do ser humano – assim como saúde, moradia e educação. No mundo todo, pessoas começam a abrir seus sinais privados de *wi-fi*, organizações e governos se mobilizam para expandir a rede para espaços públicos e regiões onde ela ainda não chega, com acesso livre e gratuito.

ROSA, G.; SANTOS, P. Galileu. Nº 240, jul. 2011 (fragmento).

A internet tem ouvidos e memória

Uma pesquisa da consultoria Forrester Research revela que, nos Estados Unidos, a população já passou mais tempo conectada à internet do que em frente à televisão. Os hábitos estão mudando. No Brasil, as pessoas já gastam cerca de 20% de seu tempo *on-line* em redes sociais. A grande maioria dos internautas (72%, de acordo com o Ibope Mídia) pretende criar, acessar e manter um perfil em rede. "Faz parte da própria socialização do indivíduo do século XXI estar numa rede social. Não estar equivale a não ter uma identidade ou um número de telefone no passado", acredita Alessandro Barbosa Lima, CEO da e.Life, empresa de monitoração e análise de mídias.

As redes sociais são ótimas para disseminar ideias, tornar alguém popular e também arruinar reputações. Um dos maiores desafios dos usuários de internet é saber ponderar o que se publica nela. Especialistas recomendam que não se deve publicar o que não se fala em público, pois a internet é um ambiente social e, ao contrário do que se pensa, a rede não acoberta anonimato, uma vez que mesmo quem se esconde atrás de um pseudônimo pode ser rastreado e identificado. Aqueles que, por impulso, se exaltam e cometem gafes podem pagar caro.

Disponível em: http://www.bem.com.br. Acesso em: 30 jun. 2011 (adaptado).

DAHMER, A. Disponível em: http://malvados.wordpress.com. Acesso em: 30 jun. 2011.

Figura 9: Proposta de produção textual ENEM 2011

A partir da proposta, nota-se a diversidade de gêneros que foram utilizados nos textos motivadores, como: a história em quadrinhos, a notícia e a reportagem. Tais textos congregam a linguagem verbal e não-verbal e exploram uma temática atual: o uso da internet e as redes sociais. Solicita-se que o candidato apresente uma proposta de conscientização social que respeite os direitos humanos, em relação à dicotomia público X privado. A proposta, embora com temática atual, ancora-se, ainda, no texto dissertativo-argumentativo.

A análise das propostas de produção textual do ENEM dos anos de 1998, 2003, 2009 e 2011, evidenciou que se privilegia uma abordagem que contempla a tipologia textual, contrariando a organização da proposta da redação, que é pautada nos gêneros textuais. Ao solicitar que o candidato faça uma dissertação ou uma dissertação-argumentativa, a proposta direciona o aluno para os tipos textuais, o qual engloba as sequências tipológicas (narração, dissertação, argumentação, exposição, injunção), tipos estes que não estão presentes no nosso cotidiano, que não circulam no meio social. Porém, em seus textos motivadores os usos dos gêneros se fazem presentes, utilizaram dentre eles a música, notícia, reportagem, lei, e história em quadrinhos. Estes sim são textos concretos, que estuda a língua em seus mais diversos usos do cotidiano.

A análise evidenciou também, que a avaliação de produção textual ainda recebe o nome de redação, o que indica uma certa concepção sobre a escrita, pois, segundo Costa Val (1998):

> A expressão produção de texto pretende evidenciar o ato, o processo de elaborar um texto. Não se trata apenas de uma mudança de nomenclatura. Trata-se de uma nova abordagem e de uma nova concepção: a escrita como prática social. (COSTA VAL, 1998, p.85)

Costa Val (1998) esclarece que tal atividade já se denominou fazer composição, fazer redação, e hoje se tem chamado fazer produção de texto. No cotidiano escolar, os termos composição e redação eram empregados com muito maior frequência, para designar o efeito, o produto resultante do ato de compor ou redigir. Assim, parece que é essa a essência da prova de

produção de texto do ENEM: verificar se o candidato domina as normas da modalidade culta e se atua de forma cidadã.

Considerações Finais

Cada gênero possui uma função social, circula em um suporte, apresenta um objetivo, e estilo de linguagem característico. Se por um lado, atualmente, o ensino da leitura e da escrita parte do pressuposto de que para se chegar ao âmbito das práticas discursivas e sociais é preciso perceber o modo de construção dos textos concretos, que fazem parte do dia a dia, situados no tempo e no espaço, por outro, a análise das propostas de produção textual constantes na avaliação do ENEM evidenciam a tradicional redação presente na década de 80. Ao solicitar que seja produzida uma redação, privilegiando-se a dissertação argumentativa, tal avaliação direciona o ensino e dissocia, na prática, atividades de leitura e de escrita.

Acreditamos que várias dificuldades em produção de textos poderiam ser minimizadas com o direcionamento dos estudos para os gêneros, pois os alunos teriam mais contado e familiaridade com os mais diversos gêneros, das mais diversas formas de comunicação. Enfim, trabalhariam com textos ancorados numa situação social, que cumprem propósitos comunicativos.

Referências

ANTUNES, I. Textualidade e gêneros textuais: referência para o ensino de línguas. In: ____. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. 1, ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. Cap. 3, p. 49 – 59.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso: problemática e definição. In: ____. **Estética da criação verbal.** 2, ed. São Paulo: Marfins Fontes, 1997. Cap. 3, p. 280 – 287.

CASCUDO, Luís da Câmara. *Contos tradicionais do Brasil*. Belo Horizonte/São Paulo, Itatiaia/Edusp, 1986. p. 213.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: BEZERRA, M. A.; DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R. **Gêneros textuais e ensino**. 2, ed. Rio de Janeiro: Lucena, 2002.

MENDES, Murilo. *A idade do serrote*. Rio de Janeiro, Sabiá, 1968. p. 88.

OLIVEIRA, L. A. O ensino pragmático da leitura. In: ____. **Coisas que todo professor de português precisa saber**: a teoria na prática. 1, ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. Cap. 2, p. 59 – 108.

VAL, Maria da Graça Costa. **O que é Produção de Texto na Escola?** In: Presença
Pedagógica. V.4, nº 20, mar/abr. Belo Horizonte: Dimensão, 1998. 83.87 p.

ESCOLADISCIPLINARIZAÇÃO: CONSIDERAÇÕES SOBRE INFÂNCIA E ESCOLA

Fernanda Lira da Silva[1]

Resumo

Este artigo se apresenta como parte de uma dissertação de mestrado, que teve por objetivo refletir acerca dos processos de produção de subjetividades inerentes à experiência audiovisual no público infantil, bem como sobre as linhas de fuga encontradas por esse público. Tal trabalho foi desenvolvido a partir do projeto de pesquisa intitulado Ação, Câmera, Luz: Entre imagens e olhares – Experiência de infâncias e montagens, no que toca dois de seus campos de ação, a saber: as sessões de filmes, com crianças que frequentavam um projeto socioeducativo oferecido pelo município de Rio Claro/SP, entre os anos de 2009 e 2010, e a livre manipulação de filmadoras e câmeras fotográficas pelas crianças, privilegiando-se a ação. Nessa direção, a pesquisa é compreendida como experiência, na medida em que se procura focar no que surge e emerge no decorrer da pesquisa, enfatizando o que faz sentido para as crianças, e não os indicativos que deram origem às hipóteses iniciais. Dessa forma, o presente texto enfatizará as sessões de filmes do projeto de pesquisa supracitado, uma vez que as mesmas revelaram indicativos de alguns dos modos que as crianças sentem/vivenciam a escola. O referencial teórico adotado para a leitura dos dados baseia-se, sobretudo, nos escritos de Michel Foucault, ao tratar do poder disciplinar, e Jacques Rancière que apresenta relevantes considerações a respeito do professor e do aluno, e sobre a relação de ensino-aprendizagem, em sua obra O Mestre Ignorante.

Palavras- chave

Infância; escola; poder disciplinar; professor; aluno.

Abstract

This article is part of a master's dissertation that aimed to reflect on the production processes of subjectivity related to the audiovisual experience of children, as well as to think about the flight lines used by them. This work has been developed from the research project named *Action, Camera and Light: among images and looks – Experiences of childhoods and assemblies*, and it involves two of its action fields, which are the movies shows, to children of a childcare project offered by the government of Rio Claro/SP between 2009 and 2010, and the free manipulation of video cameras by these children, privileging action. In this sense, this research is understood as an experience, since it focuses on what arises during the research, emphasizing what makes sense to children, instead of the indications that originated the initial hypotheses. So, this text will emphasize the movie shows of the project mentioned above, once they have revealed indications of some ways that children feel/experience the school. The theoretical framework adopted to read the data is mainly based in Michel Foucault, when he talks about the disciplinary power, and Jacques Rancière, who presents important considerations about the teacher and the student, and about the teaching-learning relationship, in his work *The Ignorant Schoolmaster*.

Keywords

Childhood; school; disciplinary power; teacher; student.

1 - UNESP – Rio Claro.

A criança
é feita de cem.
A criança tem cem mãos
cem pensamentos
cem modos de pensar
de jogar e de falar.
Cem, sempre cem
modos de escutar
de maravilhar e de amar.
Cem alegrias
para cantar e compreender.
Cem mundos
para descobrir.
Cem mundos
para inventar.
Cem mundos
para sonhar.
A criança tem
cem linguagens
(e depois cem, cem, cem)
mas roubaram-lhe noventa e nove.
A escola e a cultura
lhe separam a cabeça do corpo.
Ao Contrário, as Cem Existem - Lóris Malaguzzi

Infância, escola e a figura de um mestre ignorante

Na literatura destinada ao estudo da infância, Ariès (1981) elaborou duas teses que se destacaram sobre a temática: a primeira delas observou – na Europa Medieval - a ausência do sentimento de infância que experimentamos nos dias de hoje; já a segunda nos traz uma perceptível mudança em relação à primeira tese, dado que a partir do final do século XVII as crianças passaram a ocupar lugar de destaque no núcleo familiar, bem como começaram a frequentar o ambiente escolar.

Diante disso, a primeira tese revela que para as sociedades medievais, o período da vida considerado como infância se restringia a fase na qual a criança ainda não era capaz de suprir suas necessidades básicas. Superado isso, ela passava a participar do trabalho e dos jogos inerentes ao universo adulto, e se educava na interação direta com essas atividades, posto que a educação não era oferecida de forma sistematizada. Já a iconografia, que apresentava o infante como um adulto em miniatura, complementava o panorama que fez Ariès considerar que os acontecimentos se sucediam como se não houvesse espaço para a infância, no contexto em questão.

A segunda tese marcou o cuidado e atenção especiais por parte da família com a criança. Nesse período, surge a preocupação com a redução da natalidade, vista como uma forma de atender o infante de uma maneira melhor. A partir de então, cada criança era tida como algo insubstituível, de modo que os casos de óbito eram sentidos profundamente, diferindo da Era Medieval onde a fragilidade, inerente a essa fase da vida, justificava e confortava as inúmeras mortes.

Ariès (1981) também destaca o surgimento da escola, que se voltou para o atendimento especializado da criança. Segundo o autor, o surgimento de tal instituição traduzia os interesses do Estado e da igreja em administrar o caráter de seus alunos, além de apontar o evento como o início de um longo processo destinado a enclausurar as crianças "[...] que se estenderia até nossos dias, e ao qual se dá o nome de escolarização" (ARIÈS, 1981, p. X)[2].

Tal concepção é compartilhada por Kohan (2003), na medida em que as técnicas disciplinares – formulação de Michel Foucault – se fazem presentes no funcionamento escolar. Dessa forma, ele traz que "[...] onde talvez o sentimento de infância tenha tomado mais força tenha sido em uma instituição nova, com complexos dispositivos de poder em um marco de confinamento e recluso: a escola" (KOHAN, 2003, p. 68).

Pelbart (2003) considera que o poder disciplinar atua no âmbito do corpo enquanto indivíduo, e é observado em escolas, hospitais, prisões e fábricas. Tem como objetivo principal o controle e a docilização dos corpos/indivíduos, para que a produtividade deles seja potencializada por meio da distribuição, supervisão e composição com o tempo e o espaço.

Veiga-Neto (2004) ressalta o interesse dos escritos de Foucault pela modernidade e a produção do homem

2 - Na obra supracitada o Prefácio encontra-se numerado em algarismos romanos.

contemporâneo. Dessa forma, observa que o poder não constitui a principal preocupação do filósofo, mas ganha destaque na medida em que é capaz de justificar os modos por meio dos quais nos subjetivamos em meio a suas dinâmicas.

Segundo o autor, as pesquisas de Foucault apontaram mudanças em práticas realizadas no interior das instituições citadas anteriormente – prisões, hospitais, escolas, fábricas e, também, asilos e quartéis. Estes espaços são considerados pelo teórico como instituições de sequestro, as quais trocaram práticas de castigo e violência corporal pelo disciplinamento, constituindo aquilo a que Foucault chamou de corpos dóceis. Ele também revela uma espécie de positividade nessa alteração, levando em conta o fator produtivo que surge com o poder disciplinar, o qual extrai a força do trabalho presente no corpo, ao passo que as antigas práticas acabavam por deteriorá-lo e aniquilá-lo.

Assim, entende-se o processo formativo dos alunos como algo administrado intencionalmente pela escola, uma vez que o principal interesse da mesma encontra-se menos no âmbito do conhecimento ao da formação de determinados tipos de subjetividades.

Kohan (2003) aponta que o poder disciplinar é garantido no interior das escolas por meio de outro tipo de poder, ao qual o autor denomina de pastoral - atribuído a figura do professor. Segundo ele, a etimologia da palavra *pastor* compreende o significado de "alimentar" ou "alimentar-se", de modo que a figura do pastor seria aquela que tem posse do alimento e o oferece. Nesse sentido, o profissional docente se responsabiliza pelo destino de sua turma - desde o âmbito dos saberes, até, e especialmente, a produção dos tipos de subjetividades convenientes ao projeto social em vigor.

Diante disso, o professor passa a se constituir como detentor da palavra e, por consequência, da verdade, o que faz com que incorpore, ainda, o papel de explicador. Nesse sentido, uma situação de sala de aula é apresentada por Leite (2007). Nela, a professora da turma soletrava silabicamente as tarefas enquanto escrevia na lousa, bem como desenvolvia a leitura de textos de maneira pausada e silábica. Ao comentar sobre tais procedimentos, a professora dizia: "É para os alunos associarem", "Porque isso ajuda os alunos a lerem melhor", e finalmente "Desse jeito eles percebem que, para cada som, existe uma letra ou sílaba" (LEITE, 2007, p.68).

A despeito de tais considerações, Kohan (2003) pondera a atuação do professor no ambiente escolar, uma vez que as instituições educacionais estão submetidas a inúmeras outras redes administrativas. "O professor ocupa, dessa forma, uma posição estratégica na disseminação do poder disciplinar na escola. Mas não se trata de fazer do professor o vilão da história." (KOHAN, 2003, p. 88)

À luz da presente discussão, cabe destacar a obra *O Mestre Ignorante*, escrita pelo filósofo francês Jacques Rancière. Nela, Rancière (2004) apresenta a experiência docente de Joseph Jacotot que exilado da França passa a lecionar nos Países-Baixos. Acontece que os estudantes matriculados em suas aulas não entendiam a língua francesa, bem como o professor ignorava o holandês. Não havia nada comum entre eles para que pudessem estabelecer a comunicação e assim efetivar o ato educativo.

Posto esse desafio, Jacotot se utilizou de uma edição bilingue do Telêmaco – que havia sido publicada em Bruxelas na época – e a partir dela estaria estabelecido algo comum entre professor e alunos. Dessa forma, o professor solicitou a seus alunos que aprendessem, a partir da tradução holandesa, o texto na língua francesa. Passado algum tempo, Jacotot convidou os estudantes a escreverem em francês o que pensavam sobre o livro. Eis que então o professor teve uma grande surpresa ao perceber que os alunos realizaram tal tarefa de maneira muito satisfatória, talvez tão bem quanto muitos franceses.

Foi a partir desse episódio que Jacotot passou a refletir acerca da função do professor, uma vez que até aquele momento, ele concebia que o papel do mestre era o de explicar, porém qual a justificativa para a referida experiência na qual estudantes que desconheciam o francês e não obtiveram explicação alguma sobre os elementos básicos da língua, pudessem escrever, segundo o autor, frases em francês que não se assemelhavam a frases de iniciantes, mas sim a de escritores. Assim Jacotot passou a se questionar sobre a real necessidade das explicações

do mestre, bem como a utilidade delas.

Kohan (2007) apresenta a obra de Rancière partindo do contexto no qual sua tradução foi acolhida no Brasil em 2002. O autor coloca que nosso país vivia, naquele momento, o "auge do progressismo" com a chegada do Partido dos Trabalhadores à presidência da república com as eleições daquele ano. A educação por sua vez, se encontrava em um momento de grande otimismo "(...) *como motora e impulsionadora das transformações sociais que o País reclamava desde os tempos coloniais"* (KOHAN, 2007, p. 40).

Dessa forma, um trabalho como *"O Mestre Ignorante"*, no qual o professor não exercia o papel de explicador, mas apenas o de questionar seus alunos e verificar se os mesmos estavam desenvolvendo sua busca com atenção, gera um grande desconforto. Para a nossa sociedade é muito difícil conceber que estudantes possam aprender a partir de seus próprios métodos e caminhos, e mais complicado ainda é imaginar que eles possam chegar a um conhecimento diferente do validado pela modernidade – visto que o mestre Jacotot se preocupava com o processo de pesquisa e não com o que os alunos iriam encontrar ao final dele.

Kohan (2007) também aponta o quanto a lógica da explicação atende os objetivos da escola e da sociedade moderna, uma vez que a partir desse "método" uma hierarquia é colocada a partir dos atores estabelecidos nessa dinâmica: capazes e incapazes, sábios e ignorantes, superiores e inferiores, maduros e imaturos. E assim, coloca que Jacotot, tomando por base a referida experiência, passou a olhar com estranheza a relação na qual a partir do velho método explicador, uns conseguissem ensinar, e outros aprender. Desse modo, ele realiza a seguinte leitura da obra de Rancière:

> (...) como experiência de leitura, Jacotot e Ranciere podem ajudar-nos a nao mais conseguir pensar do mesmo modo as questões que são tratadas. Para nós, professores leitores, a experiência de um professor nos pode ajudar a não mais ser professores da mesma maneira. Para poder tirar proveito de Jacotot, há que sentar com ele, de igual para igual – a expressão nunca foi tão pertinente – desacomodar-se, deixar-se provocar, inquietar-se. Dessa maneira, há ali um valor inegavelmente filosófico e político de um pensamento que não deixa as coisas do mesmo jeito que as encontrou: ao contrário, encerra o leitor num círculo do qual deverá sair, por si mesmo, diferente de como entrou. (KOHAN, 2007, p.47)

O lugar da pesquisa

O presente trabalho se configura como um recorte de uma dissertação de mestrado[3] concluída, que teve por intuito refletir sobre os modos de modulação e processos de produção de subjetividades inerentes à experiência audiovisual no público infantil, bem como as linhas de fuga que a infância/criança encontra perante tal panorama.

Tal dissertação foi desenvolvida a partir do projeto de pesquisa *Ação, Câmera, Luz: Entre imagens e olhares – Experiência de infâncias e montagens* - ainda em andamento. A metodologia dessa pesquisa foi constituída a partir de campos de ações divididos da seguinte forma: a) criação de oficinas com crianças sobre possibilidades de experienciar com imagens; b) sessões de filmes para uma aproximação com a temática do cinema; c) produção de imagens pelas crianças – vídeos e fotografias – de situações reais dentro do universo em que o projeto se desenvolveu; d) elaboração de vídeos/montagens com as crianças a partir das imagens coletadas.

A referida metodologia não parte de uma concepção fechada e submetida às hipóteses que embasaram a elaboração do projeto. Assim, não existe a indicação de um modelo prévio de leitura, na medida em que, o que surge/emerge e acontece durante o desenvolvimento da pesquisa, pode se constituir como relevante indício que auxilie as maneiras através das quais seus dados são olhados e pensados. Diante disso, as orientações do *paradigma indiciário* (GINZBURG, 1990) apresentam importância no processo de reflexão desse material.

3 - O desenvolvimento dessa pesquisa foi registrado em Diário de Campo.

Após entrar em um processo de negociações com a Prefeitura Municipal de Rio Claro/SP, esse projeto de pesquisa acabou não se realizando no universo escolar - como previsto inicialmente – e sim nos espaços do Serviço Social da Indústria (SESI)[4], e no Nosso Lar[5], ambos localizados na cidade de Rio Claro. Nesses espaços são desenvolvidos projetos socioeducativos oferecidos pelo município.

Diante disso, as ações concernentes ao projeto de pesquisa foram realizadas com dois grupos de crianças, um de cada espaço mencionado. Assim, a dissertação de mestrado que originou o presente trabalho debruçou-se sobre algumas das ações realizadas com os participantes do projeto socioeducativo desenvolvido no SESI, entre os anos de 2009 e 2010, a saber: as sessões de filmes, e os encontros destinados a obtenção de imagens/filmagens por parte das crianças através da livre manipulação de câmeras fotográficas e filmadoras.

O grupo de crianças, com o qual realizamos a pesquisa no SESI, era composto por 13 crianças[6] – sete meninos e seis meninas – com idade entre nove e doze anos. O processo de escolha foi feito pelas profissionais responsáveis pelas atividades promovidas no projeto socioeducativo que acontece nessa instituição, tomando por base a assiduidade das crianças[7].

Para este trabalho, revela importância os encontros destinados as sessões de filmes, uma vez que a partir delas, de maneira aberta e livre das punições inerentes ao poder disciplinar, puderam se apresentar alguns dos modos que as crianças sentem/entendem/vivenciam o universo escolar.

Para as sessões de vídeo foram escolhidos três filmes: *Pinóquio* (2002), *Crepúsculo* (2008) e *A Era do Gelo 3* (2009). No processo de escolha consideramos que *Pinóquio* se constituiria num formato diferente do qual as crianças estavam habituadas, com uma narrativa mais lenta, desprovida de grandes heróis, superpoderes e romances, o que provavelmente faria com que elas não se interessassem por ele, como de fato aconteceu. Já *Crepúsculo* foi solicitado pelo grupo em nosso encontro de apresentação e, por consequência, foi o que mais se aproximou de sua preferência. Finalmente, *A Era do Gelo 3* foi tido pela equipe de pesquisadores como um filme que agradaria as crianças, posto que este havia sido amplamente divulgado pouco tempo antes da realização da pesquisa, porém fomos surpreendidos pela insatisfação delas para com o filme.

O filme *Pinóquio*, foi lançado no ano de 2002, e tem na figura do italiano Roberto Benigni, o responsável pelos processos de produção, direção e roteiro, além de ser o protagonista da trama. A narrativa nos apresenta a história de Pinóquio, o boneco de madeira que ganha vida e a partir disso passa a trilhar sua trajetória em torno de uma meta: tornar-se um menino de verdade. Porém, ele se distancia inúmeras vezes de seu objetivo durante o filme, vivenciando uma série de aventuras.

Essa exibição ocorreu de maneira conturbada, posto que a instituição estava envolvida com a organização de um evento que ocorreria no dia seguinte. Em virtude disso, as crianças estavam muito agitadas e, assim, iniciamos o filme contando com a presença de nove crianças.

Vale destacar que a maior parte das crianças se revelou insatisfeita com a escolha de *Pinóquio*, o que as motivou a procurar se ausentar dessa exibição inúmeras vezes e de diversas formas. Além disso, a acústica da sala onde aconteciam as

4 - Nesse espaço estudantes da rede municipal de educação de Rio Claro, no contraturno escolar, realizam diversas atividades como natação, recreação, reforço escolar, artesanato, oficinas com sucata e aulas de dança.

5 - Instituição localizada na mesma cidade, a qual atende crianças submetidas a situações de risco (tais como crianças abandonadas ou provenientes de famílias com histórico de dependência química, por exemplo), em sistema de internato e semi-internato. Nesse espaço são vivenciadas atividades de reforço escolar, biblioteca, brinquedoteca, computação, cultivo de horta e atividades esportivas. As crianças atendidas por essa instituição, também se encontram matriculadas na rede municipal de educação.

6 - Dois dos participantes deixaram de participar do projeto socioeducativo realizado no SESI com a mudança do ano letivo de 2009 para 2010, de modo que também deixaram nosso projeto de pesquisa.

7 - O grupo de crianças em questão desenvolve suas atividades no SESI de segunda a sexta-feira das 13h às 16h 30.

sessões de filmes estava muito ruim, o que também contribuiu para as dificuldades experimentadas nesse encontro[8].

Dessa forma, até o momento da parada para o lanche, assistimos por volta da metade do filme. Após esse intervalo, somente cinco alunos retornaram para assistir ao restante da exibição. Porém, logo nos primeiros minutos, acabou a energia e tivemos que interromper a sessão, pois chovia intensamente.

No que tange o filme *Crepúsculo*, experimentamos algo diverso ao vivenciado na exibição de *Pinóquio*. Desde o início da sessão foi possível perceber uma maior predisposição por parte das crianças, pois pudemos observar que o interesse delas pela exibição era tamanho que elas próprias pediam por silêncio. Nesse dia, contamos com 12 alunos, e tivemos a presença de profissionais responsáveis pelo projeto socioeducativo. Além disso, a acústica da sala estava melhor[9], de modo que houve o interesse e a possibilidade de assistirmos ao filme em sua totalidade.

A película é uma produção americana, dirigida por Catherine Hardwicke, lançado no ano de 2008. A narrativa foi escrita por Stephenie Meyer, e se trata do primeiro filme a nos trazer o romance de Isabella e do vampiro Edward, condição que faz com que a relação entre esses jovens signifique um grande risco para Isabella, apesar dele não se alimentar de sangue humano. Dessa forma, ela passa a enfrentar uma série de perigos para permanecer ao lado de Edward, que por sua vez, não poupa esforços para protegê-la de seus inimigos.

Essa produção cinematográfica, ainda na primeira semana de sua exibição, atingiu um faturamento próximo ao dobro do valor de seu orçamento – 37 milhões de dólares. Diante disso, ele se constituiu num grande sucesso, apesar de para os críticos da área, possuir um custo modesto e efeitos especiais básicos. Isso provavelmente se justifique pela retomada da temática do romance entre seres humanos e vampiros e, principalmente pelo público-alvo – os adolescentes.

Por fim, assistimos a animação *A Era do Gelo 3*, lançada no ano de 2009 e dirigida pelo brasileiro Carlos Saldanha. Nela, o preguiça Sid encontra três ovos abandonados de um Tiranossauro Rex, e sem saber do que se tratava, os leva para casa. Eis que no momento em que tal dinossauro reencontra seus ovos, acaba levando Sid embora. A partir disso, seus amigos passaram a vivenciar uma série de aventuras na tentativa de resgatá-lo.

Nessa exibição, compareceram todas as crianças participantes da pesquisa. Segundo elas, todas já haviam assistido ao filme, sendo que no caso de algumas, mais de uma vez. Mesmo já o conhecendo e tendo reclamado da escolha, elas não se recusaram em permanecer no espaço onde o filme foi apresentado até o seu término. Porém, pediram para que ao final, colocássemos um DVD com clipes do cantor norte-americano Michael Jackson, que um dos alunos, R[10], (o maior fã do artista entre o grupo), havia trazido[11].

Ao final do filme, como havíamos combinado, apresentamos o DVD com os clipes de Michael Jackson. As crianças se levantaram para dançar – elas seguiam os passos do aluno R, que conhecia algumas das coreografias.

O que essa experiência nos dá a ler sobre a escola

Retomemos a exibição do filme *Pinóquio*, especialmente no que se refere ao descontentamento das crianças ao tomarem

8 - O espaço destinado à exibição de vídeos para as crianças participantes do projeto socioeducativo desenvolvido no SESI se localizava embaixo das arquibancadas desse espaço. Nesse dia em especial, também havia o barulho de crianças brincando na sala ao lado (as quais estavam sem monitor em decorrência do evento supracitado), e a perturbadora interferência de um barulhento ventilador, pois fazia muito calor.

9 - Nesse dia a temperaturatura estava mais amena, se comparada ao encontro no qual exibimos *Pinóquio*, e, sendo assim, não houve a necessidade de ligarmos o ventilador. Também se apresentou como favorável ao bom desenvolvimento dessa exibição o fato de as demais crianças do projeto socioeducativo terem retomado suas atividades normais.

10 - Utilizamos abreviações dos nomes das crianças, como forma de preservação destas e sigilo ético da pesquisa.

11 - Vale destacar que a pesquisa foi desenvolvida poucos meses após a morte do referido ídolo, de modo que havia uma grande sensibilização e exploração da imagem, história e trabalho do cantor por parte da mídia, na época. Isso provavelmente justifique o interesse das crianças por ele, considerando a faixa etária delas, e o fato de Michael Jackson, em um tempo significativo, ter permanecido afastado dos meios audiovisuais antes de falecer.

conhecimento da película que seria apresentada. Nesse contexto, um dos meninos reclamou: *Prefiro fazer lição de Matemática!* Após ter se pronunciado, ele permaneceu ali por alguns instantes enquanto ainda se exibiam os primeiros momentos da trama e, logo depois, retirou-se, acompanhado de outros dois amigos, para participarem de uma partida de futebol que acontecia em uma quadra em frente ao espaço onde se realizava a sessão de filme.

Duas meninas também demonstraram sua insatisfação com aquela sessão, na medida em que durante a exibição brincaram, dormiram, bem como expressaram, em diversos momentos, a opinião delas, dizendo, por exemplo:

> - *Crepúsculo é mais legal!*
>
> - *Pinóquio é chato!*
>
> - *Chega! Tá chato!*[12]

O que essas crianças nos revelaram apontam, quase que instantaneamente, a etimologia da palavra infância (*in-fans*), que em seu significado etimológico, trata-se daquele que não possui a fala. Essa noção, aliada a de que esse sujeito também não possui a razão, apresenta-se como uma espécie de fortaleza para o adulto, autorizando-o a calar esse indivíduo com a justificativa de lhe transmitir os conhecimentos validados socialmente. Terzi (2001) observa que o adulto, muitas vezes, opta por anular o lugar e a voz da criança:

> [...] desde o nascimento a criança passa grande parte do tempo junto a adultos da própria família ou vizinhos. Ela ouve todo tipo de conversa e presencia todo tipo de cena, não sendo poupada nem de situações mais agressivas. Entretanto, não lhe é permitido participar. Os adultos falam sobre as crianças, mas não com a criança. (TERZI, 2001, p. 55)

Leite (2007) considera que os modos de lidar com a criança são constituídos, sobretudo pela linguagem e pelas dinâmicas de circulação da palavra. Sendo assim, podemos dizer que tais características presentes na relação adulto-criança, estendem-se também para o âmbito do professor e do aluno, posto que as interações estabelecidas são pouco democráticas, evidenciando uma relação de superioridade/inferioridade e não de igualdade/diferença.

Essa discussão auxilia na compreensão das práticas de autoritarismo e silenciamento observadas em muitas salas de aula, na medida em que as falas destacadas poderiam significar um risco à autoridade e ao planejamento do professor. Nessa direção, as meninas às quais nos referimos anteriormente provavelmente não encontrariam a mesma abertura e oportunidade para expressar a opinião delas sobre o filme, de maneira tão explícita e insistente, em uma circunstância habitual de sala de aula. Ou, se caso tentassem fazê-lo, possivelmente seriam silenciadas pelo professor, atitude que subentenderia que elas estavam se colocando daquela maneira porque não compreendiam o filme, ou o que se considera que o mesmo teria para ensinar às crianças. Na mesma linha, os garotos que se retiraram da exibição para jogar futebol não encontrariam espaço para tal ação se estivessem submetidos às práticas escolares.

Para Foucault (2009), a produção dos corpos dóceis se deu por meio da preocupação com o detalhe – "[...] movimentos, gestos, atitudes, rapidez: poder infinitesimal sobre o corpo ativo" (FOUCAULT, 2009, p.133). Tal processo de assujeitamento configurava-se de maneira constante e sem interrupções, ao passo que as forças produtivas eram potencializadas enquanto as possibilidades de escapes e de questionamentos eram suprimidas.

Diante disso, o filósofo traz-nos o exercício como a cerimônia mais importante, que possui o objetivo de produzir corpos submissos e exercitados. Isso acabava por estabelecer uma consistente articulação entre docilidade e utilidade, o que justifica a denominação – corpos dóceis – utilizada por Foucault.

12 - Notas de diário de campo, 27/11/09.

O filósofo ainda entende que tal dinâmica de coerção atua através do controle do tempo, espaço e movimentos. Nessa perspectiva, Veiga-Neto (2004) ressalta que:

> Tais técnicas tomam o corpo de cada um na sua existência espacial e temporal, de modo a ordená-lo em termos de divisão, distribuição, alinhamento, séries (no espaço) e movimento e sequenciação (no tempo), tudo isso submetido a uma vigilância constante. (VEIGA-NETO, 2004, p.78)

Nesse contexto, é possível notar a relevância da instituição escolar como um importante dispositivo do poder disciplinar – provavelmente o mais importante. Veiga-Neto entende que a escola é considerada um espaço pelo qual todos os indivíduos da sociedade devem passar. Acrescenta-se a isso o fato de a frequência ser diária e manifestar-se no decorrer de muitos anos, potencializando a ação dessa instituição na efetivação do projeto moderno de sociedade. Nas palavras do autor:

> Não é demais insistir que, mais do que qualquer outra instituição, a escola encarregou-se de operar as individualizações disciplinares, engendrando novas subjetividades e, com isso, cumpriu um papel decisivo na constituição da sociedade moderna. (VEIGA-NETO, 2004, p. 84)

Dessa forma, a escola impõe um duplo processo de disciplinarização: um que diz respeito ao físico, agindo sobre o corpo, e outro que compreende o intelecto, atuando no âmbito dos saberes. Ao primeiro processo, observa-se a imposição de um modo adequado, único e homogêneo de ser e de estar no mundo, ao passo em que o último tem o objetivo de apresentar esse mundo, assim como as maneiras adequadas de se posicionar diante dele.

Finalizada a exibição do filme *Pinóquio*, nos foi sugerido por uma das responsáveis pelo desenvolvimento do projeto socioeducativo que, em outra ocasião, voltássemos a assistir o mesmo com as crianças e que explicássemos a elas sua importância. Tal sugestão pareceu apontar para o entendimento de que as crianças não apreciaram o filme porque não souberam interpretá-lo, como se a produção de sentido atribuída pelas mesmas fosse incorreta, uma vez que não havia passado pela interpretação do professor, ou, em se tratando de uma pesquisa, do pesquisador.

Nesse sentido, chamou-nos a atenção a colocação de um dos alunos ao descobrir que assistiríamos ao filme *Pinóquio*: *Prefiro fazer lição de Matemática!*[13] Essa fala pode nos remeter a inúmeras questões relativas ao universo escolar. Talvez um dos motivos que justifique a rejeição de tal criança para com a referida disciplina deve-se ao fato de ser tradicionalmente concebida como uma ciência que possui uma única solução e fórmula de se chegar a resultados concretos e precisos, algo já dado, esperado de antemão, para qual não cabem escapes, reinvenções, possibilidades...

Assim, dialogando com os escritos de Rancière (2004), somos reportados a uma concepção de ensino-aprendizagem pautada na lógica da explicação, onde o professor possui a função de transmitir a seus alunos os conhecimentos validados pela sociedade contemporânea, de uma maneira objetiva e simplificada para que eles sejam capazes de compreender. Vale ressaltar que tais conhecimentos já são dados, sem que se permita abrir espaços para recriações ou reformulações – fato que nos permite refletir sobre a relação de R (o garoto acima) com a Matemática.

Associada a essa discussão, cabe destacar a exibição do filme *Crepúsculo* que, como descrito anteriormente, aconteceu de maneira tranquila, uma vez que a película foi bem aceita pelos participantes da pesquisa desde o início[14]. Nesse dia, estivemos na companhia de duas das responsáveis pelas crianças no SESI, as quais pareciam inclinadas em garantir a disciplina do grupo, pois provavelmente julgavam como "culpa" das crianças o desinteresse observado na exibição de *Pinóquio*.

De maneira geral, as crianças mostraram-se muito interessadas durante toda a exibição. Ainda assim, uma menina

13 - Notas de diário de campo, 27/11/09.

14 - Vale lembrar que foram os próprios participantes da pesquisa que solicitaram a exibição desse filme.

dormiu e dois meninos distraíram-se em uma brincadeira, porém logo foram chamados a atenção por uma das profissionais do projeto socioeducativo, o que os fez ficar em silêncio.

Nessa direção, retomamos novamente com Foucault (2009) o processo de docilização de corpos exercida pelas denominadas "instituições de sequestro" – prisão, fábrica, hospital, escola. Perante essa leitura, arriscamo-nos a dizer que embora o projeto socioeducativo – no interior do qual se desenvolveu esta pesquisa – se proponha a atividades mais abertas e diferenciadas, o mesmo acabou (e ainda acaba) promovendo ações típicas do disciplinamento. Para o filósofo:

> O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. (FOUCAULT, 2009, p. 133)

Acontece que a criança revela-se como um ser dotado de imaginação, inventividade, criatividade, imprevisibilidade, potencialidades e possibilidades, contrariando a ideia de "corpos dóceis"; isso permite, por exemplo, que elas encontrem linhas de fuga à exibição do filme, ainda que o mesmo as estivesse agradando. Dessa forma, elas passam a significar uma ameaça aos projetos sociais de modo que a educação surge com a intenção de controlá-las.

Diante das discussões apontadas, tais como a maneira através da qual o sentimento da infância se configurou na modernidade, o surgimento da instituição escolar – como estratégia de produção de subjetividades correspondentes ao projeto social moderno –; a figura do professor-pastor e a experiência retratada na obra de Rancière (2004) nos sugere considerar linhas de fuga ao referido contexto, o que nos faz retornar à infância e ao universo de possibilidades que lhes são características.

Retomando o poema de Lóris Malaguzzi, *"Ao contrário, as cem existem"*, podemos atentar para as potencialidades da criança – ações, pensamentos, jogos, afetos, descobertas, invenções, sonhos, linguagens... E, por outro lado, refletir sobre o que a escola e a cultura fizeram com tal gama de possibilidades, as quais se viram delimitadas e instrumentalizadas.

Às crianças fora apresentado um mundo sem graça, sem sentido, onde não há espaço para invenções, criações, descobertas, multiplicidades. Tudo o que se tem por conhecer já se revela como dado, uno, único, pronto e acabado, de forma que aos aprendizes cabe somente internalizar os conhecimentos transmitidos, para que possam contribuir para a boa manutenção da sociedade da qual fazem parte.

Assim, apresenta-se o convite para que a educação também possa ser pensada de outra maneira, talvez como encontro, acontecimento, afeto, algo que ultrapassaria o processo de produção de subjetividades. Já que o ato educativo foi prioritariamente concebido para o atendimento da infância, poderíamos procurar alternativas para que este se aproximasse dela. Nessa direção, somos provocados, enquanto professores, a nos desentranhar/deslocar/desacomodar dos discursos escolares contemporâneos que nos estimulam a fazer tudo do mesmo modo, e para um único fim – formar o cidadão conveniente a nossa estrutura social.

Referências

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1981.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. 37. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, Emblemas e Sinais**: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

KOHAN, Walter. **Infância, entre Educação e Filosofia**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2003.

_____. **Infância, estrangeiridade e ignorância**: ensaios de filosofia e educação. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2007.

LEITE, César Donizetti Pereira. **Labirinto**: infância, linguagem e escola. Taubaté, SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2007.

_____. **Ação, Câmera, Luz**: entre imagens e olhares – experiência de infâncias e montagens. Projeto de pesquisa. Rio Claro, SP: UNESP, 2009.

MALAGUZZI, Lóris. Ao contrário, as cem existem. **Revista Bambini**. Tradução livre do original italiano de Ana Lúcia Goulart de Faria, Maria Carmem Barbosa e Patrizia Piozzi. ano 10, n. 2, Bergamo, fev. 2004.

PELBART, Peter Pal. **Vida Capital**: ensaios de biopolítica. São Paulo: Iluminuras, 2003.

RANCIÈRE, Jacques. **O Mestre Ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2004.

TERZI, Sylvia Bueno. **A construção da escrita**. Campinas, SP: Pontes, 2001.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação**. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2004.

A LEITURA LITERÁRIA E A FORMAÇÃO DO PEQUENO LEITOR

Greice Ferreira da Silva

Resumo

O presente trabalho busca discutir a formação do leitor e a formação literária desde a pequena infância, entendendo por pequena infância o período destinado à Educação Infantil que compreende as crianças de zero a cinco anos. Este trabalho objetiva fazer alguns apontamentos sobre o ensino e a aprendizagem da leitura, suas relações com a literatura infantil e a formação do gosto literário. Discute também o papel da mediação do professor nesse processo de educação literária e da escola como um espaço em que essa mediação deve ocorrer de modo que promova a formação leitora das crianças desde a Educação Infantil tornando-as participantes da cultura escrita. As discussões apresentadas se encontram fundamentadas no arcabouço teórico da Teoria Histórico-Cultural preconizada por Vygotsky e seus colaboradores, na concepção de linguagem e de gênero discursivo sob a ótica de Bakhtin e de estudiosos sobre o ensino e a aprendizagem da leitura e da literatura.

Palavras-chave

Formação de leitores; leitura literária; Educação Infantil.

Abstract

This article seeks to discuss the This paper discusses the formation of the reader and the literary education from early childhood, understanding the early childhood period for the Early Childhood Education that includes children zero to five years. This paper aims to make some notes on the teaching and learning of reading and its relationship to children's literature and the formation of literary taste. It also discusses the role of mediation of the teacher in this process of literary education and the school as a space in which the mediation must occur in order to promote the formation of the reader since kindergarten children making them participants in the written culture. The arguments presented are based on the theoretical framework of Cultural History and Theory advocated by Vygotsky and his collaborators in the design of language and discourse genre from the perspective of Bakhtin and scholars on teaching and learning of reading and literature.

Keywords

Formation of readers; literary reading; Early Childhood Education.

Introdução

Inserir-se na cultura escrita não é somente aprender a ler e a escrever é também modificar sua relação com a linguagem e com o mundo a sua volta (BERNARDIN, 2003). Assim, é possível pensar que é na Educação Infantil que as crianças iniciam esse processo de inserção na cultura escrita e é na escola da pequena infância que se deve pensar nos modos de se promover vivências para que essa inserção ocorra de forma necessária e adequada.

Diante desses apontamentos, esse trabalho se propõe a pensar a literatura infantil como um meio de humanização das crianças desde a Educação Infantil e como um instrumento de inserção da criança na cultura escrita (ARENA, 2010). Para tanto, num primeiro momento serão feitas algumas considerações sobre o ensino da leitura e da literatura na tentativa de se compreender como estas ocorrem nas escolas. E num segundo momento, refletir como a leitura literária pode mediar esse processo inicial de formação do pequeno leitor e da formação do gosto literário. Nessa trajetória, serão discutidos conceitos como humanização e cultura escrita relacionados ao papel mediador do professor e da escola no processo de apropriação da leitura e da literatura pelas crianças pequenas.

A leitura e a literatura na escola

No campo da leitura, desde 1980, destacam-se dois movimentos que se deram de forma lenta e gradativa, mas que de certa forma atuam para a valorização da literatura infantil e o seu reconhecimento como um gênero discursivo: o abandono dos materiais impressos destinados especificamente ao ensinar e ao aprender a ler – os manuais como as cartilhas, etc – e, "a incorporação do livro de literatura infantil nas salas de aula, acompanhada pela rápida expansão de produção editorial de qualidade". (ARENA, 2010, p. 13 – 14). Esses movimentos contribuíram para que novas discussões surgissem acerca das relações entre literatura infantil, alfabetização e o ensinar e o aprender a ler. Uma dessas discussões está relacionada ao fato de o texto ser usado como pretexto no ensino e na aprendizagem da leitura (LAJOLO, 1986) ou em outras palavras, a didatização ou pedagogização da literatura para crianças (ARENA, 2010, p. 14) que de certa forma já está superada no Brasil.

Por outro lado, quando se discute a literatura infantil na sala de aula, seus usos e suas implicações diretas no fazer pedagógico, há que se considerar ainda que no processo de ensino da leitura ocorre, muitas vezes, a utilização de materiais escolares que apresentam textos descontextualizados, que priorizam o trabalho com letras ou sílabas e que geralmente não causam interesse e envolvimento por parte da criança. Outrora eram priorizados somente alguns gêneros discursivos por se acreditar que eram mais adequados para a fase inicial da leitura. Ao fazer isso, descartava-se a utilização de outros gêneros que poderiam contribuir para a apropriação da leitura das crianças, levando-as a se distanciar da concepção de leitura como uma tarefa eminentemente escolar. Nessa direção, Geraldi (2003) assinala que,

> se considerarmos as práticas normalmente propostas por livros didáticos, toda lição ou unidade destes livros, organizados em unidades e, em geral, sem unidade, iniciam-se por um texto para leitura. Como tais leituras não respondem a nenhum interesse mais imediato daqueles que sobre os textos se debruçam, a relação interlocutiva a ocorrer deverá se legitimar fora dela própria. Ou seja, mesmo quando a leitura se inspira em concepções mais interessantes sobre textos e sobre leitura, as relações interlocutivas a se empreenderem em sala de aula não respondem à necessidade do estabelecimento destas relações. Daí, sua legitimidade se estatuir e não se instituir. Os alunos, leitores e portanto interlocutores, lêem para atender a legitimação social da leitura externamente constituída fora do processo em que estão, eles, leitores/alunos, engajados. (GERALDI, 2003, p. 168 – 169).

A leitura somente se institui na relação interlocutiva que pressupõe o dialogismo (BAKHTIN, 1992). Em outras palavras, se institui somente quando o leitor estabelece uma relação com o texto e com autor numa atitude responsiva

que o torna capaz de refutar, refletir e reavaliar o que leu. Do contrário, essa leitura não se constitui como tal, se fecha em si mesma sem trazer uma contrapalavra (BAKHTIN, 1992). Ao considerar a concepção discursiva de Bakhtin, que pensa a língua em movimento, a língua que existe na relação com o *outro*, entende-se que somente desenvolver a competência linguística não responde aos objetivos da Educação Infantil e nem mesmo aos objetivos do ensino da literatura. A língua nessa perspectiva tem que ser vista nas relações sociais, nas trocas, na atitude responsiva.

Partilhando dessa ideia, Foucambert (1994, p.31) explicita que:

> Para aprender a ler, enfim é preciso estar envolvido pelos escritos os mais variados, encontrá-los, ser testemunha de e associar-se à utilização que os outros fazem deles - quer se trate dos textos da escola, do ambiente, da imprensa, dos documentários, das obras de ficção. Ou seja, é impossível tornar-se leitor sem essa contínua interação com um lugar onde as razões para ler são intensamente vividas [...].

Sobre o ensino e aprendizado da leitura é necessário enfatizar que:

> Aprende-se a ler com textos, não com frases, menos ainda com palavras, jamais com sílabas [...], aprende-se a ler lendo textos que não se sabe ler, mas cuja leitura se tem necessidade. Lê-lo é procurar as respostas às perguntas que nos fazemos, as quais supomos estarem respondidas de alguma forma nos textos. Lê-los significa mobilizar tudo o que já sabemos, sobre a pergunta, sobre as possíveis respostas, sobre o funcionamento da escrita, para reduzir o espaço do que ainda é incompreensível. Ler – e, portanto, aprender a ler – é uma negociação entre o conhecido, que está na nossa cabeça, e o desconhecido, que está no papel; entre o que está atrás e o que está diante dos olhos. É um trabalho de detetive que utiliza índices (paginação, palavras conhecidas...) para elaborar hipóteses, verificá-las com base em outros índices, voltar aos pontos que permanecem obscuros com ajudas externas. (FOUCAMBERT, 1994, p. 37 – 38).

Diante desses apontamentos, como pensar na literatura infantil desde a Educação Infantil? Como o professor da pequena infância pode mediar esse processo de inserção da criança na cultura escrita por meio da literatura? Para tentar propor possíveis respostas a essas perguntas, inicialmente, é preciso esclarecer o que se entende por humanização e por cultura escrita neste trabalho com o intuito de se pensar a leitura e a literatura como objetos culturais, como meios de humanização das crianças. Para tanto, se recorrerá a Teoria Histórico-Cultural preconizada por Vygotsky e seus colaboradores.

A Teoria Histórico-Cultural e o ensino e a aprendizagem da leitura e da literatura

A Teoria Histórico-Cultural enfatiza a natureza social do homem, o desenvolvimento da inteligência, da personalidade e da conduta humanas. Para a Teoria Histórico-Cultural, o homem não nasce humano, mas aprende a ser humano à medida que atua sobre a realidade e se apropria da cultura humana e a transforma. Por cultura humana pode-se entender o conjunto da produção humana e da natureza que existe fora dele, objetivamente, independente dele. É por meio da relação com os objetos socialmente criados e com os outros homens presentes e passados – e que deixam a marca de sua atividade nos objetos da cultura historicamente produzidos – que o homem se humaniza (MELLO, 1999).

Essa teoria vê o ser humano e a humanidade como produtos criados pelos homens ao longo da história. Em outras palavras, ao criar a cultura humana – os objetos, os instrumentos, a ciência, a lógica, os valores, os costumes e hábitos, as linguagens – criam a própria humanidade que é o conjunto das características e das qualidades humanas expressas pelas habilidades, capacidades e aptidões que foram se formando ao longo da história por meio da própria atividade humana. Essas aquisições humanas não são herdadas biológica ou geneticamente, mas se fixam sob a forma de objetos externos da cultura material e intelectual.

Assim, cada nova geração nasce num mundo pleno de objetos criados pelas gerações precedentes, e nesses objetos estão acumuladas as qualidades humanas histórica e socialmente criadas e desenvolvidas. É preciso que as novas gerações se apropriem desses objetos de acordo com a função social para a qual foram criados (MELLO, 2007).

Conforme Vygotsky (1995), somente na relação social, com os pares mais avançados é que as novas gerações internalizam e se apropriam das funções tipicamente humanas como a fala, o pensamento, o controle da própria conduta, a função simbólica da consciência. Considerando a concepção de homem compreende-se que o processo de educação é essencialmente um processo de humanização (LEONTIEV, 1978). Por essa razão o processo de educação é o processo de formação das características e qualidades humanas e assim, a escola deve ser o lugar de criar novas necessidades humanizadoras, de garantir experiências diversas às crianças para que o desenvolvimento das máximas qualidades humanas se realize plenamente. Os estudos dessa teoria contribuem para redimensionar o conceito de educação e o conjunto de concepções que subsidiam as práticas educativas principalmente na Educação Infantil e no que diz respeito à formação de crianças leitoras e leitoras de literatura infantil.

De acordo com Vygotsky, a criança nasce com uma única capacidade, a de criar capacidades. A infância é o período em que a criança entra na cultura humana e se apropria dela (LEONTIEV, 1978; MELLO, 2007; VYGOTSKY, 1995). Com base nesses pressupostos, Britto (2005) entende que o termo cultura escrita, de forma mais ampla, procura caracterizar um modo de organização social cuja base é a escrita. Esse autor esclarece que cultura escrita implica valores, conhecimentos, modos de comportamento que não se limitam ao uso objetivo do escrito e, nesse sentido, representa a "relação da escrita com o desenvolvimento; a inter-relação escrita/oralidade; as demandas por habilidades cognitivas e o modo de produção atual" (BRITTO, 2005, p. 15). Assim, é possível pensar que é na Educação Infantil que as crianças devem iniciar esse processo de inserção na cultura escrita e é desde a escola da pequena infância que se deve pensar nos modos de se promover vivências para que essa inserção ocorra de forma necessária e adequada.

Leitura e literatura: a formação do gosto literário

De acordo com Arena (2003), lemos porque temos necessidades que são criadas pelas relações sociais entre os indivíduos, por tal razão, afirma que não lemos por hábito, gosto ou prazer. Nessa perspectiva, a escola tem o papel de criar essas necessidades de leitura nas crianças, permitindo que elas vivenciem situações reais em que possam participar dessas situações ativamente, sendo sujeitos de suas aprendizagens e percebendo a função social para a qual é destinada. Pode-se dizer que a educação literária se encontra nessas bases. Em outras palavras, a literatura deve fazer parte da vida da criança também na escola da pequena infância de forma provocada, intencional em que as situações de contato com a literatura sejam criadoras de novas necessidades de ler, de conhecer, de se expressar e de se comprazer por meio da relação dialógica que se estabelece com ela.

Diante desses apontamentos, vale ressaltar que o texto se constitui como tal no momento em que ocorre a leitura, e a leitura é a relação do leitor com o texto, ela existe no momento em que se realiza e que segundo Geraldi (1996, p. 80), "o texto somente se completa com o ato de leitura ao ser utilizado, operado linguística e tematicamente pelo leitor". A relação que o leitor vai estabelecer com o texto está diretamente vinculada com a história de leitura de cada um. "A leitura é uma questão de natureza, de condições, de modos de relação, de trabalho, de produção de sentidos, em uma palavra: de historicidade" (ORLANDI, 1996, p. 9).

Desse modo, é possível pensar que o gosto literário está diretamente ligado às vivências de cada sujeito, às relações estabelecidas por ele, às condições concretas de vida e educação que cada um possui (LEONTIEV, 1978), a sua própria história e a sua história de leitura. Em consonância com essas ideias, Geraldi (2003) esclarece que:

> O produto do trabalho de produção se oferece ao leitor, e nele se realiza a cada leitura, num processo dialógico cuja trama torna as pontas dos fios do bordado tecido para tecer sempre o mesmo e outro bordado, pois as

> mãos que agora tecem trazem e traçam outra história. Não são mãos amarradas – se o fossem, a leitura seria reconhecimento de sentidos e não produção de sentidos; não são mãos livres que produzem o seu bordado apenas com os fios que trazem nas veias de sua história – se o fossem, a leitura seria um outro bordado que se sobrepõe ao bordado que se lê, ocultando-o, apagando-o, substituindo-o. São mãos carregadas de fios que no que se disse pelas estratégias de dizer se oferece para a tecedura do mesmo e outro bordado. É o encontro destes fios que produz a cadeia de leituras construindo os sentidos de um texto. E como cadeia, os elos de ligação são aqueles fornecidos pelos fios das estratégias escolhidas pela experiência de produção do outro (o autor) com que o leitor se encontra na relação interlocutiva de leitura. A produção deste, leitor, é marcada pela experiência do outro, autor, tal como este, na produção do texto que se oferece à leitura, se marcou pelos leitores que, sempre, qualquer texto demanda. Se assim não fosse, não seria interlocução, encontro, mas passagem de palavras em paralelas, sem escuta, sem contrapalavras: reconhecimento ou desconhecimento, sem compreensão. (GERALDI, 2003, p. 166 – 167).

Essas afirmações trazem o princípio dialógico da linguagem sob a ótica bakhtiniana e da leitura como um encontro dos interlocutores, marcado pela atitude responsiva do leitor que interage com o texto e com o autor, e já traz no momento da leitura uma contrapalavra. Essa dinamicidade interlocutiva permite que o leitor considere, critique, avalie, retome, desconsidere, debata o texto e num contínuo processo de compreensão responda às suas próprias perguntas e àquelas propostas pelo autor que já tem dentro dele um leitor.

A concepção de leitura presente neste trabalho é a de leitura como compreensão, como produção de sentido e como prática cultural. Essa concepção vem ao encontro da concepção bakhtiniana de linguagem que permite pensar a prática educativa, o ensino e a aprendizagem da leitura numa perspectiva dialógica em que as relações travadas com o texto superam a mera decifração e oralização de sinais gráficos.

A aprendizagem da criança na escola se apóia na leitura e pode-se dizer que isso é consenso, uma vez que é por meio da leitura que a criança terá contato e poderá conhecer os diferentes conteúdos escolares. Embora haja o reconhecimento espontâneo de que ler é entender um texto, a escola contradiz com certa frequência essa afirmação ao sustentar o ensino da leitura em exercícios e tarefas que aparentam garantir o aprendizado da leitura pelas crianças, "mas que paradoxalmente, nunca é prioritário o desejo de que entendam o que diz o texto" (COLOMER E CAMPS, 1996, p. 29). A leitura é uma via de acesso para participar da cultura escrita, e, desse modo, ler se constitui numa necessidade essencial para garantir o pertencimento e a atuação ativa nessa sociedade.

Nessa perspectiva, a literatura deve aparecer no cenário escolar de modo a contribuir na formação de leitores e não de "ledores". Perrotti (1999 apud SOUZA; GIROTTO, 2008, p. 66) distingue o ledor do leitor ao ressaltar que

> O ledor prefigura aquele ser passivo, imobilizado, que pouco ou nada acrescenta ao ato de ler. O texto para o ledor não tem aberturas porque ele decifra mecanicamente os seus sinais. Não há mistério, nem criação. A leitura é definitiva. O leitor, no entanto, é móvel e tem um olhar indefinido, errante e criativo sobre o texto, que se permite ler em suas linhas e entrelinhas, desvelando seus sinais visuais e invisíveis. Isto só ocorre quando se dá o pacto entre texto e leitor, que o ledor não se arrisca a fazer.

O enfoque dado no aspecto físico do signo subsidia muitas práticas educativas no início da aprendizagem da leitura. Pode-se inferir que a preocupação excessiva com a fonética e com a decodificação forma crianças ledoras e não leitoras. Em outras palavras, são crianças que apenas repetem ou pronunciam as palavras e frases que compõem um texto, mas que não conseguem compreendê-los e não participam dialogicamente do processo de significação da leitura pelas próprias condições educativas a que estão submetidas.

A literatura implica diálogo, interação com o texto, com a estética e, por isso, requer para si leitores e não ledores. A

literatura exige do leitor uma interlocução, envolvimento, exige esforço para atuar no texto e com o texto ao lidar intensamente com os enunciados que desvelam e revelam em si o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional (BAKHTIN, 2003, p. 261). Esse esforço os ledores não dão conta de fazer. Nessa relação dialógica de leitor e texto literário há também por parte do leitor a sua própria criação e a sua imaginação que conferem e atribuem ao texto o sentido. Para Vygotsky (2009, p. 14)

> [...] a imaginação, base de toda atividade criadora, manifesta-se, sem dúvida, em todos os campos da vida cultural, tornando possível a criação artística, a científica e a técnica. Nesse sentido, necessariamente, tudo o que nos cerca e foi feito pelas mãos do homem, todo o mundo da cultura, diferentemente do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana que nela se baseia.

Arena (2010, p. 30) ao analisar as considerações de Vygotsky e a relação com a literatura aponta que

> A imaginação transcende a própria criação literária porque move o próprio desenvolvimento da cultura humana em todas as áreas. Dessa forma, imaginar é inventar, criar, romper com o já construído para encontrar o ainda desconhecido. Imaginar, portanto, não faz apenas parte do mundo infantil, mas é uma faculdade do homem, social e historicamente desenvolvida, necessária para a própria e permanente formação do ponto de vista filogenético.

O pequeno leitor imagina situações, ações, falas, baseado em suas experiências, no que já viu, ouviu, sentiu, percebeu, no que constitui a sua história, a sua vivência. O pequeno leitor imagina baseado naquilo que já se apropriou e naquilo se apropria da cultura humana. Desse modo, o leitor ao lidar com os enunciados presentes na literatura, desenvolve sua imaginação e "quanto mais intensa for essa apropriação, mais imaginação desenvolverá" (ARENA, 2010, p. 31).

Ao considerar esses pressupostos é necessário entender que a criança, desde pequena, vive imersa numa sociedade do escrito, e por essa razão Jolibert afirma que "ler é construir ativamente a compreensão de um texto, em função do projeto e das necessidades pessoais do momento, o que acontece a partir da educação infantil" (2006, p. 183).

As crianças são desde pequenas capazes de estabelecer relações com o escrito de forma a questioná-lo, de fazer previsões, escolhas, de validar essas antecipações ou não e assim elaborar outras questões e outras respostas. Pode-se dizer que a relação entre o leitor e o texto é dialética, ou seja, o leitor no ato da leitura traz os seus conhecimentos para dialogar com o texto, para compreendê-lo e essa compreensão permite ao leitor criar, modificar e elaborar novos conhecimentos.

Desse modo, pode-se inferir que a educação literária, o gosto pela leitura e pela literatura nasce de uma necessidade que é criada pelo professor, pelo contato com os leitores mais experientes e com as situações em que as crianças possam por em jogo suas ideias, sua imaginação, fazer previsões e antecipações e validá-las ou não. Lajolo (2005, p. 119) ao tratar do gosto literário faz uma proposta de educação do gosto ao revelar que não cabe somente a escola essa função, mas que compete a ela a tarefa de iniciar seus alunos nos protocolos, nos critérios e nos valores da leitura.

Isto posto, cabe à escola cuidar para que as crianças tenham contato com os diferentes gêneros discursivos – no caso em questão, com o gênero literário – ao longo dos anos de escolaridade e amplie sua capacidade de manejar o mais possível a diversa heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escritos), suas variações estilísticas e suas possibilidades de intervir e de dialogar com eles. Desse modo, as crianças poderão se apropriar dos gêneros discursivos que circulam socialmente e se constituir gradativamente como leitores e como leitores literários atendendo para si próprio as especificidades da literatura.

Neste tópico buscou-se discutir a concepção de leitura para esse trabalho e as implicações dessas concepções na educação literária e na formação do gosto literário. O tópico a seguir

propõe-se a pensar sobre o papel mediador do professor e da escola na educação literária das crianças.

Educação literária: o professor e a escola como mediadores desse processo

Percebe-se nos dias atuais algumas iniciativas de professores e profissionais ligados à educação para a valorização da leitura e a preocupação em ampliar os tempos e os espaços para essa prática cultural. Intenta-se também diversificar as estratégias de leitura para que a criança entre em contato com ela de forma lúdica e funcional.

Inúmeros pesquisadores têm-se empenhado em mostrar aos pais e professores a importância de se incluir o livro no cotidiano da criança.

> Comparada ao cinema, ao rádio e à televisão, a leitura tem vantagens únicas. Em vez de precisar escolher entre uma variedade limitada, posta à sua disposição por cortesia do patrocinador comercial, ou entre os filmes disponíveis no momento, o leitor pode escolher entre os melhores escritos do presente e do passado. Lê onde e quando mais lhe convém, no ritmo que mais lhe agrada, podendo retardar ou apressar a leitura; interrompê-la, reler ou parar para refletir, a seu bel-prazer. Lê o que, quando, onde e como bem entender. Essa flexibilidade garante o interesse contínuo pela leitura, tanto em relação à educação quanto ao entretenimento [...]. (HARRIS In: BAMBERGER, 1987, p. 13).

No processo de ensino e aprendizagem da leitura, as atividades propostas devem ocorrer em situações reais para que a criança possa atribuir um sentido adequado à sua função social. Mello (1999) e Mukhina (1996) esclarecem que as condições pedagógicas ótimas para o desenvolvimento harmônico das crianças e das potencialidades não se apresentam por meio de um ensino imposto, forçado, com vista a transformar a criança pré-escolar em escolar prematuramente (ZAPORÓZHETS, 1987).

A criança deve ser provocada para a leitura. Quando convive com a leitura e a escrita, a princípio realizadas pelo professor, enquanto vive muitas experiências significativas em que possa se expressar através das diferentes linguagens, ela se apropria da leitura e da escrita de forma "natural", ou seja, não imposta, mecânica, ou mesmo espontaneamente como algo biológico, mas provocada (MELLO, 2005).

Ao relacionar o ensino e a aprendizagem da leitura com a literatura, faz-se necessário compreender o conceito de educação literária. Segundo Blanca (2006, s.p.),

> Entende-se por educação literária a adoção de uma metodologia que vai dotar o mediador com um conjunto de saberes culturais, literários, sociais, que fornecem as enciclopédias e os intertextos individuais, que permitem descobrir modelos, pautas, convencionalismos, símbolos, mitos, acontecimentos históricos... , uma reação individual perante uma obra literária. (BLANCA, 2006, s.p.).

Nessa perspectiva, pode-se depreender que a educação literária se dá por ações específicas e metodologias apropriadas. O professor medeia esse processo de formação do leitor literário quando planeja situações de leitura em que a criança entra em contato com o texto literário e com suas peculiaridades estéticas, linguísticas, artísticas de modo que ela aprenda a dialogar com o texto, valorizar e ativar seus intertextos – outros e diversos textos que já conhece – e assim, produzir sentido. Isso ocorre porque o sentido atribuído ao texto também decorre da intertextualidade presente nele. As crianças se apóiam nos textos que conhecem e já fizeram repetidas leituras e assim, o relacionam com as características do texto que é apresentado a elas. Nessa direção é que "a intertextualidade na obra de Bakhtin é, antes de tudo, a intertextualidade "interna" das vozes que falam e polemizam no texto, nele reproduzindo o diálogo com os outros textos" (BARROS, 2003, p. 4).

No processo de formação de leitores literários, o professor deve se apropriar de elementos que corroboram e são indispensáveis para esse processo de inserção da criança na cultura escrita. Tais elementos se referem às características peculiares do próprio gênero discursivo – no caso o gênero

literário – no que diz respeito ao conteúdo temático, estilo e construção composicional (BAKHTIN, 2003). Por tal razão, o autor afirma que

> Quanto mais dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso. [...] Os gêneros do discurso, comparados às formas da língua, são bem mais mutáveis, flexíveis e plásticos; entretanto, para o indivíduo falante eles têm significado normativo, não são criados por ele mas dados a ele. Por isso um enunciado singular, a despeito de toda a sua individualidade e do caráter criativo, de forma alguma pode ser considerado uma combinação absolutamente livre de formas da língua [...]. (BAKHTIN, 2003, p. 285).

A leitura, por mobilizar o conceito de gênero, coloca em ação modelos estruturais, temáticos e estilísticos relativamente fixos (contos, fábulas, crônicas de viagens, histórias policiais, poema épico, etc.) que funcionam como formas mais ou menos estabilizadas e, portanto, reconhecíveis.

Desse modo, quando o professor domina as especificidades dos gêneros, e no caso do gênero literário, pode selecionar as obras literárias, os autores e as estratégias de leitura necessárias e adequadas para que as crianças sejam iniciadas no processo de apropriação do gênero literário. Cabe à escola e ao professor cuidarem para que as crianças tenham contato com os diferentes gêneros discursivos ao longo dos anos de escolaridade e ampliem sua capacidade de manejar o mais possível a diversa heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escritos), suas variações estilísticas e suas possibilidades de intervir e de dialogar com eles. Assim, as crianças poderão se apropriar dos gêneros discursivos que circulam socialmente e se constituir gradativamente como leitores e como leitores literários.

A formação do leitor literário se constitui nessa perspectiva, ou seja, quanto mais contato e diálogo o pequeno leitor tem com a literatura – entendendo-a como gênero discursivo – mais domínio o leitor terá sobre ela e poderá empregá-la mais livremente em situações concretas de comunicação, realizar "de modo mais acabado" o seu livre projeto de discurso (BAKHTIN, 2003, p.15) e garantir o seu ingresso e participação ativa na cultura escrita.

Diante de tais apontamentos, a dimensão do dialógico que envolve as relações sociais, o espaço social e as matrizes geradoras de educação são discutidas neste trabalho de ensino e aprendizagem da leitura e da literatura, ao relevar o contexto em que esse processo se dá. Para Bakhtin, não existe uma realidade de linguagem fora do dialógico e, desse modo, não existe uma realidade de leitura fora do dialógico. Nessa perspectiva, o ensino da língua, da leitura e da literatura só ocorre se essa dimensão for considerada, ou seja, se for levado em conta o processo interativo da linguagem, as trocas linguísticas dinâmicas entre as pessoas e os valores próprios de sua cultura, da sua historicidade. Isto posto, pode-se dizer que

> A literatura deve fazer pensar, questionar, compreender e interrogar e, depois de nos exigir algum esforço, nos fazer sair dela diferentes, transformados de alguma forma. E para nos transformar, deve nos atrair, viver dentro de nós. Gianni Rodari, no belíssimo *A Gramática da fantasia*, assinala: "Todos os usos da palavra a todos, parece um bom lema, sonoramente democrático. Não exatamente porque todos sejam artistas, mas porque ninguém é escravo". (1982, p. 18). O que vem corroborar nossa tese sobre a necessidade de leitura de bons livros e textos. (SOUZA; GIROTTO, 2008, p. 69).

Ao considerar esses pressupostos é que pensamos que a educação literária deve iniciar desde a Educação Infantil e que os professores devem também se apropriar da literatura para poder dispor dos meios mais adequados no processo de ensino e de aprendizagem e assim, poder fazer dela um instrumento humanizador, um instrumento da cultura.

Conclusão

Na tentativa de discutir a formação do pequeno leitor e do pequeno leitor literário buscou-se nesse trabalho, repensar

aspectos do processo de ensino e de aprendizagem da leitura e da atuação da escola e do professor nesse processo.

Desde a Educação Infantil, crianças ainda não alfabetizadas convencionalmente, podem estabelecer relações com o escrito atribuindo significado e sentido de modo que essas relações podem desenvolver condutas de leitor e criar necessidades de leitura nas crianças. Ao perceber como essas relações se dão e ao compreender o processo de mediação da leitura literária é possível refletir sobre as implicações pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da literatura das crianças nessa etapa da escolaridade, e reconhecer a necessidade da promoção de um trabalho pedagógico intencional de leitura com os diferentes gêneros discursivos e, portanto, do gênero literário.

Conforme pressupostos da Teoria Histórico-Cultural preconizada por Vygotsky (1995) e outros estudiosos dessa teoria, a aprendizagem é a fonte do desenvolvimento. Percebemos que a criança desde pequena é capaz de estabelecer relações com o mundo que a cerca, que é capaz de aprender, de imaginar de criar. Por tal motivo, a infância é um dos períodos mais importantes da vida humana porque deve formar as bases orientadoras para novas aprendizagens. Se a escola e os professores compreenderem o papel essencial do processo educativo no processo de humanização e compreenderem como se dá o processo de aprendizagem, poderão organizar vivências na Educação Infantil que sejam intencionalmente provocadoras da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças pequenas.

A formação do gosto literário desde a pequena infância ocorre pelas vivências que a criança tem, pelas relações que estabelece com o escrito, pela sua história de leitura que é tecida por tais vivências. Nesse processo de formação leitora por meio da leitura literária é fundamental que a escola – lugar em que as situações de leitura supostamente ocorrem de forma mais sistematizada e frequente – promova situações de leitura, desafie os alunos a debaterem o texto, a construí-lo e desconstruí-lo, instigue as crianças a terem um comportamento ativo, vigilante, de construção inteligente de significação (CHARMEUX, 1997), e coloque as crianças em interlocução com o estilo, a temática e a construção composicional do gênero literário.

A formação do pequeno leitor e do leitor literário sob uma perspectiva humanizadora reside num processo pedagógico dialógico, porque se o dialógico está na base de todas as relações do homem com o homem, com o mundo, com as coisas, com o conhecimento, também deveria estar no ensino e na aprendizagem das crianças e no processo de apropriação da leitura. Pode-se afirmar que esse processo é resultado de relações, de linguagens, de vozes, de relações polifônicas. A literatura nesse cenário se constitui como uma interlocutora da aprendizagem da leitura na Educação Infantil.

Referências

ARENA, D. B. Nem hábito, nem gosto, nem prazer. In: MORTATTI, M. R. L. (Org.). *Atuação de professores*: propostas para a ação reflexiva no ensino fundamental. Araraquara: JM, 2003, p. 53 – 61.

_____. A literatura infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura escrita. In: SOUZA, R. J. [et al.]. *Ler e Compreender:* Estratégias de leitura. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 13 – 44.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 5.ed. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1992.

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

BAMBERGER, R. *Como incentivar o hábito da leitura*. São Paulo: Ática, 1987.

BARROS, D. L. P.; FIORIN, J. L. (Orgs.). *Dialogismo, polifonia, intertextualidade*: em torno de Bakhtin. 2.ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

BERNARDIN, J. *As crianças e a cultura escrita*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BLANCA, A. R. R. Educación literaria e historias literarias. CAL – *Conferências no Alentejo de Literatura Infanto – Juvenil* – Texto inédito, 2006.

BRANDÃO, H. H. N. Estilo, gêneros do discurso e implicações didáticas. Texto apresentado no III Seminário da Análise do Discurso, Universidade Católica de Salvador. Salvador, BA. Out/2005.

BRITTO, L. P. L. Letramento e Alfabetização: Implicações para a Educação Infantil. In: FARIA, A. L. G.; MELLO, S. A. (Orgs). *O mundo da escrita no universo da pequena infância*. Campinas, SP: Autores Associados. (Coleção Polêmicas do nosso tempo, 93), 2005. p. 5 – 21.

COLOMER, T.; CAMPS, A. *Ensinar a ler ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

FOUCAMBERT, J. *A leitura em questão***.** Porto Alegre: Artes Médicas,1994.

GERALDI, J.W. *Linguagem e ensino*: exercícios de militância e divulgação. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

_____. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

JOLIBERT, J. *Além dos muros da escola:* a escrita como ponte entre alunos e comunidade. Tradução Ana Maria Netto Machado. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LAJOLO, M. (2005) O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, R. (Org.). *Leitura em crise na escola:* as alternativas do professor. 7.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986, p. 51 – 62.

_____. *Do mundo da escrita para o mundo da leitura*. São Paulo: Ática, 2003.

LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

MACHADO, I. Gêneros do discurso. In: BETH, B. *Bakhtin:* conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005. p. 151 – 166.

MELLO, S.A. Algumas Implicações Pedagógicas da Escola de Vygotsky para a Educação Infantil. *Pro-Posições*, Campinas, v.10, n.1, 1999. p. 16 – 27.

_____. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva da teoria histórico-cultural. In: *Perspectiva:* Revista do Centro de Educação e Ciências Humanas. Florianópolis, v. 25, n. 1, 83 – 104, jan/jun. 2007. Disponível em: http://www.perspectiva.ufsc.br . Acessado em 20 fev 2008.

MUKHINA, V. Leis fundamentais do desenvolvimento psíquico. In: *Psicologia da Idade Pré-escolar*. Tradução Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes,1996. p. 35 – 70.

ORLANDI, E. P. *Discurso e leitura*. 3.ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1996. (Coleção Passando a limpo).

SOUZA, R. J. Leitura e alfabetização: a poesia infantil como texto introdutório deste processo. In: LIMA, J..M. et al. *Uma trajetória de formação e experiências*. Presidente Prudente, CD, 2004.

SOUZA, R. J.; GIROTTO, C.G.G.S. Literatura infantil e juvenil: seleção de livros e textos, justificativas das escolhas sob o olhar do professor do Ensino fundamental. *Letras de hoje*, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 64 – 70, abr./jun. 2008.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade pré-escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. SP: Ícone/EDUSP, 1988. p. 103 – 117.

VYGOTSKY, L. S. *Obras Escogidas III*. Madrid: Visor Distribuiciones, S.A. 1995.

_____. *Imaginação e criação na infância*. São Paulo: Ática, 2009.

ZAPORÓZHETS, A. Importancia de los períodos iniciales de la vida en la formación de la personalidad infantil. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Orgs). *La Psicología Evolutiva y Pedagógica em la URSS (Antologia)*. Moscou: Editorial Progreso, 1987, p. 228 – 249.

O ESPAÇO E A PROFESSORA DE BIBLIOTECA: IMPLICAÇÕES NA POLÍTICA PÚBLICA DE LEITURA DO RECIFE

Irze Keline da Silva[1]
Ester Calland de Sousa Rosa[2]

Resumo

A pesquisa relatada neste artigo visou estabelecer relações entre a política pública de leitura do Recife e as unidades educacionais vinculadas àquele sistema de ensino. Como ênfase, buscou destacar, no processo de implementação da política pública de leitura, a biblioteca e o professor que dinamiza esses espaços como agentes fundamentais para articular as ações propostas pelo Programa Manuel Bandeira de Formação de Leitores no âmbito do município. Através da coleta de entrevistas, o objetivo do estudo foi identificar a visão de diferentes agentes – gestores escolares, professores, estudantes - acerca das diretrizes e ações efetivadas no campo da formação de leitores. Como resultados, os participantes destacaram a necessidade da atuação de um profissional específico – professor de biblioteca e/ou bibliotecário – como dinamizador destes espaços, e como mediador no planejamento e execução de ações de incentivo à leitura e à escrita na escola, articulando-as às propostas da rede municipal de ensino.

Palavras-chave

Política pública; leitura; Programa Manuel Bandeira de Formação de Leitores.

Abstract

This research aimed to establish a relationship between the public reading policy at the municipality of Recife and local schools. Along this paper, emphasis was given on the implementation process of the reading public policy and both libraries and library teachers are highlighted as cue instances to articulate actions proposed and carried out by Manuel Bandeira Reading Program. Data was collected by interviews with school principals, teachers and students, due to understand how they understand the local reading orientations and interventions. The main findings were about the central role that teachers have when they work at the school library, planning and executing pedagogically oriented actions to encourage reading and writing in schools, linking them to the proposals of municipal goals in this field.

Keywords

Public policy; reading; Manuel Bandeira Reading Program.

1 - Secretaria de Educação, Esporte e Lazer/Prefeitura do Recife – Programa Manuel Bandeira de Formação de Leitores.
2 - Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco.

Introdução

Este artigo relata uma pesquisa empírica já concluída e que teve por objetivo verificar qual a importância atribuída por gestores, professores e estudantes à implementação de bibliotecas e à presença de professoras na articulação pedagógica daqueles espaços e no processo de implementação da política pública de leitura na Rede Municipal de Ensino do Recife. Naquela localidade foi implementado, desde 2006, o Programa Manuel Bandeira de Formação de Leitores (PMBFL), criado pela Secretaria de Educação, Esporte e Lazer (SEEL) da Prefeitura de Recife como estratégia para implementação de uma política pública de leitura direcionada à rede municipal de ensino.

Seja em instância federal, seja no âmbito municipal, ao se tratar de política pública de leitura, faz-se uma associação entre as áreas de Educação e Cultura, pois ambas *têm um papel estratégico na formulação e execução das políticas que promovam o acesso ao livro e a formação de leitores como ações de cidadania, inclusão social e desenvolvimento humano. (BRASIL, 2008, p. 4*).

Estes aspectos são muito discutidos ao se falar em escola pública de qualidade. Neste sentido, a existência da biblioteca no interior da escola é fundamental, considerando que, muitas vezes, é o único meio para que os estudantes, seus familiares e vizinhos tenham acesso ao livro e à leitura. No entanto, a realidade educacional brasileira evidencia que este ainda é um equipamento que não foi universalizado e que muitos municípios e estados não definiram políticas do livro e da leitura, conforme preconiza a legislação nacional (Lei Federal n. 12.244/2010) e o Plano Nacional do Livro e da Leitura (BRASIL, 2006).

Além disso, é preciso reorientar o entendimento do que caracteriza uma biblioteca escolar, entendida aqui como ambiente que estimule a leitura e que esteja equipado com livros e com profissionais habilitados a desenvolver *políticas públicas para a leitura comprometidas com a qualidade do ensino público no país*. (LARGUI, 2009, p. 9). Isto é, também, destacado por Copes e Saveli (2003), ao enfatizarem que para formar leitores, é preciso mais que *escolas e bibliotecas em pleno funcionamento. É preciso ter professores e bibliotecários capacitados para exercer a função de mediadores da leitura*. (COPES e SAVELI, 2003, p. 2361).

O Plano Nacional do Livro e Leitura – PNLL (BRASIL, 2006), elaborado numa parceria dos Ministérios da Educação e Cultura preconiza, ainda, que a biblioteca não deve ser um mero depósito de livros e que precisa assumir

> (...) a dimensão de um dinâmico pólo difusor de informação e cultura, centro de educação continuada, núcleo de lazer e entretenimento, estimulando a criação e a fruição dos mais diversificados bens artístico-culturais; para isso, deve estar sintonizada com as tecnologias de informação e comunicação, suportes e linguagens, promovendo a interação máxima entre os livros e esse universo que seduz as atuais gerações. (BRASIL, 2006, p. 22)

Na experiência de Recife, articulada através do PMBFL, uma estratégia central para efetivar a dimensão afirmada no PNLL foi a criação da *função de professora de biblioteca, que deveria se aproximar de uma mediadora de leitura, atuando pedagogicamente num espaço de ampliação das aprendizagens, o que significava redimensionar a função de regência* (BANDEIRA, ROSA e BRANDÃO, 2009, p. 32).

A consolidação desta função, embora já existente na RMER desde 2006 só ocorreu com a publicação da Instrução Normativa nº 12/2008 que estabeleceu normas, procedimentos e atribuições para a professora de biblioteca, cujo trabalho primordial passou a ser a mediação de leitura, o desenvolvimento do imaginário do estudante, incentivando, a orientação à pesquisa escolar, a valorização e divulgação da cultura local, o incentivo ao hábito da leitura, escrita e comunicação oral, dentre outras. O documento define, ainda, outras funções para esta professora, a saber: catalogação do acervo, controle de empréstimos, bem como articulação entre as diferentes ações planejadas pela unidade educacional, e ainda, aquelas propostas pela SEEL e outros programas/eventos promovidos dentro ou fora da cidade.

O estudo relatado neste artigo buscou entender como a implantação da política da leitura na instância municipal do

Recife se materializou nas unidades educacionais pertencentes àquela rede de ensino. Particularmente, procuramos identificar se a estruturação de bibliotecas escolas municipais e a localização de professoras para desempenharem funções pedagógicas naqueles ambientes influenciava o modo como a política municipal de leitura era compreendida por gestores, educadores e estudantes vinculados àquela rede de ensino.

O caminho metodológico

Considerando os objetivos estabelecidos para o estudo em tela, a Rede Municipal de Ensino do Recife (RMER) foi agrupada a partir de três critérios, a saber:

- Categoria A – aquelas que possuíam espaço e professora de biblioteca atuando em, pelo menos, um de seus turnos de funcionamento.
- Categoria B – aquelas que contavam, apenas, com o espaço da biblioteca, mas não possuem professora de biblioteca em nenhum de seus turnos.
- Categoria C – aquelas que não tinham nem espaço, nem professora de biblioteca.

Definido esse modo de agrupamento, fez-se um segundo levantamento a fim de identificar a Região Político-Administrativa (RPA) do município onde a política de leitura apresentasse mais dificuldades em se efetivar. Assim, apesar de contemplar o maior número de escolas (61), escolheu-se a RPA 6 por apresentar os menores índices de unidades educacionais com espaço e professor de biblioteca (apenas 25%). No escopo desta região, buscou-se identificar bairros que tivessem escolas que contemplassem as três categorias aqui propostas. Desse modo, foi possível atuar em dois bairros do Recife: Ibura e Pina.

Com o intuito de preservar a identidade das unidades de ensino, foram adotados, neste texto, nomes fictícios, considerando o bairro e a categoria nos quais cada escola estava inserida. Por exemplo: chamou-se **Ibura A** aquela que se localiza neste bairro e pertence à categoria A, portanto possui espaço e professora de biblioteca. Seguindo a mesma lógica, a **Pina C**, é aquela situada em bairro homônimo, classificada na categoria C, ou seja, não conta nem com espaço, nem com a atuação da professora de biblioteca.

Nas seis unidades educacionais foram realizadas visitas para aplicação de questionários compostos por questões fechadas e alguns itens abertos quando era solicitada uma justificativa para as respostas e que eram anotadas pela pesquisadora (que é a primeira autora deste artigo). Os instrumentos de pesquisa foram entregues a todos os gestores e professores presentes no turno em que ocorreu a visita. Já em relação aos estudantes, foram aplicados os instrumentos de coleta a cinco discentes matriculados nas turmas de 5º ano do Ensino Fundamental existentes no turno da visita. Estes estudantes, em geral, foram indicados pela professora da turma.

Considerando todos os grupos de informantes, foram distribuídos 100 (cem) questionários, dos quais apenas 09 (nove) não retornaram. Assim, foi possível analisar 91 (noventa e um) questionários, sendo 05 (cinco) de gestores escolares, 41 (quarenta e um) de professores e 45 (quarenta e cinco) de estudantes, distribuídos em seis unidades educacionais, duas representando cada uma das três categorias estabelecidas previamente.

O que dizem gestores, professores e estudantes sobre a política municipal de leitura?

Todos os gestores, bem como os professores afirmaram ser importante a existência da biblioteca no interior da escola, apontando, em suas justificativas, os seguintes aspectos:

- Incentiva a leitura;
- Oportuniza de realização de um trabalho que envolve ludicidade;
- Orienta a pesquisa escolar;
- Amplia as aprendizagens;
- Possibilita o acesso à leitura;
- Oportuniza a interação social;
- Incentiva e controla o empréstimo de livros;
- Apoia ações desenvolvidas por professores que atuam em

sala de aula;
- → Forma leitores autônomos, capazes de escolherem a melhor leitura conforme o objetivo que tenham.

Vale destacar que, no grupo de professores que convivem diariamente, em suas escolas, com uma professora de biblioteca, foram identificados outros pontos, como por exemplo: o atendimento semanal a estudantes, levando-os à biblioteca, com oportunidade de realizar ações e projetos de incentivo à leitura e à escrita, tais como contação de histórias e empréstimo de livros.

Nas entrevistas foram identificados outros fatores envolvidos na implementação da política de leitura, além da presença ou não dos ambientes de biblioteca e de professores mediadores desses espaços. Foi o que se constatou na fala, por exemplo, de uma professora da escola Ibura B, ao afirmar que *...é uma pena, porque a biblioteca de nossa escola não funciona. As portas ficam sempre fechadas para alunos e professores.* Em contraste, numa escola que não possui biblioteca nem professora com função de dinamizar a leitura na escola, uma professora informa que *...nossa escola não tem biblioteca, mas temos o carrinho de leitura que passeia pela sala semanalmente* (Ibura C).

Ambos os depoimentos geram uma reflexão acerca da atuação da gestão escolar, que pode também ser considerada como uma das mediações entre as políticas gestadas na instância central das secretarias de educação e o que se efetiva no âmbito das escolas. No primeiro depoimento, a escola possui uma biblioteca bem equipada – com acervo diversificado, cantinho de leitura, espaço multimídia – mas é inacessível. No segundo, tendo em vista as condições estruturais da unidade de ensino, encontrou-se uma alternativa para que estudantes e professores tenham acesso ao acervo da escola.

Direcionando o olhar para o grupo dos 45 estudantes, identificou-se que apenas 02 destes informantes afirmaram não ser importante a existência de uma biblioteca no contexto da escola. Vale destacar a justificativa apresentada por eles. Ambos da Ibura C, apontaram problemas estruturais da escola, informando que, por suas características atuais, o prédio não comportaria uma biblioteca. E afirmaram que, antes, seria necessário oferecer melhores condições nas próprias salas de aula para, só depois, pensar em outros ambientes. Dentre os que defenderam a relevância do espaço da biblioteca, os estudantes destacam como justificativas os seguintes aspectos:

- → Acesso ao conhecimento;
- → Realização de pesquisas escolares;
- → Realização de empréstimo de livros;
- → Espaço do brincar – caráter lúdico;
- → Polo artístico-cultural – local onde se fazem os ensaios para apresentações artísticas diversas.

Nos três grupos de informantes, a contação de histórias apareceu como um dos destaques da biblioteca. *Aprendemos a saber contar muitas histórias*, afirma um estudante.

Questionados acerca da importância da professora de biblioteca (PB), os gestores, com unanimidade, assinalaram como fundamental a sua atuação, destacando as seguintes características desta profissional (no caso da rede municipal em tela, todas mulheres):

- → É mais uma profissional para desenvolver atividades de incentivo à leitura;
- → Possui formação específica para atuar na biblioteca;
- → É essencial para a dinamização do espaço – controle e incentivo de empréstimo de livros, contação de histórias, orientação e realização de pesquisas.

No grupo de docentes, 95% afirmam ser fundamental a garantia de um professor específico para atuar no espaço da biblioteca, registrando em suas respostas as seguintes justificativas:

- → Dedicação exclusiva à biblioteca no turno em que atua como PB;
- → Zela pelo espaço, mantendo-o organizado;
- → Realiza parcerias com os professores de sala de aula;

- Tem formação específica para atuar na biblioteca;
- Incentiva, em estudantes e professores, o hábito da leitura.

Todos estes aspectos que foram elencados tanto por gestores quanto por professores estão, de alguma forma, previstos na Instrução Normativa nº 12/2008, ao nomear as atribuições do professor de biblioteca em seu artigo 6º.

> (...)
> c) Participar da formação continuada, encontros de professores de biblioteca e grupos de estudo;
> d) Desenvolver atividades que envolvam os diferentes segmentos da comunidade escolar, a fim de que todos sintam-se estimulados a participar do cotidiano da Biblioteca;
> (...)
> f) Incentivar o gosto pela leitura, escrita e comunicação oral, trabalhando com diferentes gêneros textuais, utilizando os mais diversos recursos e linguagens artísticas;
> (...)
> k) Participar do planejamento escolar e articular o trabalho desenvolvido na biblioteca aos projetos e planejamentos da sala de aula, laboratório de informática e outros espaços de mediação de leitura existentes na Unidade Educacional;
> (...)
> o) Zelar pelo espaço físico da biblioteca, tornando-o atrativo e acolhedor;
> p) Catalogar todo o acervo, atualizando o livro tombo, sempre que necessário;
> q) Incentivar e controlar os empréstimos de obras do acervo; (RECIFE, 2009)

Os 5% deste grupo que assinalaram não ser importante a atuação da professora de biblioteca, representam 02 docentes da Ibura B. Uma afirma já ter havido na escola uma PB que não fazia a biblioteca funcionar e enfatiza que *A prefeitura não sabe o que ocorre nas escolas*. O depoimento desta professora reporta-se diretamente à equipe gestora do Programa Manuel Bandeira de Formação de Leitores, setor da Secretaria de Educação de Recife, responsável pela seleção, formação e acompanhamento dos professores de biblioteca. Já a segunda professora declara que *o espaço não deve ser ocupado por professor, mas por um bibliotecário.* Em nenhum momento, pretende-se aqui negar a necessidade da atuação do bibliotecário nos ambientes de leitura das escolas. Há, porém, que se reconhecer que há uma clara distinção entre as atribuições do profissional de Biblioteconomia e de Educação, conforme posto por Bandeira, Rosa e Brandão:

> No que concerne à revitalização da rede de bibliotecas escolares, vem emergindo cada vez com mais força a necessidade da competência do bibliotecário, para integrar as equipes de acompanhamento, o que não significa que ele vá competir ou se confundir com a professora de biblioteca, pois se tratam de funções bem distintas.
> Enquanto a professora de biblioteca deverá se ocupar com a dinamização do ambiente, articulando os saberes informacionais com o processo de apropriação da leitura, escrita e o desenvolvimento da aprendizagem, o bibliotecário, que também deve estar debatendo sobre as implicações da era da informática, sobre a sua identidade, certamente também irá encontrar seu novo espaço, para responder às necessidades relacionadas à sua competência específica. (BANDEIRA, ROSA e BRANDÃO, 2009, p. 39)

No grupo de estudantes, 96% afirmam ser importante um professor atuando especificamente na biblioteca, com as seguintes justificativas:

- Tem maior disponibilidade para realizar ações direcionadas à formação de leitores;
- Controla os empréstimos de obras do acervo;
- Trabalha com ludicidade, contando histórias e instigando a imaginação;
- Orienta a realização de pesquisas escolares;
- Incentiva o hábito da leitura;
- Organiza e zela pelo espaço.

Destacam, ainda, que esta professora possui conhecimentos específicos para atuar nestes espaços, conforme registra um estudante: *Pode ter perguntas que só a professora da biblioteca saiba* ou que *uma professora na biblioteca sabe mais essas coisas de literatura, cordel e etc.* No entanto, um dos informantes da Pina C afirmou que, para conduzir as atividades na biblioteca, *acharia melhor ser a professora da sala de aula porque ela ia explicar melhor as coisas...*

É importante destacar que esta escola foi escolhida por constar, no PMBFL, como uma unidade educacional que não possuía nem espaço, nem professor de biblioteca. Porém, no ato da visita, identificou-se que a mesma contava não só com o espaço da biblioteca, como ainda, havia uma bibliotecária, cedida pelo Governo do Estado de Pernambuco, atuando no turno em que ocorreu a visita da pesquisa. Em alguns depoimentos orais, os discentes informaram que a bibliotecária realizava atividades bem direcionadas às técnicas de biblioteconomia necessárias para a organização de uma biblioteca: catalogação e classificação do acervo, controle de empréstimos, confecção de carteirinhas para usuários, dentre outras. Tanto o registro escrito do estudante, quanto as falas de outros discentes, podem reforçar a ideia de que, na biblioteca de uma unidade educacional, é necessário que haja um profissional com formação pedagógica desenvolvendo ações e projetos de incentivo à leitura e à produção escrita. Do ponto de vista da política educacional, destaca-se o fato de que as informações disponíveis no setor da Secretaria de Educação responsável pelo PMBFL não espelharam, neste caso, a realidade vivenciada na escola, que de forma soberana colocou em funcionamento sua biblioteca e providenciou a lotação de um profissional para atuar naquele espaço.

Analisando as ações do Programa Manuel Bandeira de Formação de Leitores

No documento da Secretaria de Educação, Esporte e Lazer – Prefeitura de Recife, que sistematiza a experiência do Programa Manuel Bandeira de Formação de Leitores encontram-se listadas 10 linhas de ação, conforme seguem descritas abaixo.

1. Reestruturação/instalação de bibliotecas escolares;
2. Fomento à criação de redes de leitores;
3. Ampliação do quadro de professores de biblioteca;
4. Formação continuada para mediadores de leitura (professores e estagiários);
5. Consolidação de uma linha editorial para publicação de estudantes e professores de todos os níveis e modalidades de ensino;
6. Criação de um conselho editorial para selecionar e organizar o material a ser publicado;
7. Publicação de coletâneas de estudantes e professores;
8. Realização de seminário de bibliotecas escolares;
9. Realização de oficinas de leitura para professores, educadores de escolas comunitárias, animadores culturais, mediadores de leitura;
10. Fomento à criação de acervos para estudantes, professores e mediadores de leitura.

Nos questionários dos três grupos participantes desta pesquisa, havia um item no qual os informantes iriam assinalar daquelas ações previstas no elenco proposto pela equipe gestora do Programa quais as que identificavam estarem sendo efetivadas junto às suas escolas. As ações para análise foram postas, para gestores e professores, conforme descrição da tabela 1.

AÇÃO	DESCRIÇÃO
A	Distribuição de livros para estudantes
B	Distribuição de livros para biblioteca
C	Bônus para aquisição de livros na Bienal Internacional do Livro
D	Apoio para instalação ou reestruturação de biblioteca
E	Participação em editais para publicação de textos dos estudantes
F	Participação em editais para publicação de textos de professores

G	Participação em eventos promovidos/apoiados pelo Programa Manuel Bandeira de Formação de Leitores-PMBFL: Festival Recifense de Literatura Festival de Leitura e Escrita da Rede Municipal Bienal Internacional do Livro
H	Socialização de experiências pedagógicas de incentivo à leitura e à escrita em eventos promovidos/apoiados pelo PMBFL
I	Visita de escritores promovida pela SEEL
J	Recebimento de algum tipo de apoio ou incentivo da SEEL/PMBFL para a realização ou finalização de projetos de incentivo à leitura e à escrita
K	Outros

Tabela 1 – Ações do Programa Manuel Bandeira postas nos questionários da pesquisa para serem apontadas, por gestores e professores, aquelas que, de fato, chegam às suas unidades de ensino.

Para o grupo de estudantes, a fim de favorecer ao entendimento de cada um dos itens, as questões foram descritas, de acordo com a discriminação da tabela 2.

AÇÃO	DESCRIÇÃO
Ação A	Recebi livros de literatura para a minha biblioteca pessoal
Ação B	Vejo sempre livros novos na biblioteca
Ação C	Participo da indicação e compra de livros na Bienal Internacional do Livro ou em outros momentos na escola
Ação D	A biblioteca foi reformada para atender melhor aos estudantes
Ação E	Escrevi texto(s) para publicação da Prefeitura
Ação F	Escrevi texto(s) para publicação da Escola (jornal, rádio, cordel, livro...)
Ação G	Visitei ou fiz alguma apresentação em eventos fora da escola Festival Recifense de Literatura – realizado em agosto Festival de Leitura e Escrita da Rede Municipal – realizado entre outubro e novembro de 2010 Bienal Internacional do Livro – realizada em 2009
Ação H	Em eventos realizados na escola, apresentei textos de minha autoria que foram orientados por minha professora
Ação I	Em eventos realizados na escola, apresentei textos de minha autoria que foram orientados pela professora da biblioteca ou pelo/a mediador/a de leitura
Ação J	Assisti apresentação de escritor aqui na escola
Ação K	Outros

Tabela 2 – Ações do Programa Manuel Bandeira postas nos questionários da pesquisa para serem apontadas, pelos estudantes, aquelas que, de fato, chegam às suas unidades de ensino.

Este item do questionário foi sistematizado por escola a fim de se confirmar, ou não, a hipótese inicial deste trabalho. Desde já, é importante destacar que alguns docentes informaram, verbalmente, a impossibilidade de analisar estas ações, tendo em vista estarem atuando na escola há pouco tempo. Alguns deles, há menos de um mês.

As escolas da categoria A – que possuíam espaço e professor de biblioteca atuando em um de seus turnos de funcionamento – se apresentam de modo bem diferente, conforme mostram os gráficos 1 e 2.

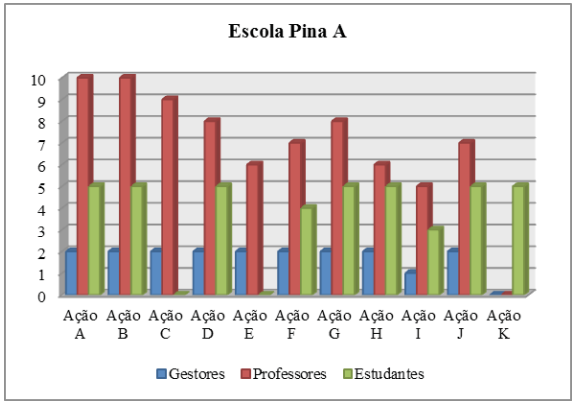


Gráfico 1 – Ações do PMBFL que, de fato, chegam à escola Pina A, conforme olhar de seus informantes.

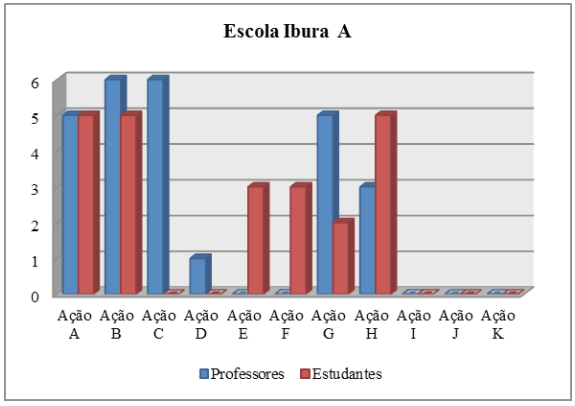


Gráfico 2 – Ações do PMBFL que, de fato, chegam à escola Ibura A, conforme olhar de seus informantes.

A escola Pina A teve assinaladas todas as ações por mais de 50% dos informantes de cada grupo, conforme mostra o gráfico 1. Apenas a Ação K (outros) é indicada somente pelo grupo de estudantes ao citarem a produção de autobiografias, fruto de um projeto recente da professora de biblioteca.

Tendo em vista a ausência de gestores no turno em que ocorreu a visita da pesquisa, este grupo não teve questionários para serem analisados. Nota-se que, assim como na Pina A, os informantes da Ibura A, quase que em sua totalidade apontam as ações referentes à aquisição de acervo como presentes em sua escola. No entanto, observa-se que a escola não recebeu apoio nem para reestruturação do espaço físico da biblioteca (Ação D), nem para a realização ou finalização de ações ou projetos de incentivo à leitura (Ação J).

As escolas da categoria B – aquelas que possuíam espaço, mas não contavam com a atuação de uma professora de biblioteca – as ações foram assinaladas conforme apresentação dos gráficos 3 e 4.

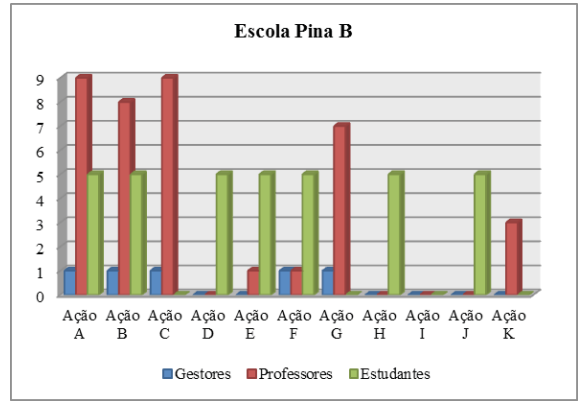


Gráfico 3 – Ações do PMBFL que, de fato, chegam à escola Pina B, conforme olhar de seus informantes.

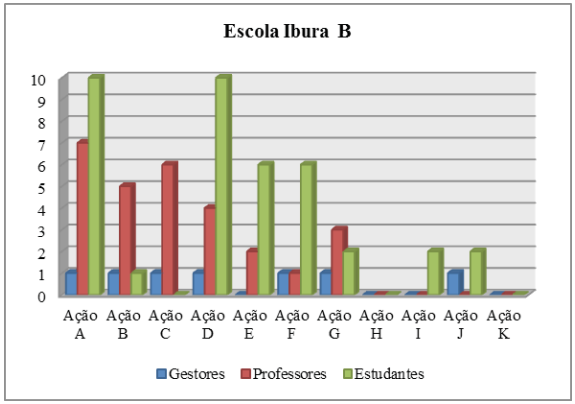


Gráfico 4 – Ações do PMBFL que, de fato, chegam à escola Ibura B, conforme olhar de seus informantes.

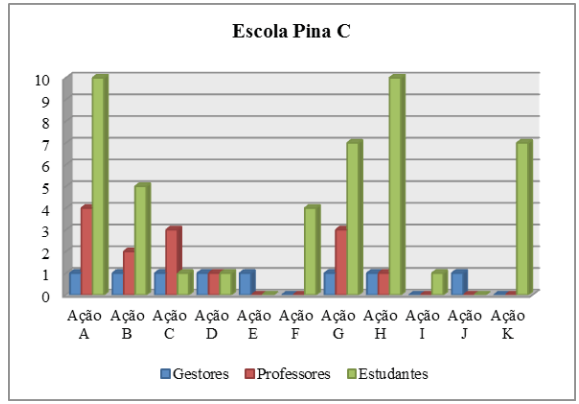


Gráfico 5 – Ações do PMBFL que, de fato, chegam à escola Pina C, conforme olhar de seus informantes.

Na Pina B, mais uma vez as ações ligadas a acervo são lembradas pela maioria dos informantes de todos os grupos. Os estudantes se destacam informando participação em publicações dentro e fora da escola (Ações E e F).

Na Ibura B, como já citado anteriormente, a biblioteca ficava fechada. Desse modo, apenas um discente afirma ver livros novos neste espaço. Das ações referentes à aquisição de acervo, apenas a Ação A é indicada por todos, que também reconhecem a reestruturação do espaço físico da biblioteca (Ação D).

Os gráficos 5 e 6 mostram como as escolas da categoria C – das escolas que não possuíam nem espaço, nem professora de biblioteca – avaliaram a efetivação das ações do PMBFL.

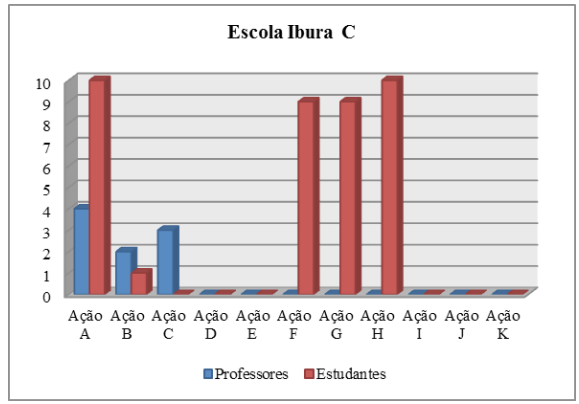


Gráfico 6 – Ações do PMBFL que, de fato, chegam à escola Ibura C, conforme olhar de seus informantes.

Também nesta categoria destacam-se as ações referentes à aquisição de acervo. Na Pina C, a gestora só não assinala as Ações F e I, que tratam respectivamente das publicações de professores e da visita de escritores na escola, promovida pela SEEL. Já os professores destacam, além do acervo, a

participação em eventos promovidos e/ou apoiados pelo PMBFL (Ação G). Os estudantes enfatizam na Ação K (outro) o uso do laboratório de informática para a realização de atividades de leitura e produção de texto.

Os professores da Ibura C indicam apenas 3 ações que se efetivam em sua escola, todas referentes à aquisição de acervo. Já os estudantes, indicam somente uma destas ações (Ação A – acervo pessoal). Outras três ações são apontadas pelos estudantes: a Ação F (publicações de textos de sua autoria dentro da escola), a Ação G (visita ou apresentação em eventos fora da escola) e a Ação H (apresentação de textos de sua autoria em eventos da escola). Vale ressaltar que a participação em eventos fora da escola foi posta, não nos eventos citados no questionário, mas em equipamentos próximos ao bairro, nos quais fizeram apresentações de quadrilha no período junino.

Considerações finais

Este trabalho explora um tema ainda pouco explorado na pesquisa educacional. Ao longo desta pesquisa foi possível identificar a visão de diferentes sujeitos que atuam nas escolas e estão envolvidos no processo de implementação da política pública de leitura proposta pela Secretaria de Educação, Esporte e Lazer à Rede Municipal de Ensino do Recife.

Analisando os questionários, percebeu-se que os gestores e professores, como um todo, nas três categorias de análise adotadas (e que envolviam a presença ou não de biblioteca e de professores nesses espaços), demonstram conhecer o PMBFL e as ações a ele associadas. Observou-se, ainda, que a ausência de biblioteca e de professor de biblioteca não impede a participação da escola no Programa. Na ausência desses dois fatores, a gestão (dirigente/coordenador) ou outros professores assumem um papel de articular as ações de leitura e de atender às proposições da política (como, por exemplo, enviando material para editais, participando de seminários e outros eventos, socializando projetos, etc.). Essa constatação gera uma reflexão no sentido de que a política de leitura não se esgota nesses mediadores, podendo se ancorar em outros agentes educativos da escola.

No entanto, há que se considerar a natureza das ações assinaladas como recorrentes nessas unidades e a frequência com que elas acontecem. A participação em eventos ou em editais para publicação de textos, a socialização de práticas pedagógicas voltadas para o incentivo à leitura, como também a atualização de acervo, seja este destinado a estudantes, seja encaminhado à biblioteca, seja feito por meio de bônus para aquisição na Bienal Internacional do Livro, são pontuais, ocorrem num tempo e espaço definidos, sem que haja, necessariamente, uma continuidade.

A política de leitura a que o PMBFL se propõe a realizar vai além de ações eventuais. Visa uma mobilização no cotidiano escolar: crianças buscando livros, professores desenvolvendo projetos de leitura, produções expostas nas salas e nos corredores, contato com escritores e outros espaços de circulação de livros, pessoas contando histórias, declamando poesias, questionando, provocando debates... Tudo isto com o objetivo de formar leitores críticos e ativos, cidadãos atuantes na sociedade na qual estão inseridos.

Cada agente tem as suas atribuições já definidas no contexto escolar. O professor de sala de aula é, por excelência, um formador de leitores. É ele quem está diariamente com os estudantes, podendo contribuir para que percebam a importância da leitura. Mas, esse professor precisa ainda desenvolver outras atividades próprias a sua função. Há um currículo pré-estabelecido que deve ser cumprido, há conteúdos próprios àquele ano de ensino que precisam ser trabalhados. O professor de biblioteca atuará especificamente no desenvolvimento de ações de incentivo à leitura, tendo inclusive a liberdade para definir o tempo pedagógico mais adequado a sua realidade. Um determinado projeto, por exemplo, pode iniciar em um ano e concluir no ano seguinte, sem problema algum. Estejam no 1º ou 9º ano do Ensino Fundamental, na Educação Infantil ou de Jovens e Adultos, os estudantes poderão continuar participando das mesmas atividades vivenciadas e propostas a partir da biblioteca. Os dados da pesquisa relatada neste trabalho, em alguma medida, confirmam essa perspectiva, como se evidencia nas falas de gestores, professores e estudantes ao se referirem à presença e atuação pedagógica de professores de biblioteca.

Vale salientar que o professor de biblioteca pode, ainda, ser o elo entre o planejamento da política de leitura da rede e a escola. Por sua ligação direta com o PMBFL, participa das discussões acerca das ações propostas pela SEEL e nutre a equipe do Programa com informações sobre aquilo que ocorre nas escolas. Ele assume, então, o papel de articulador entre as ações planejadas e executadas pela escola e o PMBFL.

Observou-se, ao longo da análise, que as escolas da categoria A – que contavam com espaço e professor de biblioteca – apresentaram, em todos os grupos de informantes, índices maiores de participação nas ações propostas pelo PMBFL, o que reforça a hipótese de que o professor de biblioteca constitui-se como um diferencial no contexto escolar.

Ao tratar da concepção de biblioteca, das atribuições de um professor de biblioteca, há que se destacar uma distinção nas respostas dos informantes desta pesquisa, em especial no que concerne a um discurso hipotético e falas que remetem a fatos vivenciados no cotidiano escolar. Considerando que o discurso dominante sobre biblioteca e seus mediadores é bastante disseminado entre educadores, independente de terem a vivência concreta nas escolas, foi possível observar que, nas unidades de ensino onde não existia biblioteca, como também naquelas em que não havia agentes específicos para este ambiente, as respostas dos informantes situam-se no campo da idealização, de como o trabalho aconteceria se, nela, existissem estes elementos. Já naquelas em que se encontram espaço e professora de biblioteca, os depoimentos indicam, muito mais, as ações que efetivamente são desenvolvidas no espaço e pelos agentes envolvidos no processo de formação de leitores.

É importante ressaltar como as ações do PMBFL se articulam com as orientações e determinações estabelecidas em leis e documentos norteadores, tanto em nível federal, quanto municipal. Os eixos propostos no PNLL, a universalização de bibliotecas prevista na Lei Federal nº 12.244/2010, a consolidação da função do PB e a garantia da formação específica para PB propostas na Instrução Normativa nº 12/2008 estão presentes nas linhas de ação do Programa.

No entanto, para que todas as escolas da Rede Municipal de Ensino do Recife possam vivenciar essas ações, é preciso unir vontade política – que inclui dotação orçamentária e proposta de governo – a um desejo da escola em se articular com o poder público para a implementação de uma política pública de leitura para a rede. E é necessário lembrar que a política de leitura deve ir além da distribuição de livros e da construção de bibliotecas. É essencial oferecer condições que garantam, a todos, o direito do acesso ao livro e à leitura, bem com a democratização do conhecimento, buscando-se a formação do leitor-cidadão.

Referências

BRASIL. **Guia para elaboração e implementação dos Planos Estadual e Municipal do Livro e Leitura**. Ministério da Educação e Ministério da Cultura, 2008. Disponível em < http://corp.ciatech.com.br/prolivro/conteudo/bibliotecadigital/3/Guia_PNLL.pdf > Acesso em : 22/07/2011

_____. **Lei nº 12.244/2010**. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12244.htm > Acesso em : 22/07/2011

_____. **Plano Nacional do Livro e Leitura**. Ministério da Educação e Ministério da Cultura, 2006. Disponível em < http://www.oei.es/fomentolectura/pnll_brasil.pdf > Acesso em : 20/06/2011

BANDEIRA, Carmen Lúcia Bezerra (Org.); ROSA, Ester Calland de Sousa (Org.); BRANDÃO, Maria Solange (Org.). **Programa Manuel Bandeira e Formação de Leitores**: uma política de leitura na Rede Municipal de Ensino do Recife. Recife: Fundação de Cultura Cidade do Recife, 2009. Cadernos da Educação Municipal, v. 4.

COPES, Regina Janiaki e SAVELI, Esméria de Lourdes. **POLÍTICAS PÚBLICAS DE LEITURA.** 2006. Disponível em < http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2006/anaisEvento/docs/CI-218-TC.pdf > Acesso em: 22 de julho de 2011

LARGHI, Ana Maria Mendes. **O diálogo entre as políticas públicas para a leitura e a escola pública em Paraíba do Sul**. Anais do 17º Congresso de Leitura do Brasil, 2009. Disponível em < http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem18/COLE_2066.pdf > Acesso em: 14 de julho de 2011

RECIFE. **Instrução Normativa nº 12/2008**. Diário Oficial de Recife, 2009. Disponível em < http://www.recife.pe.gov.br/diariooficial/exibemateria.php?cedicacodi=1&aedicaano=2009&ccadercodi=2&csecaocodi=32&cmatercodi=2&QP=Instrução+Normativa+Nº12/2008&TP= > Acesso em : 22 de julho de 2011

PRÁTICAS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O EFEITO DE JOGOS COM PALAVRAS NA COMPREENSÃO DA ESCRITA ALFABÉTICA

Jane Rafaela Pereira da Silva[1]
Rosineide de Lima Alves[1]

Resumo

O presente estudo objetivou analisar diferentes práticas de ensino, focando a relação existente entre a compreensão do sistema de escrita alfabética e o desenvolvimento da consciência fonológica entre crianças concluintes da educação infantil, em duas turmas distintas da rede municipal de ensino do Recife. Tratando a escrita alfabética como um sistema notacional e não um código, concebemos que distintas habilidades metafonológicas podem assumir um papel importante no processo de apropriação do sistema de escrita alfabética (SEA), sobretudo as habilidades ligadas à reflexão sobre segmentos silábicos. Nossas análises foram consubstanciadas com base na realização de um ensino **com/sem** jogos de reflexão metafonológica, proporcionando ou não, na sala de aula, a ludicidade e *a* reflexão sobre significantes orais e escritos de palavras e suas relações com a notação escrita. Para isso, foram analisados 30 protocolos de jornadas de aulas em cada turma e feitas diagnoses (em março, julho e dezembro) para verificar o nível de escrita dos alunos, seus conhecimentos sobre convenções do SEA e seu desempenho em atividades de consciência fonológica. Os resultados revelaram que o emprego de jogos facilitou o desenvolvimento da consciência fonológica e o avanço na compreensão do SEA, sem que as crianças fossem introduzidas a um processo formal de alfabetização. Ademais, tal reflexão ancorada na ludicidade conviveu com a realização de práticas de leitura e produção de textos, na perspectiva de "alfabetizar letrando".

Palavras-chave

Educação Infantil; consciência fonológica; aprendizado da escrita alfabética.

Abstract

This study analyzed different teaching practices, focusing on the relationship between the understanding of the alphabetic writing system and the development of phonological awareness among children exiting kindergarten in two distinct classes in public schools of Recife. Considering the alphabetic writing as a notational system and not a code, we have pointed that metalinguistic skills can play an important role in the process of alphabetic writing system appropriation (SEA), especially the skills related to the consideration of syllabic segments. Our analysis was based on teaching experiences with / without metalinguistic reflection games, providing or not, in the classroom, the playfulness and the reflection on oral and written word significants and their relation with the written notation. In order to do so, we have analyzed 30 hours of lesson protocols in each class and assessments to check the level of students' writing, their knowledge of conventions of the SEA and their performance in phonological awareness activities (in March, July and December). The results revealed that the use of games has facilitated the progress and the development of phonological awareness in the understanding of SEA, without having the children introduced to formal literacy. Furthermore, this playfulness anchored reflection was accompanied by practices of reading and text production, from a perspective of "literary literacy".

Keywords

Early childhood education; phonological awareness; learning of alphabetic writing.

1 - UFPE.

Introdução

Falar em alfabetização nos dias atuais significa (re) pensarmos também os pressupostos com que se ensinava a leitura e a escrita há alguns anos atrás. Pois, tal como sabemos, as concepções de alfabetização e sobre o Sistema de Escrita Alfabética (SEA), nem sempre foram às mesmas. Historicamente houve uma série de mudanças sob a égide dessas diferentes conceituações. Há pouco tempo atrás, por exemplo, acreditava-se que para ler e escrever bastaria os alunos memorizarem e associarem as letras aos sons e que, para isto, os discentes deveriam alcançar um estado de "prontidão".

A partir dos anos 1980 e 1990, por sua vez, o debate sobre estes temas se ampliou, desencadeando uma reflexão sobre os usos e práticas da leitura e da escrita, sendo cada vez mais evidentes as discussões sobre o "Letramento," no contexto brasileiro, influenciado por estudos sobre a linguagem e orientações sobre alfabetização. Segundo Soares (2003b, p.7) houve uma transição do saber ler e escrever em direção ao ser capaz de fazer o uso da leitura e da escrita, daí que o conceito de alfabetização vem sendo articulado ao letramento.

Apesar desses avanços, é inegável que a questão da qualidade do processo de alfabetização continua sendo um problema a ser (re) pensado. Soares (2010) enfatiza que o conceito de alfabetização, por sua vez, não é *uma* habilidade, é um *conjunto de habilidades*, o que a caracteriza como um fenômeno de natureza complexa, multifacetado.

Essas facetas, segundo a autora, referem-se fundamentalmente às perspectivas *psicológicas, psicolinguísticas, sociolinguísticas* e propriamente *linguísticas* do processo. Sendo assim, recentemente, três importantes linhas de teorização ganharam destaque no cenário acadêmico:

- *Psicogênese da Língua escrita* (FERREIRO; TEBEROSKY, 1984; FERREIRO, 1985), por estimular rupturas significativas, sobretudo, em relação às concepções dos métodos tradicionais de alfabetização (sintéticos e analíticos). As pesquisas dessa linha de teorização foram muito importantes no campo da alfabetização, pelo fato de proporcionarem contribuições sobre a *psicogênese da língua escrita*. Além disso, as autoras constataram que os sujeitos, crianças ou adultos, elaboram hipóteses sobre *o que a escrita representa* e *como representa*, além de demonstrarem que tais hipóteses evoluem num contínuo, compreendendo os níveis de escrita *Pré- silábico, Silábico (inicial, quantitativo e qualitativo), Silábico alfabético e Alfabético*.
- Estudos relacionados à *Consciência Fonológica* (FREITAS, 2004; MORAIS, 2004; MORAIS & LEITE, 2005; LEITE, 2006), revelando convergências e divergências, com a teoria antes mencionada. Nos dias atuais, há uma forte tendência baseada numa perspectiva interativa de que a consciência fonológica estaria associada também ligada à aprendizagem da notação escrita. Consequentemente entende-se que tanto a consciência fonológica auxiliaria o processo de apropriação do SEA, como o contato com a escrita contribuiria para o desenvolvimento de níveis de consciência fonológica, tais como, aqueles de análise fonêmica, considerados pouco mais complexos. Morais (2004), LEITE (2006) consideram fundamental considerar a reflexão fonológica como uma condição necessária, mas não suficiente para auxiliar os aprendizes na compreensão do funcionamento do SEA.
- *Letramento*, linha que tem influenciado as práticas pedagógicas em geral e particularmente aquelas ligadas à alfabetização. Essa concepção contribuiu bastante para o ensino de língua portuguesa, contemplando de modo mais satisfatório a questão dos gêneros textuais e a compreensão de muitos estudiosos, em relação às dimensões do aprender a ler e a escrever e ao desafio de ensinar a ler e a escrever. Pois, tal como sabemos há algumas décadas atrás, centenas de pessoas foram alfabetizadas através das antigas cartilhas, consideradas tradicionais, não só por configurarem uma visão empirista associacionista de aprendizagem, mas por apresentarem textos forjados, sem sentido para o aluno.

Com tais contribuições, no contexto das práticas do ensino de leitura e da escrita, houve uma maior preocupação

dos especialistas das áreas de educação e das ciências da linguagem com as formas de pensar *o saber a ensinar*, ou seja, com a "didatização", presentes em diferentes materiais. (CHEVALLARD, 1985).

Vislumbrando tais considerações a respeito da alfabetização interessa-nos refletir sobre como promover a compreensão da escrita alfabética no final da educação infantil, articulando isso, ao "brincar com a Língua", de forma prazerosa, por meio da exploração de diferentes gêneros textuais e de atividades que priorizem o uso de palavras com jogos de análise fonológica, assegurando aos alunos de meio popular um melhor desempenho quanto ao aprendizado do SEA e da inserção dos mesmos no mundo das práticas letradas, logo no início de sua experiência escolar.

Portanto, ao inserir as crianças na Educação infantil em atividades que lhes permitam conviver com a escrita alfabética como um sistema notacional, seria interessante incluir a reflexão metafonológica como parte das atividades de "reflexão sobre o funcionamento das palavras escritas" (cf. MORAIS, 2006), privilegiando um trabalho sistemático através dos jogos de Linguagem.

Diante de tais considerações, concentramos nossas observações no âmbito da Educação Infantil, no grupo V, em duas turmas distintas, focando nossas análises em torno das práticas de ensino voltadas à compreensão do Sistema de escrita alfabética, doravante SEA, por meio dos jogos de linguagem.

Segundo dados recentes, divulgados pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) de 2010, cerca de 13 milhões de brasileiros são analfabetos e desses 19,20% estão concentrados na Região Nordeste. Essa região, de acordo com o que foi supracitado, é a que ainda figura com o maior número de analfabetos do Brasil. O estado de Pernambuco, por sua vez, ocupou a oitava pior colocação no ranking da taxa de analfabetismo.

Como podemos notar, essa situação é lamentável. E aí concordamos com LIMA (2010), que demonstrou, em um estudo recente, a necessidade de repensarmos a Educação Infantil como um "espaço privilegiado, não só de aprendizagens lúdicas, mas também de construção de conhecimento sobre o Sistema de escrita alfabética (SEA)". (LIMA, 2010: 13)

Diante do exposto, considerando as crianças de meios populares, participantes deste estudo, houve diversidade de condições em que se davam as práticas de leitura e escrita no meio em que viviam. Cabe perguntar: *O que já sabiam sobre a notação escrita? Até que ponto seus conhecimentos podem ser influenciados pelo tipo de práticas de ensino que a escola pratica no dia a dia?*

Caminhos da pesquisa...

A metodologia utilizada em nosso estudo, de cunho quantitativo e qualitativo, teve como objetivo analisar diferentes práticas de ensino, que diferiam quanto à exploração dos jogos de consciência metafonológica na Educação infantil. Dessa maneira, focamos a relação existente entre a compreensão do sistema alfabético e o desenvolvimento da consciência fonológica no grupo V do referido nível de ensino, em duas turmas, pertencentes a escolas públicas de Recife que tinham 34 alunos com faixa etária entre 5 e 6 anos de idade, sendo 17 em cada turma.

Participaram da pesquisa duas professoras das duas turmas em pauta, uma com uma *prática de ensino tradicional* que não privilegiava nenhum tipo de trabalho sistemático com jogos de linguagem ou mesmo a exploração de textos poéticos, que promovessem a consciência fonológica das crianças, e outra docente, com uma *prática* que enfatizava a *reflexão metalinguística*, objetivando que seus alunos compreendessem as propriedades do SEA e avançassem em sua consciência fonológica.

As atividades desenvolvidas por elas foram classificadas em diferentes eixos: *rotina, ensino da escrita alfabética, leitura de textos e produção de textos*. Posteriormente, comparamos e analisamos o desenvolvimento da compreensão quanto ao processo de apropriação do SEA dos alunos e relacionamos com o ensino adotado pelas docentes.

A coleta de dados ocorreu em dois semestres de um ano letivo, em que realizamos, em cada turma, o registro de 30 jornadas de aula. Aplicamos também testes de sondagem (em três momentos do ano letivo: Março, Julho e Dezembro) para

verificar o nível de escrita das crianças. Elas eram solicitadas a escrever 6 palavras e seus nomes próprios, a fim de diagnosticarmos o nível de hipótese de escrita de cada uma delas e o domínio de certas convenções do sistema alfabético (direção esquerda-direita, escrita de cima para baixo, espaçamento entre palavras, uso exclusivo de letras para escrever) e, por último, o desempenho em três atividades de reflexão metafonológica (*Identificação de palavras maiores, Identificação de palavras com rimas e Identificação de Palavras com as mesmas Sílabas iniciais*)..

Análises dos resultados

O desempenho dos alunos na tarefa que visava a avaliar o nível de compreensão do SEA é apresentado na tabela 1, abaixo.

Tab. 1 Níveis de Compreensão da escrita alfabética em março, julho e dezembro de 2010.

HIPÓTESE DE ESCRITA	PROFESSORA TRADICIONAL			PROFESSORA COM JOGOS		
	1ª COL.	2ª COL.	3ª COL.	1ª COL.	2ª COL.	3ª COL.
Pré- Silábico	30%	30%	20%	55%	25%	5%
Silábico Inicial	60%	50%	30%	35%	35%	15%
Silábico de Quantidade	--	--	10%	5%	10%	5%
Silábico de Qualidade	10%	20%	30%	5%	20%	25%
Alfabético Silábico	--	--	--	--	5%	25%
Alfabético	--	--	10%	--	5%	25%

Através desses dados, registramos melhores avanços na aquisição da base alfabética, em relação à turma da professora com a prática voltada à reflexão metalinguística, já que, ao final do ano, metade de seus alunos estava nos níveis silábico-alfabético ou alfabético e outros 25% já revelavam uma hipótese de escrita silábica qualitativa. Paralelamente, analisamos os conhecimentos das crianças sobre certas *convenções e propriedades do sistema de escrita alfabética*. Os resultados que aparecem na Tabela 2 indicam que, se considerarmos os níveis demonstrados no início do ano, os alunos da referida professora que promovia a reflexão metalinguística tiveram avanços bem mais expressivos. Apesar disso, ao final do ano, de um modo geral, nas duas turmas quase todos escreviam da esquerda para a direita e de cima para baixo, e já usavam apenas letras para escrever palavras, que eram separadas por algum espaço na folha de papel.

Tab. 2 Propriedades e convenções do SEA nas duas turmas

PROPRIEDADES E CONVENÇÕES DO SEA	PROFESSORA TRADICIONAL			PROFESSORA COM JOGOS		
	1ª COL.	2ª COL.	3ª COL.	1ª COL.	2ª COL.	3ª COL.
Escreve nome	80%	80%	80%	40%	85%	95%
Escreve da Esquerda para Direita	100%	100%	100%	85%	100%	100%
Escreve de cima para baixo	100%	100%	100%	85%	95%	95%
Separa palavras	80%	100%	100%	95%	100%	100%
Escreve só com letras	70%	90%	100%	95%	95%	95%

Finalmente, ainda considerando os dados obtidos nas diagnoses realizadas ao longo do ano, analisamos os desempenhos dos alunos nas três habilidades de consciência fonológica testadas. Os resultados que aparecem na Tabela 3,

abaixo, mostram que algumas habilidades se mostravam mais complexas que outras, desde o início do ano letivo e que essas variações no grau de dificuldade ainda se revelavam ao final do ano. Outro dado importante foi constatar que as crianças que brincaram com os jogos de linguagem avançaram bem mais em sua capacidade de reflexão metafonológica que seus pares submetidos a um ensino mais tradicional.

Tabela 3. Percentuais de Acerto nas Tarefas de Consciência Fonológica, ao longo do ano letivo.

PROPRIEDADES E CONVENÇÕES DO SEA	PROFESSORA TRADICIONAL			PROFESSORA COM JOGOS		
	1ª COL.	2ª COL.	3ª COL.	1ª COL.	2ª COL.	3ª COL.
Identificação de Palavras que rimam	30	37	42	32,5	46,2	61,2
Identificação de Palavras Maiores	57	77	82	65	81,2	93,7
Identificação de Palavras com Mesma Sílaba Inicial	37	42	52	22,5	55	67,5

Considerando agora as práticas de ensino, analisemos, agora, como as docentes organizavam as atividades de Rotina. Sabemos que o cotidiano da sala de Traremos, a seguir, as evidências relativas a três eixos didáticos, durante os dois semestres em que realizamos a coleta dos dados: *Atividades de Rotina, Atividades de ensino do SEA e de Atividades de leitura e compreensão textual*. Vejamos a seguir, na Tabela 4, os dados relativos ao primeiro eixo:

Tabela 3- Atividades de Rotina praticadas pelas professoras

Prática Tradicional		Prática Com Jogos	ROTINA	Prática Tradicional	Prática Com Jogos
ROTINA	TOT.	TOT.		TOT.	TOT.
Agenda do dia	13/30	0/30	Pintura/ desenho	5/30	8/30
Música/ Canto	1/30	22/30	Jantar	0/30	0/30
Lavar as mãos	0/30	0/30	Despedida	0/30	0/30ª p
Lista de presença	0/30	0/30	Contagem dos alunos	0/30	0/30
Merenda	21/30	29/30	Oração	5/30	23/30
Boa tarde	0/30	0/30	Fila	2/30	20/30
Roda de conversa	1/30	2/30	Recreio	22/30	27/30
Roda de leitura	1/30	0/30	Calendário	2/30	13/30
Tarefa de classe	18/30	17/30	Cabeçalho	0/30	0/30
Tarefa de casa	4/30	12/30	Leitura livre	0/30	0/30
Jogo/ brinquedo/ massinha	8/30	8/30	Jogos de linguagem	0/30	7/30
Movimento	0/30	0/30	Aula de música	0/30	0/30
Faz de conta	0/30	0/30	Outros	6/30	0/30

Tal como pudemos evidenciar, dentre as atividades de rotina da professora tradicional não foram privilegiadas aquelas que envolviam jogos de linguagem. Ao mesmo tempo, *conversas*

e *leitura livre*, foram pouco trabalhadas. Acreditamos, assim como outros autores (e.g., GARCIA, 2007; FREITAS; AMARILHA,2005), que a leitura e a discussão de histórias na Educação Infantil devem ser exploradas sistematicamente, levando os aprendizes a desenvolver habilidades argumentativas, à medida que lhes forem dadas condições para que estas se desenvolvam, sobretudo, através de intervenções de um adulto que assuma o papel de mediador desse processo.

As tabelas abaixo apresentam um panorama geral, do trabalho desenvolvido pelas docentes em relação à frequência das atividades de ensino da escrita alfabética ocorridas nos 30 dias observados. As mesmas estão organizadas conforme grandes categorias: *Leitura*, *Identificação de Unidades e Nomeação*, *Comparação*, *Contagem*, *Partição*, *Exploração*, *Cópia e Escrita*. Vejamos inicialmente as práticas de leitura de textos, frases, palavras e outras unidades linguísticas:

Tab. 5: Frequência de ocorrência de práticas de leitura nas duas turmas

SEA/ LEITURA		
	Prática Tradicional	**Prática com Jogos**
Leitura de letras/ alfabeto com auxilio	2/30	0/30
Leitura de letras/ alfabeto sem auxilio da profª	1/30	1/30
Leitura de silabas	3/30	4/30
Leitura de palavras	7/30	6/30
Leitura de palavras com auxilio	4/30	0/30
Leitura/ descoberta de palavras	0/30	0/30
Leitura de frase	0/30	0/30
Leitura de frases com auxílio	0/30	0/30
Leitura de texto	1/30	7/30
Leitura de texto com auxilio do professor	0/30	0/30

Diante do exposto, notamos que a leitura de texto, na prática Tradicional foi trabalhada apenas uma vez. Vimos, também, que a docente, ao longo do processo de compreensão, não estimulava os aprendizes a discutir de forma mais aprofundada o texto, analisando as características dos gêneros textuais, a autoria dos textos etc, realizando perguntas inferenciais, de opinião, entre outras.

Em contrapartida, a docente da prática que promovia a reflexão metalinguística mesmo antes da alfabetização, em cerca de ¼ das aulas observadas permitiu que seus alunos vivenciassem a leitura de textos (sobretudo cantigas e poesias). Além disso, a mesma também introduziu a leitura de unidades linguísticas como sílabas e palavras, sendo a última mais frequentemente explorada.

A tabela 6, a seguir, traz as evidências relativas à identificação e nomeação de diferentes unidades linguísticas, praticadas nas duas turmas.

Tab. 6 Frequência de ocorrência de práticas de Identificação e Nomeação de Unidades Linguísticas nas duas turmas

SEA/ IDENTIFICAÇÃO/NOMEAÇÃO		
	Prática Tradicional	**Prática com Jogos**
Diferenciação de letras/ palavras/ números/ outros	0/30	1/30
Identificação de letras em posição X (inicial, medial e final)	0/30	9/30
Identificação de letras (iguais) em palavras	2/30	4/30
Identificação de letras (iguais/ diferentes) em sílabas	1/30	0/30
Nomeação de letras dentro de palavras (Diferenciação vogal/ consoante)	1/30	6/30

Nomeação de letras soltas ou em sílabas/ de sílabas em famílias	4/30	12/30
Identificação de silaba posição X (Inicial, medial e final) c/ corresp. Escrita	2/30	10/30
Identificação de silaba em posição X sem correspondência escrita	0/30	4/30
Identificação de palavras "outros"	3/30	14/30
Identificação de palavras que possuam a letra X posição X (inicial,medial,final)	1/30	5/30
Identificação de palavras que possuam a silaba X em posição X	0/30	2/30
Identificação de rima com correspondência escrita	0/30	4/30
Identificação de rima sem correspondência escrita	0/30	5/30
Identificação de aliteração com correspondência escrita	0/30	0/30
Identificação de aliteração sem correspondência escrita	0/30	5/30

A professora com a prática mais tradicional não privilegiou de maneira sistemática, as atividades de *Identificação* explorando unidades linguísticas como sílabas e palavras. Ao contrário desta, a docente com a prática voltada à reflexão metalinguística privilegiou tais atividades, já que foram exploradas através de diferentes maneiras: tarefas elaboradas por ela e digitadas para os alunos, o que indicava busca de suplementação em relação à aplicação dos jogos de linguagem e/ou das leituras realizadas na sala de aula, além da exploração de gêneros textuais, sobretudo, os textos poéticos e as cantigas. Na prática da professora que usava jogos de linguagem, destacaram-se, principalmente, as categorias de *Identificação de palavras "outros"*, em que os alunos eram requisitados a encontrar determinada palavra no texto, aparecendo 14 vezes ao longo das 30 aulas e a *nomeação de letras soltas ou em sílabas/de sílabas em famílias* em 12 aulas e por último a *Identificação de silaba em posição X (Inicial, medial e final) c/ correspondência escrita*, que foi feita com frequência cinco vezes maior que na prática da outra docente.

Além disso, as habilidades de *Identificação* estavam muitas vezes associadas a outras habilidades cognitivas como *Contagem e Comparação*, por exemplo. Vejamos agora a tabela 7, referente às categorias de *Partição e Exploração*:

Tab. 7. Frequência de ocorrência de práticas de Partição e Exploração de Unidades Linguísticas nas duas turmas

SEA/ PARTIÇÃO e EXPLORAÇÃO		
	Prática Tradicional	**Prática com Jogos**
Partição oral de palavras em silabas	2/30	14/30
Partição escrita de palavras em letras	1/30	2/30
Partição escrita de palavras em silabas	0/30	0/30
Partição escrita de frase em palavras	0/30	0/30
Exploração de diferentes tipos de letras	0/30	1/30
Exploração da ordem alfabética	0/30	0/30
Exploração da segmentação das palavras	0/30	1/30
Exploração da relação som/ grafia	12/30	14/30
Exploração da pontuação	0/30	0/30

Pesquisas realizadas por Bryant e Bradley (1987); Leite (2006); Aquino (2007); Bezerra (2008) nos mostram a importância das atividades de Consciência fonológica no aprendizado da leitura e da escrita, tais como *Identificação de*

palavras que começam com o mesmo som, *Partir e contar* oralmente as sílabas de palavras etc. A categoria *Partição* possibilita, por exemplo, a reflexão das relações partes/todo e a própria escrita das palavras, em sua construção ou reconstrução. Vimos que tal atividade foi aplicada apenas em duas aulas da professora com prática mais tradicional, ao contrário da sua colega que investia na reflexão metalinguística, que praticou a *Partição oral de palavras em sílabas* em 14 dias.

No tocante à prática tradicional, pudemos observar que as atividades mais exploradas estavam relacionadas à *exploração da relação som/grafia de palavras*. Entretanto, essa docente em sua prática parecia adotar uma visão empirista associacionista de aprendizagem, tratando a Língua escrita como um código, através da apresentação das "famílias silábicas". Na prática da professora que usava jogos havia um certo diferencial, especialmente nas atividades *Partição de palavras e Contagem.* Durante a leitura dos cartazes, após identificar certas palavras no texto, as crianças eram convidadas a contar, o número de sílabas das palavras oralmente, quantas a quantidade de vezes que as mesmas se repetiam etc. Assim, usufruíam de outras habilidades como *Comparação quanto ao nº de letras, sílabas, presença/ausência de letras iguais, composição e decomposição de palavras, dentre outras.*

Vejamos agora, na Tabela 8, a ocorrência de atividades de cópia:

Tab. 8. Frequência de ocorrência de práticas de Cópia nas duas turmas

SEA/ CÓPIA		
	Prática Tradicional	**Prática com Jogos**
Cópia de letra	0/30	0/30
Cópia de silaba	5/30	2/30
Cópia de palavra	7/30	8/30
Cópia de frase	0/30	7/30
Cópia de texto	4/30	4/30
Cópia do nome próprio	0/30	14/30

A docente com a prática mais inovadora explorou poucas vezes as cópias para que os alunos aprendessem as convencionalidades do SEA. Contudo, ela incentivava os alunos a copiar o nome próprio e palavras que apareciam repetidamente nos textos (cantigas, poemas etc.). Já a professora com postura mais tradicional, quando havia indisciplina na classe, escrevia uma palavra ou um texto no quadro, como forma de "castigo" e pedia para os alunos copiarem, sem propiciar uma reflexão mais consistente sobre as atividades propostas.

Ainda com respeito às práticas de ensino do SEA, a tabela 9 resume as evidências sobre a realização de Escrita, nos dois grupos-classe que acompanhamos.

Tab. 9. Frequência de ocorrência de práticas de Escrita de Unidades Linguísticas nas duas turmas

SEA/ ESCRITA		
	Prática Tradicional	**Prática com Jogos**
Escrita de letra	1/30	0/30
Escrita de silaba (inicial, medial e final) de palavra	2/30	0/30
Escrita de palavra	3/30	4/30
Escrita de palavra a partir de letra/ sílaba dada/ com modelo	2/30	3/30
Escrita de palavra com auxílio do professor	0/30	2/30
Escrita de palavra com aliteração	0/30	0/30
Escrita de palavra com rima	0/30	0/30
Escrita de frase	0/30	0/30
Escrita de frase como souber	0/30	0/30
Escrita de palavra ditada para a professora ou para os colegas	0/30	0/30
Escrita do nome próprio	0/30	2/30
Escrita do nome com alfabeto móvel	0/30	0/30

Na prática mais inovadora, a docente estimulava a escrita de palavras, por meio das atividades de classe e de casa e também após a aplicação dos jogos de linguagem. Esse fato foi observado em quatro aulas, enquanto na *prática mais tradicional*, os discentes escreviam muito pouco durante as aulas. Em nenhum protocolo de aula, nas duas turmas, foi observada a escrita de textos.

Considerando o ensino de leitura de textos, as modalidades bem como as estratégias de leitura mais praticadas pelas docentes com os aprendizes, aparecem descritas na tabela 10, abaixo:

Tab. 10 Modalidades de Leitura de Textos praticadas na sala de aula

LEITURA/ MODALIDADE		
	Prática Tradicional	**Prática com Jogos**
Leitura em voz alta pela profª	1/30	7/30
Mostrar livro/texto à turma à medida que lê;	0/30	2/30
Intercalar leitura com perguntas e/ou comentários dos alunos	0/30	2/30
Apresentar suporte	1/30	0/30
Apresentar título/autor	1/30	2/30
Leitura coletiva cantada	0/30	7/30
Leitura coletiva de textos outros	0/30	7/30
Pseudo leitura para a turma ou colega	0/30	2/30

Nas duas práticas as modalidades de leitura foram pouco variadas. A professora com a prática mais inovadora, lia os textos ritmados como poesias e cantigas realizando *leituras cantadas e leituras coletivas*, enquanto na outra turma, a docente se limitou, no único dia em que leu um texto, à na apresentação do título e o autor do livro e o suporte, sem explorar as características do gênero textual lido. Ao lado disso, como revela a tabela 11, abaixo, encontramos maior diversidade de estratégias de leitura na turma da professora que usava jogos e textos poéticos:

Tab.11 Estratégias de Leitura praticadas na sala de aula

LEITURA/ ESTRATÉGIAS		
	Prática Tradicional	**Prática com Jogos**
Ativar conhecimentos prévios relativos aos conteúdos	1/30	13/30
Retirar informação explícita do texto (oralmente)	1/30	11/30
Identificar tema ou aprender o sentido geral do texto	0/30	0/30
Inferir	0/30	2/30
Distinguir ponto de vista do "autor" de opiniões do leitor	0/30	0/30
Fazer hipóteses e confirmá-las (o que vai acontecer?)	1/30	1/30
Exploração da intertextualidade	0/30	1/30
Exploração do vocabulário e recursos coesivos	0/30	0/30
Exploração de imagens como elemento constitutivo das possibilidades de sentido	1/30	0/30
Emitir opinião sobre o texto	0/30	0/30
Extrapolação -crianças comentam o texto	0/30	3/30
Conto/Reconto de história a partir de imagens	1/30	0/30
Outros (Ex.: Desenhos para demonstrar compreensão)	0/30	1/30

As estratégias de leitura trabalhadas pela professora com a Prática tradicional , no único dia em que leu um texto, foram ativação de *conhecimentos prévios, formular hipóteses a serem confirmadas e exploração de imagens como elemento construtivo das possibilidades de sentido*, além de ter pedido aos alunos para "desenhar o que entenderam da história".

Tendo em vista, a perspectiva do alfabetizar letrando, a docente com a prática que promovia a reflexão metalinguística realizou a leitura de variados gêneros textuais, explorando principalmente, como já foi dito, textos poéticos como parlendas, poesias, cantigas de roda, trava-línguas e músicas que possibilitavam a realização de atividades de reflexão fonológica. Paralelamente, ela explorou estratégias de leitura como a *ativação de conhecimentos prévios e a recuperação de informações presentes na estrutura dos textos*.

Considerações finais

Pretendemos que este estudo aponte sim, para a necessidade de pesquisas que busquem analisar as práticas atuais de ensino de Língua Portuguesa dos nossos professores da Educação Infantil, em relação ao processo de compreensão da escrita alfabética, não para aprovar ou reprovar o que eles fazem/não fazem, mas para compreender os efeitos que a experiência escolar tem sobre o percurso evolutivo vivido pelos aprendizes.

Nossos dados indicam que, sim, é possível assegurar um espaço de ludicidade e a imersão em práticas letradas, ao mesmo tempo em que ajudamos nossas crianças de meio popular, a avançar em sua compreensão do sistema de escrita alfabética.

Sem ensinar BA-BE-BI-BO-BU-BÃO, é possível permitir que nossos alunos, concluintes da educação infantil, se beneficiem de situações onde, além de viver o prazer de cantar, brincar, ler e ouvir textos, podem também exercitar a curiosidade sobre a notação escrita das palavras. Desse modo, poderão ter oportunidades de dominar o SEA idênticas às vividas por seus pares de classe média.

Referências

AQUINO, S.O. O trabalho com Consciência Fonológica na Educação Infantil e o processo de apropriação da escrita pelas crianças. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco- UFPE, 2007.

BEZERRA, V. S. S. B. *Jogos de análise fonológica: Alguns percursos na interação de duplas de crianças*. Universidade Federal de Pernambuco. Dissertação de Mestrado em Educação. UFPE, 2008

BRYANT,P. & BRADLEY, L. Problemas de leitura na criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

CHEVALLARD, Y. *La Transposition didactique:* du savoir savant au savoir enseigné**.** Paris: La Pensée Sauvage**,** 1985.

FERREIRO, E. *Reflexões sobre a Alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1981.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FREITAS, G.C.M. Sobre a Consciência Fonológica. In: LAMPRECHT, R. *Aquisição Fonológica do Português*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FREITAS, A. C. AMARILHA, M. *Literatura e Educação*: ação argumentativa na discussão de histórias, (Doutorado em Pós - Graduação em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.

GARCIA, J.G. La argumentación a partir de cuentos infantiles. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, México, vol. 12, nº 033, p. 657-677, Abril-Junio, 2007.

MORAIS, A. ; LEITE, T**.** Como promover o desenvolvimento das habilidades de reflexão fonológica dos alfabetizandos?

In: MORAIS, A; ALBUQUERQUE, E; LEAL, T. *(orgs.). Alfabetização apropriação do sistema de escrita alfabética.* Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MORAIS, A. G. Consciência fonológica e metodologias de alfabetização. *Presença Pedagógica*, v.12, nº 70: 58-67. Julho/ Agosto – 2006.

LEITE, T.M.B.R. *Alfabetização*: Consciência Fonológica, Psicogênese da escrita e conhecimento do nome das letras: um ponto de interseção. Dissertação (Mestrado em Educação) UFPE, 2006.

LIMA, A.R. *Educação Infantil e alfabetização*: Um olhar sobre diferentes práticas de ensino. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, 2010.

MORAIS A. G. A apropriação do sistema de notação alfabética e o desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 35-48, 2004.

SOARES, M. *Letramento*: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2010.

LITERATURA PRESCRITIVA PARA MENINAS E MOÇAS NO CONTEXTO BRASILEIRO DOS ANOS DE 1940 A 1960

Márcia Cabral da Silva[1]
Mariana Elena Pinheiro dos Santos de Souza[2]

Resumo

A *Coleção Menina e Moça*, editada pela Livraria José Olympio Editora no período entre 1940 e 1960, consistia em traduções de romances franceses destinados a meninas e a moças na faixa etária entre 9/10 e 16/17 anos de idade. Dos títulos levantados, inferem-se elementos extraídos de contos de fadas e do gênero aventura-mistério. Castelos, rainhas, princesas, raptos são os elementos que traduzidos do contexto francês e adaptados à sociedade brasileira da época poderiam instruir e educar meninas e moças das camadas médias em formação. Neste trabalho, com vistas a examinar a coleção, conjugam-se análises derivadas de aportes teóricos extraídos da História Cultural, da História da Leitura assim como da Teoria Literária, com especial ênfase nos paratextos das obras. Os resultados preliminares alcançados indicam que nem sempre se leram os romances que são considerados boa literatura contemporaneamente e as formas de produção do impresso são, da mesma forma, construções sociais e históricas.

Palavras-chave

Menina e Moça; leitura; literatura prescritiva.

Abstract

The Girl and the Young Women Collection, published by José Olympio publishing house in the period between 1940 and 1960, consisted of translations of french novels aimed at girls and young women aged between 9/10 and 16/17. Of the titles raised we infer elements which were extracted from the fairy tales and mystery-adventure genre. Castles, queens, princesses, kidnappings are the elements that translated from the french context and adapted to the brazilian society of the time could instruct and educate girls and young women of the middle class in training. In this work, in order to examine this collection, we combined analyzes which were derived from theoretical contributions drawn from the Cultural History, Reading History as well as Literary Theory, with special emphasis on the paratexts of the books. The preliminary results indicate that not always reading novels that are considered good literature and contemporary forms of production are printed in the same way; they are social and historical constructions.

Keywords

Girl and young women; reading; prescriptive literature.

1 - Faculdade de Educação – UERJ/ Programa de Pós-graduação em Educação.
2 - Bolsista de IC – FAPERJ/ UERJ.

A *Coleção Menina e Moça* foi lançada em 1934 pela Livraria José Olympio Editora após a transferência da livraria editora de São Paulo para o Rio de Janeiro. Tratava-se de traduções da famosa *Bibliothèque de Suzette*, uma coleção de romances franceses destinada a meninas e a moças, publicados no período entre 1919 e 1965. A editora Gautier-Languereau, alguns anos após o lançamento de *La Semaine de Suzette* em 1905, revista semanal destinada às meninas, contendo jogos, quadrinhos e histórias em folhetins, investe no projeto editorial desses folhetins em volumes, no formato brochura ou em capa dura. Inicia-se, assim, a coleção de romances, que educaria meninas e moças francesas no período assinalado.

No Brasil, não parece exagerado afirmar que um amplo projeto educativo regularia a produção desses romances traduzidos no período em que a Livraria José Olympio Editora passa a gozar de prestígio no circuito editorial. Alguns números levantados pelo pesquisador Hallewell (1985) ilustram com propriedade a posição da nova editora, pois:

> Ele decidiu mudar-se – geograficamente para o Rio de Janeiro e comercialmente para a moderna ficção brasileira – precisamente no momento certo e, num mercado que voltava a avolumar-se, atingiu rapidamente uma posição de predomínio. Em 1933, lançara apenas oito livros. Em 1934, publicou trinta e dois e, em 1935 – o primeiro ano completo na capital do país – cinquenta e nove. Em 1936, que iria ser o melhor ano para a atividade editorial brasileira entre as guerras, saíram sessenta e seis novas edições da José Olympio, que então era, indiscutivelmente, "o maior editor nacional" no campo de edições literárias e livros não didáticos. (p.357)

Não obstante a projeção do editor no campo de edições literárias, como compreender o seu investimento em uma coleção de romances traduzidos do francês para meninas e moças situadas em uma transitória faixa etária entre 9/ 10 e 16/17 anos de idade? Uma carta escrita por José Lins do Rego, que se tornara escritor da editora em 1934, dirigida a José Olympio, permite levantar a hipótese de que no ano do seu lançamento a coleção era ainda muito pouco conhecida, necessitando, portanto, de grande investimento publicitário por parte do editor:

> Sem data
> Caro José Olympio.
> Um forte abraço.
> Vi hoje a **Coleção Menina e Moça** no Cortio. Por que não mandou para as outras livrarias? Desconfio que estes livreiros daqui tenham lhe passado um calho. Hoje estive com o Santos que recebeu maior quantidade de seus livros. Vendem 50 Banguês logo nos primeiros dias. Menino de Engenho vende 20. O Ramalho vendeu 2 Banguês e 20 Menino. De Banguê há procura ainda. Eles disseram que mandaram pedir nova remessa. O que não acredito. Eles não lhe pagaram, esta é que é a minha impressão. Vou fazer grande propaganda sobre a **Coleção Menina e Moça.** É preciso que o seu esforço consiga alguma coisa. Por que não me respondeu a minha carta? Vou por estes dias lhe remetter os 84$000 que lhe devo. Por que não me escreve? Estará aborrecido commigo?
> Adeus e me recomende a sua excelentíssima senhora.
> Lembranças aos rapazes da Livraria. E conte comigo.
> José Lins do Rego
> Ps: Mande-me de presente para a minha filha a **Coleção Menina e Moça.** (Grifos das autoras. Pasta José Lins do Rego. Arquivo Museu da Literatura Brasileira. Casa de Rui Barbosa, setembro de 2004)

Outra carta escrita por José Lins do Rego permite inferir que a solicitação fora, afinal, atendida. A coleção deslocava-se, ao menos em um circuito privado entre editor e editado, do Rio de Janeiro para Recife, onde o escritor residia à época:

> Caro José Olympio
> É a terceira vez que lhe escrevo, sei que você me deve em carta. Nem uma linha siquer (sic). É importância ou falta de amizade? Escrevo-lhe para lhe agradecer os livros que me mandou para minha filha. Ela lhe agradece e pede para que você sempre que tiver editado livros da mesma natureza não se esqueça dela (....).

> Escreva-me, do seu
> José Lins (Pasta José Lins do Rego. Arquivo Museu da Literatura Brasileira. Casa de Rui Barbosa, setembro de 2004)

Como se lê na correspondência entre o autor José Lins do Rego e o editor José Olympio, a *Coleção Menina e Moça* anunciava impacto na produção editorial da época, mas era ainda pouco divulgada. Tornar-se-ia, todavia, objeto de interesse para aqueles que compunham o sistema literário em franca evolução: editor, autor e leitores em potencial. O exame preliminar de alguns paratextos[3] dos romances permite levantar a hipótese de que a coleção era regulada por ordenamento discursivo por meio do qual emergem normas de conduta para meninas e moça à época. Que obras compunham a coleção e como eram dirigidas à menina e à moça, visando à formação desse público leitor? Com vistas a responder a essas questões, neste trabalho, examinam-se protocolos inscritos nos paratextos de algumas obras que compunham a coleção.

Estudos de tradição francesa e norte-americana na perspectiva da História Cultural indicam profícuos resultados (Chartier, 1996, 2000 e Darnton,1986) tanto na reconstituição de suportes de texto quanto em relação a práticas de leitura. No campo da História da Leitura, uma das perspectivas adotadas pelos pesquisadores consistem em indicar maneiras de se ler que já não ocorrem de modo idêntico no presente, restituindo-lhes as marcas projetadas pelos tipógrafos, editores, ilustradores, além do próprio autor. Investigar a leitura por essa chave significa, pois, mapear as referências históricas das práticas de leitura tendo em conta o circuito das obras tanto quanto as mais diversas temporalidades.

Roger Chartier (1996) assinala um conceito importante no âmbito da História da Leitura relacionado à possibilidade de recuperação de certos índices inscritos nos suportes examinados: os *protocolos de leitura.* Os *protocolos*, seguindo as reflexões do pesquisador, podem ser de dupla natureza: 1- os elementos inscritos no próprio texto pelo autor, de modo a assegurar a leitura desejada; 2- os elementos próprios do suporte tipográfico inscritos na obra pelo editor, tipógrafo, designer gráfico, ilustrador. De tal modo, os protocolos de edição constituem marcas essenciais no que diz respeito à compreensão dos sentidos do texto. Em resumo, conformam de dupla maneira as práticas de leitura ao longo do tempo.

Como se pode observar em diálogo com pesquisas no campo da História da Leitura, concorrem para a compreensão das transformações das práticas de leitura noções fundamentais tais como *protocolos de leitura e apropriação da leitura* (Chartier,1996, 2000). Os protocolos, ao se referirem a índices materiais inscritos ou sugeridos no impresso, conferem sentidos àquilo que se lê, para além das palavras impressas. Merecem destaque, entre os muitos elementos de que são constituídos os livros, as ilustrações, o projeto gráfico, a qualidade do papel. Trata-se de componentes materiais, os quais, a par do conteúdo veiculado pelo texto, conferem sentidos peculiares no que diz respeito à apropriação da leitura.

Na perspectiva teórica indicada, examinam-se protocolos inscritos nos paratextos de algumas obras[4] relativas à *Coleção Menina e Moça,* os quais permitem analisar concepções de leitura e representações sociais do público ao qual se destinava a coleção à época.

Literatura prescritiva nos paratextos das obras

As folhas de rosto dos romances funcionavam, com frequência, como meio de propaganda para a Coleção anunciada como uma novidade. De tal modo, os romances forneceriam a um só tempo encantamento e material original. Acompanhe-se a retórica de apresentação de um desses romances:

> "Nanette, a acendedora de lampeões". "Livraria José Olympio Editora". Os mais encantadores romances

3 - O conceito é derivado da crítica literária e pressupõe o exame dos elementos periféricos ao texto, que lhe conferem sentidos ampliados: capa, orelha, folha de rosto, prefácio, dentre outros. Conferir em GENETTE, 2009.

4 - Neste trabalho, examinam-se quatro romances de 1947: Nanette, a Acendedora de Lampeões; O Segredo do Velho Martin; Senhorita Indesejável e Aventuras de Carlota.

> para a juventude feminina. Coleção Menina e Moça * * 10 a 16 ANOS * * única existente no Brasil. (Folha de rosto)

Ademais, estratégias discursivas em tom de grande cautela advertiam meninas e moças para a entrada na cultura letrada por intermédio da leitura de romances:

> Oriente a leitura de sua filha**,** dando-lhe romances atraentes mas de absoluta confiança. Os mais sedutores livros para a juventude feminina são divulgados na Coleção Menina e Moça; única existente no Brasil. (Folha de rosto)

Interessante observar o fato de que os editores da *Coleção Menina e Moça* fizessem uso das orelhas dos romances examinados, para veicular elementos recomendáveis extraídos da leitura nas obras. A avaliação de Alceu Amoroso Lima, Tristão de Athayde, Presidente da Ação Católica Brasileira, consistia em um desses destaques:

> Iniciativa altamente louvável. São raros os bons livros para moças, em português. Uma coleção como essa, em que a qualidade literária não perturba o nível moral e vice-versa. É um grande serviço prestado à mocidade feminina.

Tom semelhante ao discurso do intelectual católico e crítico literário podia ser verificado na orelha do romance *Aventuras de Carlota* (1947), desta vez, na retórica do Monsenhor Álvaro Negromonte, diretor do ensino religioso na Arquidiocese de Belo Horizonte, cujas advertências pontuariam diversos paratextos da Coleção:

> É uma coleção mimosa, de pequenas histórias interessantes, de bem acentuadas lições morais, de um discreto perfume religioso às vezes, que pode estar nas mãos de todas as adolescentes, divertindo-as, encantando-as, edificando-as.

A prescrição moral não consistia em matéria aleatória, visto ser possível observar orientações semelhantes contidas nos títulos de suas obras: *A vida de Jesus para a Infância e a Juventude*, *Noivos e Esposas* (Problemas do Matrimônio), *A Educação Sexual* (Para Pais e educadores), *As Fontes do Salvador* (Missa e Sacramentos – de acordo com o programa do curso secundário), *O Caminho da Vida* (Moral Cristã), *Meu Catecismo*. (Catálogo da Livraria José Olympio Editora, 1949, p.140).

A fim de afastar tentações e qualquer risco de perigo advindo de uma leitura má ou perniciosa, o catálogo da Livraria José Olympio Editora de 1949 trazia ainda em suas páginas trecho digno de atenção em meio à retórica legitimada nas palavras de outro padre, o ilustre Antonio Vieira, a propósito da importância da leitura:

> São os livros uns mestres mudos que ensinam sem fastio, falam a verdade sem respeito, repreendem sem pejo, amigos verdadeiros, conselheiros singelos: e assim, com a força de tratar com pessoas honestas e virtuosas, se adquirem insensivelmente os seus hábitos e costumes, também, à força de ler os livros se aprende a doutrina que eles ensinam. Forma-se o espírito, nutre-se a alma com bons pensamentos e o coração vem por fim a experimentar um prazer tão agradável, que não há nada que se o compare: e só o sabe avaliar quem chegou a ter a fortuna de o possuir. (Catálogo da Livraria José Olympio Editora, 1949, p. 146)

Tendo-se preparado os espíritos das possíveis leitoras com muito zelo, podia-se, então, passar ao anúncio da *Coleção Menina e Moça* propriamente. Tratava-se de cerca de 30 romances, ao preço módico de 480 cruzeiros, pagáveis em 10 prestações mensais. E os números não se limitavam aos títulos e às formas de pagamento. Segundo a retórica do catálogo, a menina ou a moça teria disponível 5.000 páginas de "leitura de primeira ordem".

Convém observar, então, os títulos relativo às 5.000 páginas de "leitura de primeira ordem" ou "da única coleção existente no Brasil para a idade feminina que vai dos 9 aos 17 anos":

> Volumes já publicados:
> 1- Sir Jerry, Detetive; 2- Aventuras de Cartola; 3- O

> Jardim das Glicínias; 4- A Fugitiva; 5- O Mistério de Kerjonc; 6- As Estranhas Férias de Sir Jerry do Velho Martim; 7- O Quarto Misterioso; 8- Os Louros Fantasmas de Soudrac; 9- O Segredo do Velho Martim; 10- O Inevitável Sir Jerry; 11- Senhorita Indesejável, 12- O Mistério do Castelo de Morande; 13- O Segredo da Torre; 14- Sir Jerry na Bretanha; 15- Memórias de um Gato Aventureiro; 16- O Tesouro Maravilhoso; 17- A Casa dos Cravos Brancos; 18- Nanette, a Acendedora de Lampeões; 19- A Perigosa Missão de Sir Jerry; 20- A Herdeira de Ferlac; 21- A Princesa de Neve; 22- O Pequeno Rei de Bengala; 23- A Herança do Cigano; 24- A Conquista da Torre Misteriosa; 25- Afilhada das Abelhas; 26- Os Robinsons da Montanha; 27- O Exílio de Solange.
> Mensalmente aparecem novos volumes. (Catálogo da Livraria José Olympio Editora, 1949, p. 168-169).[5]

Os títulos dos volumes em circulação sugerem uma gama variada de assuntos: aventura, mistério, suspense, e algumas temáticas próximas do interesse infantil, como princesas, castelos, fantasmas. Convém observar, por outro lado, que o mercado editorial para esse público leitor, representado pela influente Livraria José Olympio Editora, nas décadas de 1940 e de 1950, mantinha apenas títulos traduzidos da legitimada *Bibliothèque de Suzette*, o que nos faz pensar em uma forma de modelar o gosto segundo a cultura francesa, considerada chique e de muito bom gosto ao longo do século XIX, representação que parece perdurar na primeira metade do século XX. Observe-se:

> A "Menina e Moça" divulga os romances da famosa "Bibliothèque de Suzette", tradicional coleção das moças de França. Sua filha, irmã, sobrinha ou afilhada, os têm em nossa bela língua criteriosamente traduzidos e agradavelmente apresentados, fazendo assim despertar-lhes o bom-gosto para os preciosos tesouros da literatura que elas, rosas desabrochadas, certamente aprenderão a saborear. (Catálogo da Livraria José Olympio Editora, 1949, p. 168-169).

As estratégias de organizar obras em coleções têm lugar destacado na historiografia do livro tanto quanto da edição, conforme se pode observar em pesquisas na área (Mollier, 2008; Olivero, 1999). Na história da edição francesa, por exemplo, se o século XIX foi considerado o século da emergência dos dicionários, também fez circular enciclopédias e coleções. Destaque-se a concepção em voga pelos editores-livreiros franceses na referida época, segundo a qual haveria a intencionalidade à completude e à universalidade, fosse por meio da produção das coleções romanescas ou dramáticas.

Mollier (2008) sublinha da mesma forma que nenhum editor destacado poderia se legitimar no mercado editorial se não propusesse aos leitores, em seus catálogos, diversas coleções de textos semelhantes, romances de aventura, romances para os jovens, para as mulheres, para as mocinhas, para as crianças (p.131).

No Brasil, as pesquisas sobre coleções destinadas a gêneros e a idades específicas acentuam que, embora tenha havido investimento editorial no setor desde a segunda metade do século XIX, os editores brasileiros tendiam a entrar nesse circuito com grande cautela (Hallewell, 1985 e El Far, 2006.).

Cautela observável até mesmo nas estratégias discursivas veiculadas nas obras, com vistas a tornar o público leitor cativo. Ao examinar as orelhas, que compõem uma das obras da coleção, *O Segredo do Velho Martin* (1947), observam-se as mesmas recomendações expressas por Tristão de Athayde no Catálogo de 1949 e algumas prescrições, em acréscimo, registradas pelo padre Álvaro Negromonte, as quais servem de introdução cuidadosa à leitura:

> É uma coleção mimosa, de pequenas histórias interessantes, de bem acentuadas lições morais, de um discreto perfume religioso às vezes, que pode estar nas mãos de todas as adolescentes, divertindo-as, encantando-as, edificando-as.

5 - O levantamento de títulos realizado pela bolsista de IC/ FAPERJ Mariana Elena Pinheiro dos Santos de Souza no segundo semestre de 2011 nas obras gerais da FBN amplia consideravelmente esta relação, indicando um total de 49 títulos produzidos entre 1934 (um título) e 1954.

Acresça-se às recomendações a análise às notas introdutórias registradas no volume *Senhorita Indesejável* (1947), que se iniciam com *Menina e Moça,* poema de Machado de Assis:

> Está naquela idade inquieta e duvidosa,que não é dia claro e é já o alvorecer, entre-aberto botão, entre-fechada rosa,um pouco menina e um pouco de mulher. Às vezes recatada, outras estouvadinha, casa no mesmo gesto a loucura e o pudor; tem cousas de criança e modos de mocinha, estuda o catecismo e lê versos de amor (...). É que esta criatura adorável, divina, nem se pode explicar nem se pode entender: procura-se a mulher e encontra-se a menina, quer-se ver a menina e encontra-se a mulher! (De Poesias Completas, Falenas).

Acompanha-se, pois, a sequência à apresentação deste volume da coleção, introduzida em tom poético, cuja finalidade parece ser o de delimitar a natureza do público leitor: "entre-aberto botão, entre-fechada rosa". Em seguida, lê-se a apresentação da linha editorial, que regularia as obras:

> A *Coleção Menina e Moça* é constituída de pequenos romances que encantam e prendem pelo enredo, oferecendo ao mesmo tempo às suas leitoras oportuna advertência moral e ricos ensinamentos pelo que encerram de observações sobre a vida e a humanidade. São romances atraentes em que palpita a alma simples e sonhadora da juventude, envolta nas ciladas a que vive exposta a criatura humana desde o alvorecer da existência. Nem fantasia exagerada, nem sensacionalismo, nem pieguice. Tudo construído segundo as sóbrias leis do mundo real, tudo marcado de forte cunho de verossimilhança, tudo ditado pela própria realidade da vida. Assim, a par do recreio espiritual que lhes proporciona, a Coleção oferece ainda as moças o primeiro ensejo de refletirem sobre a existência. Despede-se a alma feminina, na adolescência dos seus sonhos ainda ligados ao mundo das bonecas, para dar os passos iniciais da fase adulta, a idade do salto alto. Fase delicada da vida feminina, a dos 10 aos 17 anos, pois é nela que se vai ultimando a plasmação do caráter, e é nela que os olhos da moça se vão abrindo para o conhecimento do mundo. Exige por isso os maiores cuidados na orientação do que vai ler o "entre-aberto botão, entre-fechada rosa", de que fala o nosso inexcedível Machado (...). Leia-os, pois, jovem leitora, mande-nos suas sugestões e aconselhe suas amigas a fazerem o mesmo, e vocês, na divertida companhia destes escritores franceses seus amigos, hão de passar horas deliciosas.

Os elementos registrados na apresentação da coleção dão a conhecer, por um lado, a tensão em que se inscrevem as obras elencadas: a fantasia, se existisse, não poderia aparecer em dose exagerada; o recreio, este se convertia, em modelo de exercício espiritual. Por outro, nota-se o tom extremamente cuidadoso em torno de outro ponto de interesse, desta vez, relativo à elaboração das obras: o material ficcional é constituído segundo as leis do mundo real – "tudo marcado de forte cunho de verossimilhança, tudo ditado pela própria realidade da vida". Observa-se, por último, o forte apelo comercial. Ainda nesta esfera, não se deixavam de fora nem o conselho e nem a orientação da conduta, dado que as meninas e as moças eram convidadas a estenderem suas experiências de leitura de escritores franceses "amigos", aconselhando-os às suas próprias amigas.

Como pudemos examinar, os paratextos constituem dispositivos que dão a conhecer, entre outros aspectos, a concepção de leitor criada pelos editores. No caso dos paratextos examinados nos limites deste estudo, a leitora idealizada ora aparecia como frágil, desprotegida, ameaçada pelos perigos da leitura considerada perniciosa; por vezes, sensível botão ou rosa, além de muito recatada. Ademais, os prefácios, orelhas e quartas capas orientavam ou mesmo controlavam as práticas de leitura. No caso da *Coleção Menina e Moça*, as possibilidades de devaneios próprios da leitura de ficção emergiam controladas ora pelo discurso religioso, ora reguladas pela ordem moralizante.

Dentre os principais resultados alcançados, destaca-se a leitura de romances para um seguimento social considerado "entre-aberto botão e entre-fechada rosa", que merecia todo cuidado e controle no acesso à leitura de ficção. Os romances, para que pudessem ser considerados de bom-gosto e inofensivos, eram traduzidos por renomados escritores da Livraria José

Olympio Editora como, Raquel de Queiroz, Gulnara Lobato, Waldemar Cavalcanti, dentre outros, e avaliados por padres e intelectuais católicos, como nos fazem pensar as advertências do padre Álvaro Negromonte, assim como as recomendações do intelectual católico Alceu Amoroso Lima (Tristão de Athayde).

Observou-se, portanto, tratar-se de um misto entre material de leitura prescritivo, capaz de oferecer ao mesmo tempo advertência moral e "nobres ensinamentos". Além disso, o exame dos discursos registrados nos diversos suportes de texto permite inferir a intenção de fazer circular obra de ficção inofensiva para a então considerada fase delicada feminina, entre 9/10 e 16/17 anos de idade, que todo cuidado deveria adotar para o conhecimento do mundo.

Por último, a coleção era considerada boa literatura por conter a chancela dos renomados intelectuais e educadores católicos, como Padre Álvaro Negromonte e Alceu Amoroso Lima (Tristão de Athayde), os quais, por gozarem prestígio no campo da cultura e da educação, afiançavam, segundo a doutrina católica, a produção e a circulação das obras.

Referências

CATÁLOGOS DAS EDIÇÕES EM STOCK DA LIVRARIA JOSÉ OLYMPIO EDITORA. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1949.

CHANCEL, Jules. **Nanette, a acendedora de lampeões.** Tradução de Noêmia de Azevedo. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1947.

CHARTIER, Roger. Do livro à leitura. In: CHARTIER, Roger (org.). **Práticas da Leitura.** São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações.** Lisboa: Difel, Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2000.

DARNTON, Robert. **O grande massacre de gatos e outros episódios da história cultural francesa.** Rio de Janeiro: Graal, 1986.

DE LA CONTRIE, M. D'Agon**. Aventuras de Carlota.** Coleção Menina e Moça**.** Tradução de Rachel de Queiroz. Rio de Janeiro: José Olympio, 1947.

DONAL, Mario. **Senhorita Indesejável.** Coleção Menina e Moça. Tradução de M. J. Pinto. Volume 11. Rio de Janeiro: Livraria José Oympio Editora, 1947.

EL FAR, Alessandra. **O livro e a leitura no Brasil.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

GENETTE, Gérad. **Paratextos editoriais.** São Paulo: Ateliê Editorial, 2009.

HALLEWELL, Laurence. **O livro no Brasil: sua história.** São Paulo: T. A. Queiroz: Ed. da Universidade de São Paulo, 1985.

MOLLIER, Jean-Yves. **A leitura e seu público no mundo contemporâneo: ensaios sobre História Cultural.** Tradução Elisa Nazarian. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

OGAN-SAINT, Claude. **O segredo do velho Martin.** Coleção Menina e Moça. Tradução de T. Nobre. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1947.

OLIVERO, Isabelle. **L'invention de la collection: de la diffusion de la littérature et des savoirs à la formation du citoyen au XIX siècle.** Paris: Éditions de L'IMEC; Éditions de la Maison des Sciences de l'homme, 1999.

A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Mayra de Lima Cerqueira Silva[1]

Resumo

O presente artigo desenvolve uma analise sobre a realidade encontrada na formação inicial de professores na modalidade da Educação a distância, partindo de uma reflexão da história da Educação a distância, relatando o seu surgimento e desenvolvimento neste cenário. Retrata também a importância da formação inicial para professores, pois pensar no processo de formação envolve um conjunto de dimensões que se articulam na perspectiva de desenvolver um ensino de qualidade e como se dá esta formação inicial na modalidade de Educação a distância, pois esta modalidade veio em um momento que se tinha urgência em garantir de forma permanente a expansão e consolidação da formação inicial. Com esse trabalho pretende-se ressaltar ainda a utilização da educação a distância como uma alternativa contemporânea de qualificação docente, além de fazer uma reflexão acerca dos aspectos importantes e conclusões geradas sobre esta modalidade de ensino.

Palavras-chave

Formação de professores; formação inicial; Educação a Distância.

Abstract

This article develops a review about reality found in initial teacher training in distance education mode, starting with a reflection of the history of distance education, reporting its emergence and development in this scenario. It depicts the importance of initial training for teachers, because think of the training process involves a set of dimensions that are articulated from the perspective of developing a quality education and how is this initial training in distance education mode, because this mode came in a moment that had urgency ensured the expansion and consolidation of initial formation. With this work is intended to emphasize the use of distance education as an alternative teaching qualification, and contemporary of make a reflection about important aspects and conclusions generated about this teaching modality.

Keywords

Teacher training; initial formation; Education to Distance.

1 - Graduada em Pedagogia na Universidade Norte do Paraná (UNOPAR). Professora na Escola Despertar, Feira de Santana-BA.

Introdução

O presente artigo faz uma analise acerca da formação inicial de professores na modalidade da Educação a distância. É antes de tudo, um estudo constituído, a partir da importância da qualificação profissional na área de educação.

A opção pelo tema ocorre por pretensão de conhecer algumas especificidades que integram o conjunto histórico, educacional e social que absorveu os profissionais em educação, "professores" interessados em atualizar-se pelo processo de formação inicial na modalidade de Ensino da Educação a distância.

Buscar perceber como se constitui a história da Educação a distância, a necessidade de uma formação inicial para professores, e compreender como se dá esta formação inicial na modalidade de ensino a distância torna-se um imperativo, não só pela possibilidade de seu uso no campo da educação não formal, como pelo seu papel de contribuir no sistema convencional de ensino. Nessa direção, se deve refletir numa perspectiva que compreenda essa modalidade, observando o processo de formação de forma eficaz.

A característica principal e essencial da analise, foi construído a partir do estudo bibliográfico e que interessa a todos os profissionais da área de educação.

1. A história da Educação a Distância

Educação a distância é um processo de ensino-aprendizagem, mediado por tecnologias, onde professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente. (MORAN, 2009 a, p. 1). Assim, com a informatização e as facilidades que a mesma proporciona para nossas vidas, tornou-se muito comum as discussões sobre a educação a distância.

Seu início foi marcado no século XVIII, nos Estados Unidos, através de um jornal que enviava matérias anexadas, porém, existem controvérsias sobre este surgimento, pois alguns pesquisadores relatam que seu inicio foi em 1881, pela Universidade de Chicago, através de um curso de língua Hebraica, e outros consideram seu surgimento em 1890, na Alemanha, ambos por correspondência.

A história da educação a distância no Brasil teve início em 1904, com o ensino por correspondência. Na época, instituições privadas passaram a ofertar cursos técnicos sem exigir escolarização anterior. Este modelo foi consagrado com a criação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, concebida por um grupo liderado por Henrique Morize e Roquete Pinto (1923), e também com o surgimento do Instituto Monitor (1939), do Instituto Universal Brasileiro (1941) e de outras organizações similares. Entre 1970 e 1980, instituições privadas e organizações não governamentais (ONGs) começaram a oferecer cursos supletivos a distância, com aulas via satélite complementadas por kits de materiais impressos. Só com a internet e a banda larga, eles se tornaram viáveis na graduação e na pós-graduação.

Segundo Moran (2009b), com o desenvolvimento de tecnologias pelo mundo, o Brasil por não possuir grandes instituições de Educação à Distancia conseguiu rapidamente passar do modelo de correspondência para o modelo digital sem grandes transtornos, por adaptar-se rapidamente a essas mudanças.

No cenário brasileiro a Educação a Distância é adotada como uma ferramenta inerente ao cenário contemporâneo de transformação social a partir do uso que se faz das tecnologias para o processo de ensino-aprendizagem. O Ministério da Educação – MEC, tem uma secretaria especial para a educação a distância, com prioridade as escolas públicas brasileiras, que:

> [...] atua como um agente de inovação tecnológica nos processos de ensino e aprendizagem, fomentando a incorporação das tecnologias de informação e comunicação (TICs) e das técnicas de educação a distância aos métodos didático-pedagógicos. Além disso, promove a pesquisa e o desenvolvimento voltados para a introdução de novos conceitos e práticas nas escolas públicas brasileiras. (BRASIL, MEC, 2009.)

Em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional, o Brasil deu um grande salto na educação a distância, pois nesse período constituíram-se os primeiros cursos

superiores, já regulamentados pelo Ministério da Educação. A LDB incentiva "o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidade de ensino e de educação continuada".

Por sua vez, a Associação Brasileira de Tecnologia Educacional, em vários dos seus seminários, tem enfatizado que "a educação a distância é um dos únicos mecanismos do qual o País pode lançar mão para diminuir as diferenças sociais e dar dignidade a seu povo".

Esta modalidade de ensino tem a crescido muito no Brasil, em razão da era da informatização e as facilidades que essa proporciona, e entre 2004 e 2005 o aumento se deu em torno dos 32%, com aproximadamente duzentos e quinze cursos reconhecidos pelo MEC.

Assim, a educação a distância no Brasil teve seu início favorecendo mudanças no campo pedagógico e social, funcionando como motor do desenvolvimento, à medida que se rompe as barreiras de espaço e tempo.

Vale ressaltar esta modalidade como instrumento de qualificação do processo pedagógico e do sistema educacional como um todo, contribuindo significativamente para resgatar valores e propiciar o exercício pleno da cidadania.

2. A importância da formação inicial para o professor

Pensar o processo de formação dos profissionais da educação envolve um conjunto de dimensões que se articulam na perspectiva de desenvolver um ensino de qualidade, que possua compromisso social, pautado em valores humanos e no compromisso com o projeto educativo que favoreça a formação técnico-científica para o mundo do trabalho, previsto pelas políticas públicas de cada tempo.

É imprescindível que, nesse mundo globalizado haja a garantia da efetivação das Diretrizes e Bases da Educação Nacional , expressas na Lei 9.394/96, para a busca de um ensino de qualidade e qualificação de professores, de acordo com as políticas públicas. A atual LDB apresenta um desafio para toda a comunidade acadêmica quanto à formação de professores e acreditamos que é necessário caminharmos para além do discurso e viabilizar ações integradoras que contribuam com a formação. Para Ferreira (2004, p. 257), "pensar em políticas de ensino significa pensar em políticas de formação de professores, de profissionais da educação".

> A garantia do desenvolvimento da qualidade do ensino e da qualificação de professores, em consonância com as políticas públicas que estabelecem o norte, vai ser garantida pela gestão da educação, entendida como coordenação e direção de uma prática que concretiza uma linha de ação, um plano, uma política mais geral de um processo a ser realizado (FERREIRA, 2004, p. 258).

A formação de professores vem constituindo-se no Brasil, principalmente na década de 90, em uma das temáticas de maior interesse. A produção internacional, especialmente a de autores como Nóvoa (1992;1995), Raymond e Tardf (2000); Schön (1992), Alarcão (1996), Carvalho e Gil-Pérez (1993) entre outros, tem orientado a pesquisa sobre os conhecimentos adquiridos pelo professor, sejam os provenientes do exercício profissional, sejam os de sua formação inicial e ou continuada.

Essa produção vem ressaltando a urgência quanto à reformulação da configuração atual de oferta de cursos de formação de professores. De modo geral, os autores convergem quanto à importância de se considerar a prática pedagógica do professor como fonte de sua formação, porque esta permite que construam e (re)construa seu saber "conforme a necessidade da utilização dos mesmos, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais" (Nunes, 2001, p.21).

O grande desafio para as instituições de ensino superior consiste em olhar o passado e o presente para projetarmos o futuro, revendo métodos, conteúdos e concepções. Freitas (2002, p. 1098), salienta que:

> Pesar uma política de formação de professores requer a superação das condições atuais de produção da formação do magistério, avançando para formas superiores na formação de educadores, de profissionais da educação básica.

A área de formação de professores está exigindo a definição de uma política global de formação e valorização do magistério

que vise à formação inicial de professores. Para Pardal (2001, p. 84),

> A profissão professor não pode estar voltada para uma visão mecanicista, na qual o docente deve ser Conhecedor de um avançado receituário didáctico-pedagógico, dos modelos mais modernos de avaliação, das mais eficazes tecnologias de informação, dos sofisticados modelos de gestão pedagógica e escolar.

É necessário, portanto, implementar um processo de "educação continuada", que tenha por objetivo básico o "educar para pensar", e que promova nos alunos o desejo de "aprender a aprender".

O sistema de ensino brasileiro obteve enorme flexibilidade com a promulgação da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, cuja regulamentação propicia a criação de novas modalidades de cursos, de modo a poder incorporar novos conteúdos, práticas pedagógicas e procedimentos de avaliação.

No inicio de 1999, o Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer sobre inovações contidas nos Institutos Superiores de Educação, ampliando a sua carga horária e permitindo a formação a distância de professores e especialistas. Uma orientação verdadeiramente revolucionária, que teve origem no Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro.

Atualmente a utilização da Educação a distância nos cursos de formação de professores torna-se um imperativo, não só pela possibilidade de seu uso no campo da educação não formal, como pelo seu papel de contribuir no sistema convencional de ensino. Em se tratando do uso da Educação à Distancia para qualificação profissional Moran (2009b) destaca a variedade de cursos nesta modalidade: cursos prontos para alunos individualmente, cursos para pequenos grupos, cursos para grandes grupos, parcerias e consórcios em Educação a distância, aulas por teleconferências, aula gravada e tutoria.

Na verdade, deve-se sempre pensar na Formação Inicial e/ou Continuada de forma eficaz onde se possa ampliar os conhecimentos dos profissionais em formação, pois emerge o modelo dos "professores como práticos e reflexivos", os quais, envolvidos num processo de construção e desconstrução de saberes, vão elaborando a sua própria concepção de profissão e das boas práticas.

O desafio não é simples. Em nosso país a complexidade da questão se amplia dadas nossas condições de ensino, onde boa parte daquilo que é fundamental e que em outras nações já se fez, aqui está por se fazer. O desafio está em suprir as necessidades não satisfeitas até aqui ao mesmo tempo em que se atende aos novos cenários em desenvolvimento.

3. A formação inicial na modalidade da Educação a Distância

Educação a distância na formação de professores torna-se evidente com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996), que atendeu a educação a distância como uma modalidade para o sistema de ensino, apesar das resistências ainda na década de 1990. (MARTINS, 2009b).

Ainda segundo Martins (2009b), a educação a distância para formação de professores veio em um momento em que se tinha urgência em garantir de forma permanente a expansão e consolidação da formação continuada, possibilitando uma melhoria significativa da prática docente para a formação do cidadão competente. E esclarece:

> Associada a ideia da necessidade do resgate da profissão docente, o que se pode observar é um conjunto de mudanças estruturais que direta ou indiretamente implicam em novos papeis profissionais para o professor. Complementar, de forma emergente, a assistência regular do professor na aula presencial por uma nova proposta de Educação a Distância, pressupõe que determinadas condições sejam asseguradas, tais como: seleção rigorosa dos conteúdos fundamentais; tratamento didático-pedagógico dos materiais a serem utilizados nas diferentes linguagens; recursos diversificados de comunicação escrita e virtual e, sobretudo, acompanhamento, orientação e reorientação continuada por parte dos tutores com formação qualificada. (2009a)

Nesse contexto de Educação a distância e formação de

professores o foco não é redirecionado, buscando o processo de ensino-aprendizagem, mas aperfeiçoado, amadurecido em se tratando de formação para professores. Os novos caminhos dessa formação para professores têm o foco de uma pedagogia para formação inicial e/ou continuada mediada pelas tecnologias. Para Calixto, Oliveira e Oliveira (2009):

> Rever o processo de ensino-aprendizagem, privilegiando o trabalho colaborativo entre formadora e formando(as) e contemplando o protagonismo do aprendiz ao indicar os pontos de avanço e os que precisam ser aperfeiçoados/inovados, pode contribuir para a auto-formação contínua do docente-pesquisador sobre sua própria prática. Talvez seja esse um dos caminhos para a consolidação de uma cultura avaliativa reflexiva, investigativa e questionadora rumo à construção de uma nova pedagogia – com tecnologia – para a educação face-a-face e/ou a distância. (p. 9).

O que se apresenta como necessário a ser conhecido é o contexto característico de cada indivíduo e/ou grupo que se utilizará da Educação a distância como forma de qualificação, garantindo o que se estabeleceu como objetivos, propósitos e fundamentação para a aplicação da referida atividade.

Conhecer as ferramentas que serão utilizadas, forma, carga horária e tempo dedicado a realização das atividades propostas, são fatores fundamentais nesta modalidade, que difere da presencial, conforme observa Alves e Nóvoa (2003) apud Machado e Machado (2009, p. 3)

> O ensino a distância difere completamente, em sua organização e desenvolvimento, do mesmo tipo de curso oferecido de forma presencial. No ensino a distância, a tecnologia está sempre presente e exigindo uma nova postura de ambos, professores e alunos.

No livro de Michael Moore, Educação a Distância – uma visão sistêmica (USA,1996), há uma conceituação de Educação a Distância:

> Educação a distância é a aprendizagem planejada que geralmente ocorre num local diferente do ensino e, por causa disso, requer técnicas especiais de desenho de curso, técnicas especiais de instrução, métodos especiais de comunicação através da eletrônica e outras tecnologias, bem como arranjos essenciais organizacionais e administrativos.

No Brasil, ir aos encontros presenciais é necessário para os interessados desta modalidade. Tanto na graduação quanto na pós-graduação o curso precisa ser semipresencial para que seja reconhecido pelo Ministério da Educação. A presença é exigida com frequência, mas são as diversas as atividades que obrigam a sair da frente do computador. Avaliações, trabalhos em grupos, aulas em laboratório, busca de materiais de apoio e videoconferências via satélite são algumas delas.

As instituições utilizam vídeos exibidos nos pólos como material pedagógico. Além disso, os cursos oferecidos possuem bibliotecas tradicionais e acervos virtuais. Dessa forma, possibilita um interesse maior na busca de livros para estudo.

É preciso lembrar que os cursos de Licenciatura em Pedagogia nas diversas disciplinas devem cumprir a mesma carga horária de estágio que os matriculados na modalidade presencial. Os alunos precisam ir a uma escola da rede pública ou privada e desenvolver com as crianças da Educação Básica as atividades propostas pelo curso, os futuros professores têm a tarefa de registrar o andamento dos trabalhos realizados em sala e trocar com o responsável pela turma informações sobre o desenvolvimento de cada criança.

Infelizmente ainda há um grande preconceito em relação aos formados em Educação a Distância. Em parte, ele pode ser explicado pelo pouco tempo de existência dela na graduação. Alguns educadores acreditam que o mercado não conhece os formados a distância e há um desconhecimento muito forte sobre a qualidade dos cursos.

O mercado deveria conhecer estes formados, pois, com os resultados do Enade de 2006, essa ideia caiu por terra. O curso de Pedagogia foi um dos que apresentaram maior desempenho na modalidade a distância do que na presencial. Ou seja, os alunos aprenderam. O que importa é verificar se o programa

tem qualidade – do mesmo modo que se dá a escolha por uma faculdade presencial. Se o curso é bom e o estudante é empenhado, organizado e proativo, não há como não aprender.

Os cursos desta modalidade são bem planejados, rico em material básico e complementar, onde professores, tutores e estudantes participam de várias atividades para construir o conhecimento coletivamente. Numa pesquisa feita em 2008 com três Universidades privadas de Santa Catarina, Santos constatou que os alunos a distância liam, em média, 3 mil páginas por ano só de conteúdo básico estruturado (sem contar o material complementar). Os alunos precisam se dedicar a pesquisa, consultando várias fontes para que eles possam seguir adiante em suas atividades até que o tutor retome com ele o conteúdo.

As avaliações são feitas com presenças físicas dos alunos, o que garante a absoluta seriedade da proposta de ensino. O nível de exigências das provas, que são discursivas, é o mesmo aplicado nas faculdades presenciais, porém muitas vezes as provas se tornam mais difíceis pelo acumulo de conteúdos cobrados.

Assim podemos compreender, porque em alguns países da Europa, a Educação à distancia têm tradição e qualidade, além de serem constantemente avaliados pelo governo, os profissionais formados dentro dessa modalidade estão entre os mais disputados. Os motivos são simples. Eles se dedicam mais aos estudos, são autônomos, sabem se organizar melhor, resolvem problemas inesperados com mais agilidade e estão em busca de oportunidades para crescer.

Para melhor entender qual é essa característica de professores sendo formados por meio da Educação a Distância, Lévy (2009) esclarece:

> "Os professores aprendem ao mesmo tempo que os estudantes e atualizam continuamente tanto seus saberes disciplinares quanto suas competências pedagógicas. (A formação contínua dos docentes é uma das aplicações mais evidentes dos métodos do aprendizado e a distância)"(p. 9).

Portanto, não cabe privar o indivíduo do seu direito de aprender e sujeitá-lo à tirania presencial do professor. A escola tradicional e a educação a distância podem e devem coexistir com suas velocidades próprias de acordo com a determinação de prioridades. O que não é admissível é condenar a educação a distância *a priori*, mas vê-la como capaz de propiciar o exercício da cidadania, melhorando em geral, dando liberdade para a aquisição de conhecimentos (independente da modalidade adotada), formando e aprimorando professores ou criando maiores oportunidades educacionais.

Algumas considerações

A educação a distância surgiu como uma alternativa para suplantar restrições decorrentes da aula presencial. Sua metodologia vem sendo muito debatida e questionada, sobretudo em decorrência do desenvolvimento dos meios de comunicação e do surgimento de novas tecnologias. Os últimos avanços tecnológicos tornaram a educação a distância mais confiável e mais acessível. A possibilidade de uma maior interação, no espaço virtual, entre mestre e aprendiz criou condições para a realização de ensino e aprendizado em níveis próximos aos obtidos por meio das experiências presenciais. Moran(2009) defende que esta modalidade não é só um *fast-food* em que o aluno vai lá e se serve de algo pronto. Educação a distancia é ajudar os participantes a que equilibrem as necessidades e habilidades pessoais com a participação em grupos – presenciais e virtuais – em que avançamos rapidamente, trocando experiências, dúvidas e resultados. As tecnologias de ponta são atrativas, porém novos recursos devem ser incorporados adequada e moderadamente, considerando as reais possibilidades de acesso dos alunos. Prioritariamente, as políticas públicas precisam atender às demandas de formação e contínua atualização de docentes. Sobretudo, porque a democratização do ensino requer professores com valores, conhecimentos, habilidades, competências que lhes permitam responder aos desafios que o cotidiano lhes apresenta. Desta forma a educação a distância pode contribuir para que professores vençam as barreiras do tempo, do espaço e da falta de recursos financeiros. A educação a distância pode oferecer oportunidades não apenas aos professores que se encontram distantes dos centros de difusão

de informação, mas também àqueles que apesar de próximos a esses centros não dispõem de condições de regularidade no prosseguimento da sua formação.

Referências

ALARCÃO, I. (Org.). **Formação reflexiva**: estratégias de supervisão. Porto: Poto, 1996.

ALVES, Nilda (org.). **Formação de Professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 1992. 103p. (Questões da nossa época, 1).

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da pedagogia:** geral Brasil. 3.ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9.394). **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 dez. 1996.

CARVALHO, J.M.; SIMÕES, R. H. S. Formação inicial de professores: uma analise dos artigos publicados em periódicos nacionais. In: André, M. (Org.). **Formações de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: Mec, 2002. P. 161 – 169.

FILHO, Lourenço. **A formação de professores:** da Escola Normal de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2001.

MORAN, José Manuel. **Como utilizar a internet na educação.** Disponível em: http://www.eca.usp.br/prof/moran/internet.htm. Acesso em 15 maio 2008.

SANCHO, Juana Maria et. al. **Tecnologias para transformar a educação.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

NISKIER, Arnaldo. **Educação a distancia**: tecnologia da esperança. São Paulo: Loyola, 1999.

O MUNDO GRITA ATRAVÉS DA ESCRITA: OS ECOS DESSE GRITO NA UNIVERSIDADE

Obdália Santana Ferraz Silva[1]

Resumo

Este estudo problematiza o ato de escrever, na universidade, especificamente em um curso de Letras Vernáculas, do Campus XIV, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), a partir de uma pesquisa de campo, realizada no período que se estendeu do semestre 2009.1 ao semestre 2011.1, envolvendo vinte alunos (do quinto ao oitavo semestre) e onze professores do referido curso, visando a uma compreensão de como se desenvolvem as práticas de escrita acadêmico-científica no cotidiano da sala de aula. Configurou-se como pesquisa de campo etnográfica, cujo objetivo foi analisar tais práticas, a partir de recortes discursivos, colhidos através de entrevistas semi-estruturadas e grupos focais, realizados com ambos os sujeitos, a fim de compreender as dificuldades e possibilidades, por parte dos alunos, que escrevem, e dos professores, que propõem a escrita. Os postulados da Análise de Discurso Francesa (ADF), desenvolvidos por Pêcheux (1990; 2006), e retomados, no Brasil, por Orlandi (2005a; 2005b; 2006), serviram de suporte teórico-metodológico para interpretação e compreensão do corpus, isto é, dos recortes discursivos, considerando os lugares a partir dos quais esses sujeitos produzem seus discursos. Os resultados da pesquisa apontam para uma fragilidade das práticas de escrita, que precisam ser reconfiguradas, com vistas a uma produção significativa no curso de formação de professores de língua materna e, portanto, para a necessidade de se planejar, pensando a escrita acadêmico-científica como processo sócio-histórico, que gerará um produto para um público que está para além do professor.

Palavras-chave

Linguagem; escrita acadêmico-científica; texto; discurso; autoria.

Abstract

This study discusses the act of writing in college, specifically in a course of Vernacular Literature, XIV Campus of the University of Bahia (UNEB), from a field research conducted in the period that spanned the semester 2009.1 the semester 2011.1, involving twenty students (from fifth to eighth semester) and eleven teachers of that progress, aiming at an understanding of how to develop writing practices academic-scientific in everyday classroom. Configured as ethnographic field research, which analyzed such practices from discursive clippings, collected through semi-structured interviews and focus groups conducted with both subjects in order to understand the difficulties and possibilities, by students' writing, and teachers, offering writing. The postulates of French Discourse Analysis (IDA), developed by Pecheux (1990, 2006) and taken up in Brazil, by Orlandi (2005a, 2005b, 2006), served as a theoretical-methodological support for the interpretation and understanding of the corpus, this is, the discursive clippings, considering the places from which these individuals make their speeches. The survey results point to a weakness of the writing practices that need to be reconfigured, with a view to a significant production in the course of teacher training in language and therefore the need to plan, thinking academic and scientific writing as socio-historical process, which generates a product for an audience that is beyond the teacher.

Keywords

Language; academic-scientific writing; text; discourse; authorship.

1 - Universidade do Estado da Bahia - UNEB.

Porque há o direito ao grito.
Então eu grito.
Grito puro e sem pedir esmola
[...]
(Com excesso de desenvoltura estou usando a palavra escrita e isso estremece em mim que fico com medo de me afastar da Ordem e cair no abismo povoado de gritos: o Inferno da liberdade.
Mas continuarei.)
(LISPECTOR, 1988, p. 27; 52-53)

1. No princípio era a oralidade; mas, com o advento da escrita...

No princípio era a oralidade primária, relacionada com "a oralidade de uma cultura totalmente desprovida de qualquer conhecimento da escrita ou da impressão" (ONG,1998, p. 19), cujo registro e representação verbal se davam pelas estratégias de repetição, aliteração, assonância, que se materializavam por meio de fórmulas, clichês, enigmas, provérbios. Tal caracterização a difere da oralidade secundária, vivenciada no contexto atual, "alimentada pelo telefone, pelo rádio, pela televisão ou por outros dispositivos eletrônicos cuja existência e funcionamento dependem da escrita e da impressão" (idem).

Com o advento da escrita, a dimensão dos elos interativos entre sociedade, língua e cultura sofreu mudanças; o conhecimento, até então limitado – porque não existia nenhum lugar, fora da mente onde pudesse armazená-lo (idem) –, necessitava de um discurso articulado, de um pensamento organizado, através de registro memorizado que favorecesse a recorrência a ele sempre que necessário fosse. Ao se estabelecer a oralidade secundária, um choque cultural se desencadeou, dando início ao período em que o registro do pensamento e os discursos passaram a ocorrer em tempo e espaço diferentes das circunstâncias em que foram produzidos; agora, o conhecimento era estocado pelo texto escrito (idem); houve uma evolução do texto para ser ouvido ao texto para ser lido.

Com a escrita, o processo cultural tomou dimensões histórica e social de grande relevância, pois, registrar os conhecimentos de modo impresso possibilitou a transformação e a ampliação das relações entre os homens: "[...] a escrita transformou a consciência humana" (idem, p. 93); e o ato de construir passou a ter um caráter de cientificidade, pois, os sujeitos passaram a construir regras articuláveis e de modo consciente. Através da escrita, os sentidos circulam em espaços de múltiplas dimensões; e, no jogo da linguagem, exposta a uma situação de deriva, de dispersão, quem escreve e quem lê, vive o duplo risco, ou o risco no seu duplo sentido; isto é, o traço e o perigo, que reside no fato de a palavra deixar-se interpretar, seguindo rumos de significação infinitos. A palavra ganha mundo, espalha-se no mundo: o mundo sussurra, fala e grita pela escrita. De que mundo e de que escrita falo nesse contexto? Do mundo acadêmico e da escrita acadêmico-científica, objeto de minha pesquisa de doutorado sobre o qual passo a falar nas próximas seções.

2. Trilhas e atravessamentos teórico-metodológicos

Na universidade, especificamente, no curso de Letras Vernáculas, os sujeitos vivem, constantemente, os riscos de expor-se pela escrita; riscos que, muitas vezes, levam a maioria a recuar, calar-se, recolher-se a uma condição de não-saber, temer a escrita; e uma minoria a gritar, revelar-se, rebelar-se pelo ato de escrever. Nesse sentido, interessou-me desenvolver um estudo que pudesse instaurar um lugar ou entre-lugares de debate e reflexão sobre os atos de escrita no referido curso, considerando que é através desse esse exercício que o aluno é convocado a escrever cientificamente, delatando seus (des)conhecimentos, ao expor seus trabalhos teóricos e práticos, abrindo-se às possibilidades de indagações e de críticas.

Nesse percurso de estudos, teço dizeres, entre o já-dito e o inédito, que é o jeito diferente de dizer, para tratar de modo crítico-reflexivos sobre meu objeto de estudo: a escrita no curso de Letras Vernáculas do Campus XIV, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), a partir de uma pesquisa de

campo com vinte alunos (do quinto ao oitavo semestre) e onze professores[2] do referido curso.

Tive como objetivo analisar essas práticas, a partir dos recortes discursivos dos alunos e dos professores, envolvidos nesta pesquisa, realizada no período que se estendeu do semestre 2009.1 ao semestre 2011.1. Na tentativa de compreender as dificuldades e possibilidades, tanto por parte dos alunos, que escrevem, como dos professores, que propõem a escrita, enfrentando o jogo de sentidos e significados que permeiam as relações professor-escrita-aluno, parti dos seguintes questionamentos: em que medida as práticas de escrita acadêmico-científica propostas pelos docentes do curso de Letras Vernáculas do Campus XIV-UNEB têm proporcionado aos graduandos a oportunidade de compreenderem seu processo de produção textual, visando à construção de conhecimento? Que lugar ocupa o "escrever", como gesto de interpretação e autoria nas ações pedagógicas cotidianas dos professores, na sala de aula do referido curso?

Interessou-me compreender como é dito e como produz sentido o que dizem esses sujeitos que, por entre as "dobras da língua portuguesa", movimentam o cotidiano da universidade, a partir de seus lugares de produção. Ao mesmo tempo em que se movimentam, na tentativa de cumprir as tarefas acadêmicas, deslizam e tropeçam, muitas vezes, por entre palavras e discursos, os quais são constituídos de "atravessamentos subjetivos, polissêmicos, polifônicos, políticos", exigindo dos professores uma escuta compreensiva e colaborativa.

Sobre os instrumentos para a coleta de informações que constituíram o *corpus*, optei pela entrevista semi-estruturada e pelo grupo focal. Para compreender e interpretar as complexas e dinâmicas relações que se dão entre os sujeitos – professores e alunos – no ato de escrever, optei por um trabalho de campo de abordagem qualitativa e de orientação etnográfica, que, como um caminho específico de investigação qualitativa constitui "[...] uma certa aventura pensada sempre em projeto, e que demanda constantes retomadas. Não lida com objetos lapidados nem com a procura de regularidades" (MACEDO, 2000, p. 147); aponta para uma ética de interação, de intervenção e de participação do pesquisador e dos envolvidos na pesquisa, numa relação intersubjetiva e dialógica.

Minha pretensão é contribuir para um pensar a escrita como prática que se desenvolve em estreita relação com os acontecimentos sociais e históricos; questionar, discutir, instaurar o debate no seio da universidade, sobre a concepção de escrita com a qual trabalham professor e alunos: o professor que, intencionando favorecer o espírito crítico, a reflexão e a criatividade de seus alunos, propõe-lhes a produção de textos acadêmico-científicos; os alunos que, também como os professores, pressionados por prazos, normas, leis que regulam a vida acadêmica, terminam por reproduzir, de modo apressado e rotineiro, um texto-produto que não lhes proporciona a compreensão de como funciona a linguagem.

Para compreender como é dito e como produz sentido o que dizem esses sujeitos que movimentam o cotidiano da universidade, a partir de seus lugares de produção, fundamentei este estudo nos princípios e procedimentos da Análise de Discurso Francesa (ADF), postulados por Michel Pêcheux (1990; 2006) e Eni Orlandi (2005a; 2005b; 2006), os quais abordam o sujeito como um ser determinado pelas condições históricas e o discurso como linguagem em movimento, acontecimento, tecido histórico-social, constituído pelos ditos e não-ditos.

A ADF se constitui, como uma disciplina de interpretação, constituída na intersecção de epistemologias distintas, tecida na contradição de três lugares teóricos: a linguística, que revela a não transparência da língua; o marxismo, cujos estudos falam sobre a materialidade da história; e a psicanálise, que reconhece a opacidade do sujeito e a não transparência da linguagem (ORLANDI, 2005a).

A discussão sobre a não transparência da linguagem conduz à reflexão sobre os ditos e os não-ditos do texto/discurso, à relação com os múltiplos sentidos, que remete à concepção de

2 - Os sujeitos da pesquisa serão identificados da seguinte forma: SA, que corresponde a sujeito-aluno e SP, que se refere a sujeito-professor. Cada sujeito – professor e aluno – é caracterizado, após as letras, por um numeral.

formação discursiva como lugar de construção dos sentidos, inscrita numa formação ideológica que determina "o que pode ou deve ser dito" (PÊCHEUX, 1990).

Parto desses fundamentos para compreender de que modo o texto – como materialidade discursiva – produz sentido; o que não deve ser confundido com "o que o texto quer dizer", porque não há sentido dado; há, sim, a interpretação e a compreensão da relação do sujeito com o texto e aquilo que, a partir daí, é produzido. O termo compreender, nesse contexto, significa "[...] saber como as interpretações funcionam [...] 'escutar' outros sentidos que ali estão, *compreendendo como* eles se constituem" (idem, p. 26); explorar o espaço que há entre o dito agora pelos sujeitos e um texto/discurso dito em outro momento, em outro lugar, ou seja, o interdiscurso, que faz com que aquilo que eles falam faça sentido.

O dialogismo bakhtiniano partilha com a ADF um comprometimento com a ideia de que os textos e os discursos dialogam entre si e que a linguagem se instaura a partir de um processo de relação entre sujeitos histórica e socialmente situados. Nesse sentido, sirvo-me das contribuições de Bakhtin (2003; 2004) para quem o texto é lugar em que coabitam diversas vozes interdiscursivas, o "outro" e o "eu", por meio da linguagem, se constituem mutuamente e o discurso é sempre inacabado, provocando, como réplica, o enunciado do outro, o que gera uma alternância de vozes. É nessa movência que o texto, como forma material do discurso, como unidade de análise do discurso (ORLANDI, 2005b), ganha visibilidade, constitui-se como objeto de fruição, de manifestação pessoal dos sentimentos, das emoções, bem como das opiniões e defesas de ideias.

Nessa perspectiva, "Escrever significa [...] sempre (re) escrever, interferir no processo, deixar-se marcar pelos traços do vivido e da escrita" (KRAMER, 2001, p. 110). Ao escrever textos, o sujeito reescreve novas histórias e nelas inscreve(-se) novos sentidos. Mesmo não sendo fonte de seu dizer, esse sujeito precisa se fazer representar na origem do seu dizer, isto é, assumir a responsabilidade pelo que diz e como ele diz o que diz (ORLANDI, 2005a) e pelo que silencia. Porém, mesmo quando silencia, seus gritos ecoam por entre os muros da universidade, anunciando o desejo de constituir-se autor, de gestar o novo, de autorizar-se; lançar um novo olhar sobre o dito, criando um novo jeito de dizer, pois, como diz Possenti: "[...] nem vale a pena tratar de autoria sem enfrentar o desafio de imaginar verdadeira a hipótese de uma certa pessoalidade, de alguma singularidade" (2001, p. 17).

A concepção de autoria que norteia essa reflexão relaciona-se com o que enuncia Orlandi: "Não basta 'falar' para ser autor; falando, ele é apenas falante. Não basta 'dizer' para ser autor; dizendo, ele é apenas locutor. Também não basta enunciar algo para ser autor" (2006, p. 79). Portanto, o sujeito se torna autor quando o ato de escrever o engaja, quando ele se insere na cultura, assume uma posição no contexto histórico-social, aprende a se colocar. "Aprender a se colocar – aqui: representar – como autor é assumir, diante da instituição-escola e fora dela (nas outras instâncias institucionais) esse papel social, na sua relação com a linguagem: constituir-se e mostrar-se autor" (idem). Assim também entende um dos sujeitos-professores desta pesquisa:

> A escrita deve ter um caráter prioritariamente político que seja capaz de ser usada como instrumento de denúncia, de difusão de ideias transformadoras e esteja interligada a uma linguagem que negue as ideias elitistas e dominantes muito presentes, por exemplo, na sociedade atual que prioriza o ter em vez do ser. (SP7)

Entretanto, parece que essa compreensão linguístico-pedagógica tem existido apenas em termos teóricos, não tem se materializado como prática, já que as questões normativas, burocráticas e o texto como apenas produto ainda são colocados acima do processo de produzir, da formação de um sujeito que se autoriza. Pois, se o sujeito é obrigado a escrever texto apenas para ser julgado pelo professor e não para interagir, a escrita, nesse sentido, converte-se em um cumprimento de tarefa acadêmica: o texto "para" o professor, o artigo "do professor fulano de tal", cujo objetivo é puramente curricular; os sentidos não são partilhados. É por esse caminho que ele firma uma contrariedade com o escrever, cria um bloqueio, um desvio,

uma resistência, que gera gritos de angústia diante do ato de escrever; gritos cujos ecos ressoam dentro e se prolongam para além dos muros da universidade.

3. Gritos que ecoam na universidade: por um desejo de dizer(-se) pela escrita

Muitos são os gritos que ecoam na sala de aula da universidade, pelo ato de escrita, pela recusa às propostas de escrita, ou mesmo pelo silêncio como resposta a essas propostas. Esses gritos exigem que priorizemos a discussão sobre a prática de escrita acadêmico-científica como fundante para a formação do professor, para o funcionamento da relação pedagógica entre professor/aluno/escrita. Essa é uma questão não só pedagógica, mas também política, como observa um sujeito-aluno: "Então, a escrita é isso; é a oportunidade que vou dizer: vou me inserir politicamente, vou, vou afirmar isso, né?" (SA13).

De acordo com Rancière (1995), a escrita é ato político, por ser práxis dos sujeitos no mundo, por ser instrumento de reflexão para transformação social, que começa pela reflexão madura e crítica sobre o que o sujeito faz e o que deixa de fazer consigo mesmo, o que ele diz e o que oculta, condição humana que se materializa pela linguagem, contribuindo para que ele, ao escrever, se reinvente, reconstrua concepções, inquiete-se e se constitua na relação com o outro. Para o autor,

> O conceito de escrita é político porque é o conceito de um ato sujeito a um desdobramento e a uma disjunção essenciais. Escrever é ato que, aparentemente, não pode ser realizado sem significar, ao mesmo tempo, aquilo que realiza: uma relação da mão que traça linhas ou signos com o corpo que ela prolonga; desse corpo com a alma que o anima e com os outros corpos com os quais ele forma uma comunidade; dessa comunidade com sua própria alma. (idem, p. 7).

A escrita, sendo fluxo e criação, inclui questões como memória e cultura, constitui-se como ato de natureza política por se ocupar do estético, do sensível que estabelece uma relação entre os modos do fazer, do ser e do dizer do sujeito. Ao escrever, no jogo de construção de sentidos e valores sociais, o sujeito revela-se; mostra, nas relações de saber-poder, sua posição no mundo, redesenha-o; cria fios que se urdem, tramando a sua relação com os outros. Assim se pronuncia um sujeito-aluno em relação ao ato de escrever:

> Eu acho que a escrita é uma forma de você registrar aquilo que você pensa de verdade também né? Você deixa uma... uma ideia mais... como se diz... concreta no papel [...] não só pra fazer trabalhos acadêmicos, não só pra fazer coisas que vai servir mais pros os outros do que pra gente, mas uma forma também de você expressar o que você pensa, expressar o que você acha do mundo, das coisas [...]. (SA6)

Para esse sujeito-aluno, a escrita se configura como possibilidade enunciativa, intersubjetiva, que não se encerra nela mesma, mas que abre caminhos para que o sujeito possa refletir sobre si mesmo, em relação ao seu processo de escrita. Já o recorte discursivo de outro sujeito-aluno revela que a escrita na academia não se configura como uma produção em que os sujeitos se sentem nela inscritos, por ela marcados, porque há uma voz que subjuga a sua: a voz do professor, a quem ele confere um lugar de saber e de poder:

> [...] eu já tive oportunidade de me expressar, de dizer o que eu penso... e o professor me... puniu por isso. Então [...] na hora do artigo, na hora do texto escrito, na hora da apresentação oral ou escrita, eu vou colocar ali o que o professor quer ouvir, eu estou trabalhando com o método do professor, *é a questão de escrever para o professor, não escrever visando a troca de conhecimento, ou visando um público*. Então, meu público é o professor, eu sei o que ele espera ouvir (SA13, grifos meus).

Há, nesse caso, um sujeito que se vê espreitado por um olhar de desaprovação sobre seus escritos que o leva a censurar-se, recuar. "Escrever para o professor!". Os textos que daí emergem se configuram como escritas herméticas, autoritariamente

direcionadas, "[...] tessituras sem vida que afastam o leitor da possibilidade de interlocução" (MEIRA, 2007, p. 30). Por não se considerar a cor, a voz, e as vivências de quem produziu o texto, a escrita se torna um tormento, exercício estéril, mero produto para avaliação, fruto do desejo do professor e do modelo por ele pensado. Talvez, os mestres precisem aprender do poeta Carlos Drummond de Andrade, que confessa seu desprazer diante do óbvio, do previsível, do modelo: "Ah, não me tragam originais / para ler, para corrigir, para louvar / sobretudo, para louvar. / Não sou leitor do mundo nem espelho de figuras que amam refletir-se/ no outro / à falta de retrato interior [...]" (2001, p. 368-370). O professor precisa indignar-se com o repetível, com o lugar-comum e manter a obsessão apaixonada pela criação que se converte em linguagem – apesar das "impurezas linguísticas" que ele julgue ter o texto do aluno –, não se deixando atrair pelos efeitos da simples técnica, da fôrma/forma.

Enquanto isso não acontece, os gritos dos sujeitos-alunos ecoam, em forma de um certo mal-estar, causado pelo temor pelo empreendimento da atividade de escrita. O mal-estar se instaura na sua luta com as palavras que, "[...] não raras vezes, leva o redator à interdição ou à sublimação do ato de redigir um texto acadêmico [...]" (UYENO, 2010, p. 121), fazendo com que as palavras desertem do seu corpo e da sua mente, cedendo lugar a um texto produzido para cumprir normas da academia, um texto para o professor. Como enuncia Machado,

> As letras são capazes de mobilizar efeitos no corpo [...] e podem repercutir em nossos desejos e ações. Mas, infelizmente, a maioria dos escritos são apresentados e trabalhados de uma tal maneira que acabam passando por nós, sem cor, sem graça e sem vida. Deixam-nos indiferentes, sendo apenas mais uma página virada (2000, p. 11).

As letras tornam-se letra isoladas, sem paixão, constituídas quase à revelia do sujeito, que termina por sufocar seu desejo para atender à exigência do ato de escrever acadêmico. Esse sentimento se faz presente nas marcas discursivas a seguir:

> A gente tem que seguir aquela linha, o raciocínio do professor e não a nossa. Mesmo a gente já tendo leituras para ter pensamentos sobre determinado assunto para escrita (SA2).
> Você acaba se policiando de tudo... o texto perde a essência... porque você... o texto deixa de ser seu... porque, pelo menos, o que eu vou escrever é assim: o que é que a professora vai pensar disso, será que ela vai gostar desse tema? Será que é isso mesmo que ela quer? (SA10).
> Às vezes eu penso que essa possibilidade de escrita, ela pode ser um pouquinho barrada, porque o professor, quando ele pede essa escrita, ele tem uma intenção da... da sua escrita, ele quer que você escreva isto, na verdade. E quando tem o seu texto na mão, não é aquilo que ele esperava. Então, ali... vai lhe deixando frustrado. (SA7)

Constituído pelo efeito de sentido que as exigências de escrita do professor exercem nele, o sujeito vê-se sempre atravessado pelo desejo do outro; entram em jogo, nesse caso, as "[...] formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao *outro*, a imagem que eles fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro." (PÊCHEUX, 1990, p. 82); ou seja, a imagem que o sujeito-aluno tem da imagem que o outro, o sujeito-professor, dele faz, como também a imagem que esse sujeito faz do seu lugar como aluno. A noção de perda da liberdade de estilo causa-lhe frustração por ter de escrever conforme as determinações do professor. Entretanto, é preciso que atentemos para um fato sobre o qual Meira nos chama a atenção:

> A liberdade de usar recursos para expressar o que queremos na escrita não se refere a escrever com frouxidão nos conceitos trabalhados, tampouco na análise feita. Devemos ser firmes e profundos no que afirmamos no papel, mas isso é diferente de escrever um texto padronizado, autoritário, fechado ou quadrado. Estéril (2007, p. 168).

O sujeito não deve ignorar, na sua produção, que existe uma prática e uma realidade acadêmico-científica a considerar;

mas é preciso, também, que se reconheça que, de fato, há um grande fosso entre o estilo acadêmico de escrita, proposto pelo professor, e o ato de escrever pela experiência da escuta aos sujeitos, aos seus desejos e necessidades.

Pelo fato de seu ato de escrita depender do Outro (o querer do professor, "o raciocínio do professor"), e por ser apenas um efeito de linguagem, interpelado, um efeito-sujeito, dá-se a emergência do inconsciente pela falta instaurada, e por onde a falha se deixa ecoar. Como condição dessa interpelação, o assujeitamento se produz pela movimentação do sujeito dentro de um determinada formação discursiva: "[...] o assujeitamento é a própria possibilidade de se ser sujeito. Essa é a contradição que o constitui: eles está sujeito à (língua) para ser sujeito de (o que diz)" (ORLANDI, 2006, p. 19).

Para que o aluno seja "sujeito de", à escrita acadêmico-científica, produzida no interior da sala de aula, não pode ser colocado um ponto final; o escrever precisa suscitar o ler – e vice-versa – e ambos os processos precisam extrapolar os muros da academia; os sujeitos precisam se desafiar a tecer a partir de vários intertextos/interdiscursos. Isso exigirá dele um movimento de retorno ao mundo das palavras e das experiências cotidianas, para construir seu entendimento sobre os fatos, para assumir um ponto de vista, para autorizar-se.

As práticas cotidianas de escrita, muitas vezes, se distanciam desse movimento, para se colocar a serviço dos malabarismos metodológicos apressados da academia, que se convertem em tarefa vazia de sentido, porque não se constitui como processo que o coloca frente às suas inquietações, contribuindo para a compreensão do escrever como algo fora de suas vivências, de sua história, de seu mundo:

> [...] a habilidade de criação ficou tão suprimida que ninguém cria mais, entendeu? E você não tem reflexão em relação à produção textual. Você lê, mas você não é capaz de refletir suficientemente pra poder exprimir cada pensamento... [...] É essa a visão que eu tenho; desde que eu cheguei aqui que eu percebo essas coisas assim. (SA1)
>
> Eu pensava o ato de escrever, antes, como algo obrigatório e vazio; ele era...ele não tinha sentido... se expressar pela escrita [...] não era uma possibilidade de dialogar com outra pessoa através da escrita, não era algo pra que as pessoas vissem e me dessem um retorno, [...] um elemento descartável... um elemento vazio. Pra mim não fazia sentido! A escrita não tinha sentido! (SA13)

A linguagem, nesse sentido, é trabalhada apenas como estrutura e não como acontecimento (PÊCHEUX, 2006); o texto escrito pelo aluno se torna instrumento de um falso diálogo com o professor, visto que este nem sempre objetiva responder às inquietações manifestadas no texto pelos sujeitos.

O sujeito traça seu caminho na graduação embasado por essa concepção de escrita, que o faz cultivar uma descrença no que diz respeito ao significado das práticas de produção de texto em sala de aula. Um dos sujeitos-professores comenta a respeito disso: "Uma coisa que tem que estar clara na cabeça deles também: escrever pra quê? Eles acham que não tem sentido escrever. E aí tá muito vinculado na nota" (SP7). Esse ponto de vista sobre a linguagem, lamentavelmente, ainda tem consolidado processos de produção de texto na universidade, mostrando-se insuficiente pra dar conta de tal fenômeno, porque exclui os modos de participação do outro – "não era uma possibilidade de dialogar com outra pessoa através da escrita" –, quando, contrário a isso, deve-se tomar a escrita como prática sociocultural, de natureza mediadora.

Na instância desse discurso, há um eu que grita e enuncia uma angústia, uma resistência a esse processo do fazer pedagógico referente à escrita na universidade, em que a linguagem é tomada como ausência do "eu", em que o ato de escrever se traduz, ainda, na reprodução de alguns poucos modelos consagrados – narração, descrição, dissertação –, uma espécie de correspondência privada entre professor e aluno que, até o último semestre do seu curso de graduação aguarda as palavras classificatórias sobre seu texto, juntamente com a nota. Às vezes, o texto escrito sequer é devolvido ao aluno: "[...] muitas vezes a gente deixa pra o final, o menino só recebe o texto lá no final e você não teve a oportunidade de, ao longo do percurso fazer uma discussão" (SP6).

Por conta dessa proposta de práticas de escrita em que, quase sempre, o que interessa é a prova corrigida e a nota atribuída, o texto não se torna objeto de diálogo para construção de conhecimento, não se encarna no sujeito. Assim, a sala de aula da universidade deixa de ser espaço de interlocução pelo texto escrito – a interlocução é própria do exercício da linguagem – e é preenchida pelo medo: "[...] o temor de escrever... a pressão de escrever certo, de ter que acertar" (SP4). O medo gera o silêncio. São muitos os textos silenciados. Porém, "o silêncio é garantia do movimento dos sentidos", porque, mesmo onde o silêncio se instaura, as palavras teimam em fazer barulho, gritam, provocando um contínuo deslizamento de sentidos, como enuncia Caetano Veloso, em seus versos:

Casa da palavra
Onde o silêncio mora
Brasa da palavra
Hora da palavra
Quando não se diz nada
Fora da palavra
Quando mais dentro aflora *(Grifos meus)*[3]

Entre as duas margens da palavra – o silêncio e o dizer – o sujeito revela suas angústias, suas faltas, que são "brasa da palavra", porque esta, "quanto mais silenciada aflora". Portanto, pelas asas das palavras de um sujeito-professor, revela-se a escrita como objeto que leva o aluno a um "duro silêncio", que impede ao sujeito atrever-se:

> Uma aluna está produzindo um texto, ela está produzindo um trabalho, e ela me trouxe um texto manuscrito, e ela está seriamente preocupada como é que o outro vai ler o texto dela, como será esse olhar do outro sobre o texto dela. E, muitas vezes, a pessoa tem medo em atrever-se a escrever que é o caminho pra que o indivíduo desenvolva a prática da escrita com segurança. É o atrevimento, é a ousadia mesmo... de escrever. (SP3)

O olhar censurador do outro – o professor – sobre o texto, a perscrutá-lo, na tentativa de captar até a última vírgula colocada fora do lugar, para despejar nas margens as observações classificatórias, ainda que seja com a intenção de contribuir para que o aluno melhore sua escrita, muitas vezes, o leva a recuar por "medo de atrever-se a escrever"; o que não deveria existir, como enuncia SA9: "Pra escrever... eu acho que não deveria ter esse clima de fantasma assim, sabe? De medo... não deveria ter...". Do fantasma dos olhares antropofágicos, do olhar canibal dos leitores, não foge aquele que escreve. Ao assumir a posição de leitor do texto de seu aluno, o olhar do professor, por uma imposição da profissão, do componente curricular, das normas acadêmicas, tende a selecionar alguns aspectos avaliáveis, segundo critérios que ele estabelece como importante: "Isso pra mim que é gramática do texto. É como é que esse texto tá sendo construído, no dia a dia, quais os substantivos, adjetivos, verbos, pronomes que foram usados ali, qual é a grandeza do seu texto". (SP1)

Então, na correção, na maioria das vezes, ganham destaque apenas as observações sobre a estrutura do texto – introdução, desenvolvimento e conclusão –, sobre as dificuldades de expressão – vocabulário, ortografia, acentuação, morfologia sintaxe. O olhar agudo, incisivo sobre o texto que faz com que o sujeito-aluno tema ser rejeitado pelo sujeito-professor, muitas vezes, tem funcionado como um dedo em riste; tem servido para sufocar o desejo de o sujeito dizer-se, de "[...] levantar a pele das palavras, fazer incisões, cortes, enxertos, inserções de si no corpo estranho do outro – palavra texto, que é sempre do outro e sempre meu ou de quem escreve, de quem assina [...]" (CORACINI, 2010, p. 31).

Os discursos, na universidade, sempre defendem o ato de escrita como o caminho para a construção do conhecimento, possibilidade de o sujeito se constituir como produtor de textos, autor/co-autor; por isso, sempre lhe é "cobrado" registrar a partir de algum gênero científico, maior parte do conhecimento construído. Mas, se esse exercício de escrita, ao contrário de dar prazer, tem levado o aluno ao desconforto, ao sentimento de

3 - Versos da Canção "A terceira margem do rio, de autoria de Caetano. Disponível em: http://letras.terra.com.br/caetano-veloso/201521/. Acesso em 18 nov. 2011.

frustração, ao mal-estar, pois não constroem a partir da "alegria do artista em criar, em dar corpo às suas fantasias" (FREUD, 1996, p. 87), urge humanizar essas práticas.

4. Concluindo para abrir espaço a outros diálogos

Os desafios teórico-metodológicos que envolvem a prática de escrita acadêmica são muitos e não há como driblá-los; é preciso, ao contrário, deixá-los emergir em meio aos conflitos; onde há conflitos, há possibilidades de mudança, há indicativo de que algo não se ajusta, está fora de lugar; há a falta impulsiona a dizer, a gritar; e este é um indicativo de por onde o professor precisa atuar no seu planejamento.

Os resultados dessa pesquisa apontam para uma fragilidade das práticas de escrita com vistas a uma produção significativa no curso de formação de professores de língua materna; levam à compreensão de que a produção do texto acadêmico-científico, na graduação em Letras Vernáculas, configura-se ainda como o simulacro de uma escrita tecida sem desejo e sem paixão, apenas para atender à demanda do professor e dos conteúdos da disciplina. Para mudar essa situação, o professor, ao planejar as atividades de escrita com seus alunos, precisa pensar a produção de textos – estes entendidos como objetos sócio-históricos – para um público que está para além de uma autoridade acadêmica: o professor.

Esse é um convite à análise do texto como objeto de interpretação, aberto a uma leitura historicizada, imerso numa circularidade de diferentes sentidos e interlocutores, espaço em que a polissemia supera a padronização das estruturas, a formatação rígida e única, contra a qual protesta Machado, quando defende que o aluno precisa "[...] experimentar-se na folha, de modo que ele possa produzir um resultado, examiná-lo, degustá-lo, conhecê-lo, reagir a ele, analisá-lo, criticá-lo, refazê-lo, isto é, aprender a partir dele, crescer" (2007, p. 191).

Escrever, nessa perspectiva, é ganhar direito à vida, que faz o sujeito projetar seus sonhos para além dos limites da sala de aula, lançando-se e lançando seu grito ao mundo, por um desejo de escrever e inscrever-se, que nasce da fascinação pela linguagem, através da leitura.

Referências

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Antologia poética*. Rio de Janeiro: Editora Record, 2001.

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

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2004.

CORACINI, Maria José R. F. Discurso e escrit(ur)a: entre a necessidade e a impossibilidade de ensinar. In: EKERT-HOFF, Beatriz Maria; CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (orgs.). *Escrit(ur)a de si e alteridade no espaço papel-tela*: alfabetização, formação de professores, língua materna e estrangeira. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 17-50.

FREUD, Sigmund. O mal-estar na civilização. In:____. *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*: edição standard brasileira. Volume XXI. Trad. Octávio de Aguiar Abreu. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

KRAMER, Sonia. Escrita, experiência e formação – múltiplas possibilidades de criação de escrita. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender* / Encontro nacional de didática e prática de ensino (ENDIPE). Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 105-121.

LISPECTOR, Clarice. *A hora da estrela*. Rio de janeiro: Rocco, 1998.

MACEDO, Roberto Sidnei. *A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação*. Salvador: EDUFBA, 2000.

MACHADO, Ana Maria Netto. Do modelo ao estilo: possibilidades de autoria em contextos acadêmico-científicos.

In: CALIL, Eduardo (org.). *Trilhas da escrita*: autoria, leitura e ensino. São Paulo: Cortez, 2007. p. 171-207.

_____. *O sexo das letras*. Porto Alegre: Laboratório de Escrita, 2000.

MEIRA, Ana Cláudia Santos. *A escrita no divã*: entre as possibilidades e as dificuldades para com o escrever. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

ONG, Walter. *Oralidade e cultura escrita*: a tecnologização da palavra. Campinas: Papirus, 1998.

ORLANDI, Eni P. *Análise de discurso*: princípios e procedimentos. 6. ed. Campinas, SP: Pontes, 2005a.

_____. *Discurso & leitura*. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2006.

_____. *Discurso e texto*: formulação e circulação dos sentidos. SP: Pontes, 2005b.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de M. Pêcheux*. Campinas: Ed. da Unicamp, 1990. p. 61-161.

_____. *O discurso*: estrutura ou acontecimento? Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi. Campinas: Pontes, 2006.

POSSENTI, Sírio. *Enunciação, autoria e estilo*. *Revista da FAEEBA*, Salvador, n. 15, jan./jun. 2001, p. 15-21.

RANCIÈRE, Jacques. *Políticas da escrita*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

UYENO, Elzira Yoko. Escrita mal escrita ou mal-estar da escrita? A inelutável escrita de si. In: ECKERT-HOFF, Beatriz Maria; CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (Orgs.). *Escrit(ur)a de si e alteridade no espaço-tela*: alfabetização, formação de professores, língua materna e estrangeira. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 121-136.

VELOSO, Caetano. *A terceira margem do rio*. Disponível em: http://letras.terra.com.br/caetano-veloso/201521/. Acesso em 18 nov. 2011.

DA ESCOLA À CAATINGA: A FORMAÇÃO DO LEITOR NA ROÇA

Patrícia Vilela da Silva[1]

Resumo

Este artigo analisa as histórias de leituras de 03(três) sujeitos com escolarização incompleta, moradores da Caatinga do Moura, comunidade rural pertencente ao município de Jacobina–Bahia. É uma pesquisa de natureza qualitativa e toma a narrativa oral como objeto de estudo. Investiga as diversas experiências com a leitura, em espaços formais ou informais de educação, os materiais de leitura, as condições favoráveis ou não ao desenvolvimento das práticas de leitura, as representações sociais da leitura naquela comunidade e as condições a que foram submetidos os leitores na roça. Para isso, recorre-se às contribuições teóricas da História Cultural, especialmente os estudos relacionados à História da Leitura, que considera a leitura como prática cultural historicamente estabelecida. Os dados analisados apontam a diversidade de objetos e maneiras de leitura, legitimadas ou não, que contribuem para a constituição de sujeitos leitores na roça, considerando as condições sócio-histórico-culturais que constantemente os desafiam.

Palavras-chave

Leitura; história da leitura; formação do leitor.

Abstract

This article examines the readings histories of 03 (three) individuals with incomplete schooling, living in Caatinga do Moura, a rural community in the municipality of Jacobina, Bahia. It is a qualitative research and take the storyteller as the object of study. It investigate the various experiences with reading in the formal or informal education, reading materials, the conditions favorable or unfavorable to the development of reading practices, social representations of reading in that community and the conditions they were subjected to readers in field. To do so, refers to the theoretical contributions of Cultural History, especially studies related to the History of Reading, who considers reading as historically established cultural practice. The study reveals data that demonstrate the social, historical, political and cultural factors that influence the constitution of the subject-readers.

Keywords

Reading, history of reading; reader development.

1 - Universidade do Estado da Bahia – UNEB.

Este artigo é parte da minha dissertação de mestrado apresentada no Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem (PPGEL-UNEB), intitulada: "Ser leitor na roça: histórias de leituras na Caatinga do Moura". Revela as histórias de leituras de 03(três) sujeitos com escolarização incompleta, moradores da Caatinga do Moura, comunidade rural pertencente ao município de Jacobina–Bahia, considerando os aspectos históricos e culturais que influenciam no processo de constituição desses leitores.

Utilizo o nome real dos participantes, D. Marota, D. Licinha e Sr. Reinaldo, uma vez que se tornaram co-autores do conhecimento construído, colaborando diretamente na produção deste trabalho. Não obstante, foi o desejo manifestado por eles durante a coleta dos dados de serem identificados publicamente que me levou a tal decisão. Desse modo, por meio das experiências vividas por cada um, considerando suas especificidades, busco uma referência histórico-cultural da leitura naquela comunidade.

Nascidos entre as décadas de 1920 e 1940, todos os colaboradores tiveram grande parte de suas experiências vivenciadas na Caatinga, onde residem desde a infância. No entanto, ainda que tenham desfrutado de condições sócio-histórico-culturais semelhantes, que caracterizam a comunidade, os modos de interação bem como de apropriação dos valores e saberes são singulares e vão influenciando no processo de constituição do leitor.

1.1. No contexto da educação no Brasil

Protagonistas das histórias de leituras da comunidade de Caatinga do Moura, os sujeitos colaboradores desta pesquisa vivenciaram um período em que se tentava galgar os primeiros passos no plano da educação popular no Brasil cujo acesso à instituição formal de educação era bastante restrito. Em 1930, quando se criou o Ministério da Educação e Saúde Pública, apenas 30% da população em idade escolar estava matriculada nas escolas.

O início do século XX é marcado por grandes movimentos políticos no Brasil e a educação torna-se ponto de pauta de diversas discussões travadas por educadores do Movimento Renovador da Educação, a Escola Nova, destacando-se nomes como Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo que, em 1932, lançam ao público o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova em defesa da educação pública.

A importância da educação e a defesa do ensino público, obrigatório e laico tornaram-se o discurso da sociedade que atendia a uma nova forma de organização, mobilizada pelo crescimento industrial e pela explosão demográfica na zona urbana.

Em artigos assinados por um colaborador do Jornal *O Lidador*[2], encontramos as mesmas ideias vigentes no Manifesto, de que a educação regenera e dá honra ao homem, sendo a alfabetização a solução de todos os problemas sociais, pois, do contrário, seria considerado sujeito ignorante, reduzido à condição de um ser qualquer, contribuindo para o atraso do país. Assim, é evidente o ideal de progresso da nação brasileira a ser conquistada por meio da educação, conforme podemos evidenciar em alguns trechos extraídos do periódico:

> [...] Doloroso é ver-se o sertanejo trabalhador, honesto, valoroso, heróico mesmo na luta pela vida, a carregar o pesado fardo de sua ignorância completa [...] O analfabetismo é um grande mal, o maior dos males, podemos afirmar! (Jornal *O Lidador*, 13 de outubro de 1933, n. 06, p. 01)

Apesar dos discursos em favor da educação pública, os números revelam um quadro desanimador quanto ao acesso à instituição escolar. Em artigo intitulado *Mais escolas!*[3], o Sr. Antonio Souza, colaborador do periódico, apresenta dados referentes ao ano de 1930, extraídos, segundo ele, do Anuário

2 - O jornal *O Lidador* circulava em Jacobina na década de 1930. É um acervo pertencente à família Barberino. Em 2004, foi digitalizado pelo Núcleo de Estudos Orais, Memória e Iconografia, do DCH – Campus IV, da Universidade do Estado da Bahia, como parte do projeto Acervos e Fontes para História de Jacobina e região.
3 - Jornal O Lidador. 19 de janeiro de 1934. p. 01.

Estatístico da Bahia, os quais apontam o município de Jacobina com percentual de menos de 1% da população matriculada em escolas, ocupando o último lugar na média de matrículas em relação aos municípios circunvizinhos.

Como se vê, os ideais de progresso condicionados à educação não conseguiam resolver a enorme carência de escolas que havia na região, deixando muitos excluídos do processo de escolarização. A esses, restava apenas carregar o estigma que lhe era imposto de sujeito inábil, estúpido e subdesenvolvido, acentuando a desigualdade social. Havia uma preocupação com a formação do homem urbano e compromisso com a industrialização, a escola era tida como instrumento de renovação e progresso.

Mediante as dificuldades de acesso à escola e o alto índice de analfabetismo, os nossos colaboradores ratificam o que temos abordado até então, quando falam da comunidade da Caatinga do Moura no período em que tiveram o primeiro contato com a leitura no seu processo de escolarização.

> Minha filha, naquela época, escola era difícil. Eu saí no 2º ano, então foi leitura muito pouca. Pra hoje, a leitura de hoje, eu posso dizer que só sei assinar o nome (Sr. Reinaldo).
>
> Aqui na Caatinga tinha um analfabetismo horroroso, mas tinha alguém que sabia, viu? Porque nessa época eram poucas pessoas que se dedicavam botar os filhos na escola. Antes de mim, os mais velhos do que eu (...) eram poucas pessoas que sabiam (D. Marota).

Além das questões de escassez de unidades de ensino, havia uma resistência entre algumas famílias em relação à funcionalidade da alfabetização, especialmente das meninas, uma vez que aprender a ler e escrever poderia representar uma ameaça ao pudor das jovens, tornando-se de difícil controle, principalmente porque muitos pais eram analfabetos. Sobre isso, D. Licinha, mostra-se indignada ao relatar a experiência vivenciada por algumas mulheres, inclusive sua mãe, que foram privadas do processo de alfabetização:

> Minha mãe mais meu pai dizia a mim que não ia botar a gente não porque quando ficar mocinha vai escrever pra namorado". Naquele tempo atrás, não botava a menina na escola pra não escrever pra namorado. Já pensou? (D. Licinha).

Outra questão diz respeito à própria condição de funcionamento da escola pública, em espaços improvisados, com poucos recursos didáticos e com professores despreparados e sem qualquer compromisso, o que colaborava para o seu descrédito, conforme relato a seguir:

> Então, pai, naquele sacrifício todo, botou a gente pra estudar. A gente estudando, era o dia todo, mas a professora não se interessava pelos alunos, de maneira nenhuma. Ela deixava a gente à toa, ia namorar. Às 10 horas era a hora do recreio, quando entrava, já era meio-dia. Se desse lição bem, se não desse, bem também. E aí, na parte da tarde, a gente ia de novo. [...] Dava a lição. Se acertou, bem, se não acertou, a gente tornava voltar pra trás. [...] Nessa altura, pai foi desgostando que a gente não tava aprendendo nada (Sr. Reinaldo).

O projeto da escola pública, mobilizado pelos ideais de modernidade, de transformação de um Brasil atrasado por meio da educação que devia 'civilizar' o seu povo, legitimando saberes científicos, parecia fracassar em meio às péssimas condições de ensino oferecidas às camadas populares: o aluno não conseguia aprender e a escola não promovia a aprendizagem.

Ao descrever as formas de organização da rede escolar no Brasil, durante a Primeira República, o professor Paschoal Lemme[4], fala das escolas que funcionavam nas comunidades rurais, afirmando que:

> Em todo vasto interior do país havia precárias escolinhas rurais, em cuja maioria trabalhavam professores sem qualquer formação profissional, que atendiam as populações dispersas em imersas áreas:

4 - Foi professor no ensino público e atuou na ala esquerda do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932.

> eram as substitutas das antigas aulas, instituídas pelas reformas pombalinas, após a expulsão dos jesuítas, em 1763 (apud GHIRALDELLI Jr., 2001, p.27).

Semelhantemente, ao discutir as relações existentes entre o saber e o poder nas escolas públicas brasileiras, ao longo da história, Leopoldo Comitti afirma que:

> (...) no final do século XIX e início do XX, a oferta de cursos primários às populações rurais, com a utilização de professores leigos, e a pequena quantidade de escolas secundárias em centros maiores, com professores qualificados, atesta uma política educacional voltada para a formação de leitores/eleitores passivos e a manutenção de uma elite por meio da capacidade da produção textual. (2003, p.147)

Assim, na história da educação brasileira, parece que a escola pública, especialmente oferecida às populações rurais, está fadada ao descaso e fracasso. Desse modo, muitos pais, apesar de terem a opção de matricular seus filhos na instituição pública, se esforçavam para oferecer a aprendizagem da leitura e escrita, colocando seus filhos nas escolas particulares que funcionavam em residências, quando algum familiar vindo da cidade, muitas vezes com escolarização incompleta, resolvia ministrar aulas ou, ainda, na igreja, por iniciativa dos responsáveis pela paróquia. Dos nossos depoentes, apenas Sr. Reinaldo não frequentou a escola particular, o que, segundo ele, dificultou seu desempenho em relação às atividades escolares.

Era comum também contratar professores particulares para atender às necessidades das famílias que possuíam melhores condições financeiras, geralmente os fazendeiros da região que queriam garantir uma boa educação escolar aos seus filhos. Esses professores, muitas vezes, percorriam quilômetros, pois vinham da cidade, e se sujeitavam a passar meses na casa dos contratantes para ensinar as primeiras letras às crianças. Segundo Alberto Manguel (2001), tal prática já ocorria na Idade Média, quando o ensino se iniciava em casa, seguido da contratação de professores como tutores particulares Na análise feita por Sr. Reinaldo, essa era a forma eficiente de se aprender, mas não era possível a todos:

> Muita gente lá [Caatinga] só aprendeu porque compadre Conrado ajuntou mais o povo de Manoel do Ouro e botaram a professora Celeste pra ensinar as famílias de quem tinha condições e aquelas famílias pobres tinham de apelar pra professora [da escola pública]. A professora não se interessava então os pais sabiam disso, aqueles pais mais sabidos que tinham condições, então traziam uma professora daqui [Jacobina] botava dentro de casa, pagava por conta própria e ela ia ensinar. [...] Nosso pais, muito pobres, não tinham condições nem de fazer a feira, que dirá de botar uma pessoa dentro de casa pra pagar (Sr. Reinaldo).

Evidencia-se, assim, o poder econômico determinando quem deveria aprender ou não. Aos que podiam garantir a instrução de seus filhos, geralmente os grandes fazendeiros da região, era possível montar sua própria escola particular, que atendesse com exclusividade às necessidades das crianças de sua família, as quais, quase sempre, estavam destinadas a se tornarem doutores. Aos demais, restava mesmo esperar que, entre um intervalo de aula e outro, a leitura fosse fruindo nas escolas públicas.

A dificuldade econômica, mais cedo ou mais tarde, se tornava um empecilho à vida escolar das crianças mais pobres. Aqueles que conseguiam cursar os primeiros anos de escolarização nas escolas particulares eram, a partir do 5º ano, obrigados a continuar seus estudos na cidade, uma vez que não havia o curso, na época, chamado ginasial, o que significava, para muitos, parar de estudar. Foi o que aconteceu com uma de nossas colaboradoras, conforme relato:

> Eu li, minha filha, que hoje em dia eu não estou comendo porque meus pais não podiam me jogar em Jacobina porque não tinha colégio [em Caatinga do Moura]. Era ganhador de dia em roça, ganhava 5 mil réis, que agora tá no valor de 5 reais. Como é que ele comprava um livro desse pra mim estudar? (D. Licinha).

A depoente lamenta, por diversas vezes, não ter tido a oportunidade de dar continuidade aos seus estudos por dificuldades financeiras, o que, segundo ela, poderia ter lhe proporcionado melhores condições de vida. Assim, restou-lhe apenas a opção de realizar as atividades no campo.

D. Licinha estudou na escola da professora Geovanina, a qual resolveu ministrar aulas particulares na casa de sua irmã, na Lagoa da Caatinga do Moura. Segundo ela, funcionavam duas turmas, mas o critério de divisão estava baseado no sexo: meninos em uma classe e meninas em outra. Declara que havia um extremo rigor para garantir que os grupos não se misturassem, inclusive, durante o recreio, era permitido a estas brincar no quintal e, àqueles, na rua. Portanto, o sistema de ensino não estava organizado em séries, pois havia crianças de idade e níveis diferentes, constituindo-se numa classe de ensino multisseriada. Ao descrever a rotina da sala de aula, a depoente revela a estratégia metodológica utilizada pela professora para atender às diferentes necessidades da turma:

> Um estudava aquela lição pela manhã, o que estava naquela série. Tinha que decorar ela [a lição] para onze e pouca ela tomar a lição. [...] Só aqueles alunos que já tinham aquela série que já pegavam os livros maiores. Que tinha uns que ainda não tavam nessa série. [...] Uns iam lendo a cartilha, que ainda não sabiam ler, e os outros já liam os livros maiores. E ela [a professora] ia tomando a lição. Era assim (D. Licinha).

Também denominadas unidocentes, pois funcionam com um só professor que atende no mesmo espaço e tempo a alunos das quatro primeiras séries do fundamental, a despeito das diferentes idades, níveis de aprendizagem e escolaridade, as classes multisseriadas têm sido consideradas ineficientes, desestruturadas, de segunda categoria, uma vez que os professores são, em sua maioria, leigos, despreparados, e não são oferecidos recursos pedagógicos que garantam um ensino de qualidade.

Sobre isso, o ex-coordenador do projeto Escola Ativa[5], Fernando Piza (apud ENSINO, 2008) concluiu que "as multisseriadas são as unidades de ensino mais pobres do País", ratificando o quadro de precariedade existente nessas escolas. Nesse sentido, Sr. Reinaldo, ao denunciar o descaso da escola pública por ele frequentada no seu processo inicial de escolarização, revela algumas das dificuldades de funcionamento enfrentadas pela comunidade escolar, como número excessivo de alunos e a prática pedagógica assistemática:

> Mas, pela professora mesmo, a gente não aprendia não. Inclusive era uma professora pra mais de cinquenta alunos e tinha aluno de todo tamanho. Aluno que já era pra estar se formando no ginásio ainda tava na cartilha, que só estudava até o 5º ano [na escola multisseriada]. Quem estudava até 5º ano era formado (Sr. Reinaldo).

O multisseriamento caracteriza o ensino rural ao longo da história da educação brasileira. Esse modelo de ensino ainda hoje é adotado por todos os países da Europa, além do Canadá e Estados Unidos, sendo muito bem conceituadas. No Brasil, entretanto, desde o início do século XX quando se instituiu a escola organizada por série, por influência de educadores americanos, a escola multisseriada tem sido sinônimo de atraso, decadência do sistema educacional, justificado pelos índices alarmantes que revelam o baixo desempenho dos seus alunos. Ainda assim, no ano 2003, 81 mil escolas tinham classes multisseriadas segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), do Ministério da Educação (MEC), sendo que o Estado da Bahia detém o número maior dessas escolas, em torno de 14 mil escolas, correspondendo a um número de aproximadamente 370 mil alunos.

5 - A Escola Ativa é uma proposta pedagógica voltada para as classes multisseriadas, adotada no Brasil desde 1998 com o intuito de melhorar a qualidade de ensino, diminuindo o índice de evasão e repetência dos alunos das escolas rurais das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Disponível em: http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2001/cms/cmstxt3.htm.

1.2. Os livros de leitura

> Segundo livro de leitura intermediária. Li um pouco daquele *Felisberto Carvalho*. Li um pouco também daquele *Erasmo Braga*. Não conseguia ler o final do livro, mas de todos eu lia um pedaço. (D. Marota).
> A gente lia livro. Livro 1º, 2º. Era em livro. Os pais da gente que compravam. Livro Felisberto Carvalho, primeiro livro. Segundo, Erasmo Braga. Eram os números dos livros. Eu li, minha filha, gostava de ler (D. Licinha).

D. Marota inicia o seu relato apontando os livros lidos durante o seu período de escolarização, ocorrido na década de 1940. Semelhantemente, D. Licinha apresenta tais obras como fontes de leitura no seu processo de decifração da escrita. É nítida, para elas, a lembrança dos nomes dos autores Felisberto de Carvalho e Erasmo Braga, os quais produziam livros especialmente para o treinamento da leitura, conhecidos como livros de leitura.

A partir da segunda metade do século XIX e nas primeiras décadas do séc. XX os livros de leitura, ao lado dos paleógrafos[6], eram amplamente utilizados no ensino primário e considerados inovadores naquela época, possuíam algumas ilustrações em cores. Esses livros traziam lições cujos conteúdos referiam-se a diversas áreas do conhecimento. Até que nas décadas de 1950 e 1960 vão sendo substituídos por obras didáticas que, além dos textos, continham exercícios de gramática e vocabulário e atividades de redação, fazendo desaparecer o livro de leitura (BATISTA, 2008).

Composto por uma antologia de textos, quase sempre do próprio autor, os livros de leitura de séries graduadas eram produzidos com o propósito de atingir um público infantil e escolar, destinado, portanto, às séries iniciais da educação básica, servindo como material de leitura para alunos e professores. Apresentavam, pois, diferentes graus de instrução, compreendendo do 1º ao 5º livro, incluindo a alfabetização. Entretanto, em geral, ler até o 3º livro já era suficiente para atender às demandas sociais daquele período.

D. Licinha, que estudou até o sétimo ano, descreve como eram os livros de leitura, revelando as estratégias utilizadas pela professora para possibilitar o acesso, uso e controle desse material:

> Agora eu li, eu estudei até a sétima série. Mas os livros altos, grandes, ela que já arrumava aos alunos. Não vê o livro de cartório, era dessa altura. [...] Ela quem tinha e dava aos alunos. [...] Esses livros ficavam na escola. Era dela, esses altos, era dela mesmo. Eram dois livros que ela tinha (D. Licinha).

Ao falar sobre o material de leitura utilizado na escola, D. Marota lembra-se que os livros de leitura eram ilustrados e tinham a capa colorida e também continham muitas histórias. E, apesar do pouco tempo de escolarização, alguns dos textos lidos foram por ela memorizados, conforme podemos constatar no seu depoimento:

> Os livros tinham muitas histórias, tinha umas historinhas de uma vovó. Essa era da **Cartilha das Mães**, que era da vó e o netinho. Então o netinho chegava, dizia à avó: *Vovó, por que não tem dente e anda rezando só e treme como os doentes quando [...]* Esse era do leitura intermediária, essa história (D. Marota).

No texto narrado pela depoente, encontramos como características o fato de ser curto e possuir rimas, o que garantiria a sua memorização mais facilmente. Os personagens fazem parte de um contexto familiar, um dos temas recorrentes nos textos escolares, garantindo o diálogo entre a avó e o neto. Quanto à fonte de origem do texto, não há precisão se seria do livro de leitura intermediária, nesse caso, de autoria de um dos dois autores, já citados por ela, ou da Cartilha das Mães[7], que aparece como outra fonte de leitura do processo de formação de D. Marota.

6 - Os paleógrafos eram livros destinados ao ensino da leitura de textos manuscritos, contendo diferentes modelos de caligrafias.

7 - Arnaldo de Oliveira Barreto publicou a primeira edição da Cartilha das Mães em 1896, denominado por ele como método analítico-sintético, baseando-se nas novas discussões que surgiam entre os educadores a respeito dos métodos de alfabetização.

Os textos, portanto, produzidos como material de leitura no processo de escolarização, apresentavam temáticas que colaboravam para a manutenção da ordem, de modo a instaurar comportamentos tidos como aceitáveis pela sociedade vigente. A respeito disso, de acordo com o trabalho de Corsetti e Garcia (2008), os textos da Série Braga revelam uma nítida preocupação com a estrutura familiar, a defesa pelo trabalho e pelo respeito à propriedade privada, a preocupação com os hábitos de higiene pessoal, os cuidados com o corpo e orientações sobre como garantir a hierarquia social. À educação é atribuído o papel de difundir todos esses valores, assumindo, assim, relevância social, o que contribuía para a defesa de que a escola era indispensável à formação do indivíduo, pois o tornaria um ser lapidado.

É importante ressaltar que cabia aos pais adquirir o material de leitura para as instruções escolares, os quais eram indicados pelos professores, conforme atesta uma das depoentes:

> Os livros primeiro, segundo, terceiro, quarto e quinto, ela dava a nota. Os pais da gente era quem comprava (D. Licinha)

Na região de Jacobina, entre as décadas de 1930 e 1940, a venda dos livros de leitura era divulgada por meio do Jornal *O Lidador*, cuja sede funcionava como uma papelaria, conforme podemos atestar por meio de um anúncio que se repetia por várias edições do periódico:

> Segundo e Terceiro livros de Felisberto de Carvalho. Acaba de receber a papelaria do 'O Lidador', vendendo-os pelo preço de catálogo (Jornal *O Lidador*, 04 de junho de 1937, p. 5).

Dessa forma, os livros de leitura de Feliberto de Carvalho, ao lado de Erasmo Braga, dentre outros autores, eram amplamente difundidos e, certamente, utilizados nos diversos espaços formais que existiam por ali, incluindo as escolas da comunidade da Caatinga do Moura. Essas obras foram garantindo a iniciação e o treinamento do ato de ler no início do séc. XX.

1..3 Escola versus roça ou escola e roça

Ao lado do número insuficiente de escolas para suprir as necessidades da população existiam as questões de ordem social que acentuavam ainda mais o analfabetismo. Parece que a crença de que o domínio da leitura e da escrita seria garantia de sucesso, conforme criação da nossa sociedade e presente no discurso da própria comunidade escolar, não era suficiente para atender às expectativas dos alunos ou dos seus pais, visto que não garantia o sustento de sua família, voltando-se, portanto, para o trabalho da roça e abandonando a escola, conforme depoimentos abaixo:

> O povo não se dedicava a estar lendo nada para os outros, só se dedicava à roça, trabalhar. (D. Marota).
> Naquele tempo muita gente era analfabeta, que os pais botavam era pra roça. Não botava na escola, não podia. (D. Licinha).
> A professora dava aula dentro de uma igreja de crente, adventista. [...] e aí ela ficou ensinando a turma, já outro grupo grande. Eu já estava na roça trabalhando, pouco interesse tive mais. Fiquei dentro de casa (Sr. Reinaldo).

Muitas famílias optavam por manter as crianças em atividades mais rentáveis do que a escola, onde nada se produzia. Neste caso, o trabalho no campo tornava-se prioridade, o que poderia representar uma das principais causas de impossibilidade de o indivíduo frequentar a escola.

Apesar disso, a ideia de que as crianças deveriam frequentar uma escola era tão propagada por toda a comunidade que muitos pais aderiam a ela, ainda que não entendessem muito bem o sentido disso, mas por ouvirem dizer que isso era algo bom e necessário ao indivíduo. É o que revela um dos depoentes:

> Nunca a gente pensava que amanhã, depois, podia viver da leitura. Achava que podia viver da roça, da leitura

> não. [...] Nem pai da gente sabia nada, nem a mãe da gente sabia nada, botava a gente na escola porque ouvia os outros falar que escola era bom. (Sr. Reinaldo).

Ser alfabetizado, ter acesso ao mundo letrado, era o primeiro passo para deixar a condição, acentuada pela escola, de sujeito ignorante, despreparado. Dessa forma, para Sr. Reinaldo, o fato de seus pais possuírem conhecimentos úteis e indispensáveis às tarefas e necessidades diárias o levava a acreditar que eles fossem alfabetizados, apesar de nunca tê-los visto na condição de leitores ou escritores. Tratava-se de um acúmulo de saberes diferentes que tinham grande valor naquela comunidade, a ponto de serem vistos pelos seus filhos como modelos de sujeitos letrados, pois acreditavam que os mesmos estariam, indubitavelmente, preparados para realizar as tarefas consideradas por eles indispensáveis.

A escola, então, para Sr. Reinaldo, apenas consistia em um espaço a ser frequentado obrigatoriamente, mas não possibilitava ao indivíduo grandes expectativas. Viver da roça era algo certo, isso ele já podia atestar, pois sua família dependia unicamente do que se produzia no campo, mas viver da leitura não era algo possível para ele, uma vez que não vivenciava tal realidade.

É assim que, quando questionado se costumava ler na infância, o depoente revela que as atividades realizadas por ele, fora do espaço escolar, foram, na sua história de vida, muito mais significativas:

> Era cantando goiaba na roça, era capinando terra, era amarrando carneiro na roça, era cortando linha, era juntando os animais pra pai, que pai era tropeiro. Fui criado como, eu não cheguei a conhecer, mas o povo fala, negócio de cativeiro. A gente trabalhava como doido e foi o que eu aprendi e é o que eu to agradecendo hoje em dia (Sr. Reinaldo).

As atividades realizadas na roça, com a agricultura e pecuária, foram se constituindo num acervo de saberes que jamais foram apreciados pela escola, de onde pouco ele aprendera, mas que garantiram a Sr. Reinaldo a preparação para a sua vida, sendo consideradas de inigualável importância, apesar de reconhecer que o trabalho era, por demais, pesado.

Ocorre que os interesses e conhecimentos do homem da roça divergem do que a escola e o professor valorizam e sabem, como acentua o sociólogo José de Souza Martins (2008). Para ele, o grande problema não está no fato de terem conhecimentos diferentes, é até importante que isso exista, caso contrário, não haveria o que se ensinar, mas está no fato de o professor não colocar-se pronto a ouvir a comunidade rural, sua cultura, seus saberes, pois:

> A ideologia do educador, no campo, é via de regra a ideologia que considera a cultura, os costumes, o saber da população que ele quer educar como cultura primitiva de povos ignorantes, formas incivilizadas de conhecer a vida e interpretar o mundo. Não raro, o educador é o grande responsável por abrir um amplo abismo cultural entre as gerações do mundo rural. (MARTINS, 2008, p.02)

Apesar de terem surgido no fim do século XIX as primeiras propostas de educação rural, só foi nas primeiras metades do século seguinte, especialmente a partir da década de 1930, que foram criados programas relevantes para as populações do campo. Entretanto,

> A educação rural no Brasil, por motivos socioculturais, sempre foi relegada a planos inferiores, e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: “gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade” (anônimo) (LEITE, 2002, p. 14).

Desse modo, é inegável que não apenas a falta da escola como também a existência de uma escola rural cujas características revelam problemas de estrutura física, escassez de material e professores despreparados têm sido um dos principais fatores de migração para a cidade, levando famílias

a buscarem melhores condições de educação para seus filhos, conforme acentua o sociólogo, pois, para ele "a escola rural seria mais um espaço para alfabetizar do que para educar" (MARTINS, 2008, p.03).

No embate das questões socioculturais, nas primeiras décadas do século XX, já era possível, na região de Jacobina, acompanhar as discussões a respeito da função e estrutura da escola rural, defendendo, por vezes, um programa e materiais didáticos específicos para atender às necessidades do trabalhador rural, conforme encontramos num artigo intitulado *Alfabetismo e urbanismo*, em que o autor compara o sistema educacional brasileiro ao da França, trazendo à tona as questões relacionadas à educação rural.

> É que a escola alfabetiza e geralmente furta, ao campo, um trabalhador. Aprendendo a ler, o jovem agricultor começa a alimentar novos sonhos, que povoam sua imaginação. E a cidade com seu cortejo de seduções, entra nos seus planos, atraindo-o insistentemente. Também, na França, a escola é o elemento de urbanisação *(sic)* porque lá, como aqui, não existe o tipo da escola adequada ao campo com professor rigorosamente especialisado *(sic)*, programa e livros destinados ao ensino rural etc. [...] Aqui, o movimento tem que ser outro:em favor da instrução e da escola rural autentica que ajude o trabalhador a fixar-se ao solo (*sic)*.(Jornal *O Lidador*. Alfabetismo e Urbanismo. 9 de janeiro de 1938,n. 219, p. 04)

Nesse caso, a preocupação em relação à escola residia no fato de que esta deveria estar preparada para garantir a fixação do homem no campo, adequando o seu programa de forma que atendesse às necessidades da vida rural, mantendo-o distante da cidade, evitando, assim, a perda do trabalhador rural. A ideia é de que o acesso à cultura letrada provocaria no sujeito uma expectativa que não poderia ser correspondida na roça, pois esta representava um espaço deprimente, atrasado. Assim, ele seria impulsionado a desejar desfrutar dos bens do mundo moderno proporcionado pela cidade.

No entanto, possibilitar o acesso à modernidade, alterando a ideia de que o rural representa o atraso econômico e social é, segundo o sociólogo um dos ideais da reforma agrária. O campo tem sofrido um processo de revalorização, em função das ações e projetos que têm sido difundidos[8]. Em contraposição, a cidade tem sido apresentada como lugar inadequado para se viver, o que implicaria na necessidade de uma ressocialização do educador.

Considerações Finais

Ao analisar histórias de leituras na Caatinga do Moura, este trabalho revelou dados que evidenciam as conjunturas sociais, históricas, políticas e culturais que influenciam na constituição dos sujeitos-leitores.

Ser leitor na roça em muitos aspectos se aproxima da condição de ser leitor nas áreas periféricas da cidade. Fatores como a escassez de material e a ausência de espaços especializados destinados à prática de leitura são encontrados em ambas as realidades, o que desafia os seus moradores a enfrentar as condições que lhes são impostas e constituir-se leitor.

O sujeito que teve seu processo iniciado por uma escola que mal funcionava, contando com recursos escassos e professores despreparados para iniciá-los na prática da leitura precisa enfrentar a própria condição a que são destinados: não ser leitor. Ler o bê-a-bá, textos sem sentido, enfadonhos, sofrer repressão, castigos; decorar; repetir. Infringir para ler ou ser submisso às seleções realizadas pela escola, pela igreja e também pela família.

Referências

BATISTA, Antonio Augusto Gomes. Os professores são não leitores? In: MARINHO, Maríldes; SILVA, Ceris Salete Ribas (orgs.). *Leituras do professor*. Campinas, SP: Mercado de Letras e ALB, 1998.p.23-60.

___. *Paleógrafos ou livros de leitura manuscrita: elementos para o estudo do gênero*. Disponível em: http://www.unicamp.

8 - O autor aponta como exemplo do Movimento dos trabalhadores rurais Sem Terra – MST e das ações impulsionadas pelas igrejas como da Pastoral da Terra.

br/iel/memoria/Ensaios/Batista/batista.htm. Acesso em 12 fev. 2009.

COMITTI, Leopoldo. Leitura, saber e poder. In: EVANGELISTA, ARACY Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (orgs.). *A escolarização da leitura literária*: o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

DIETZSCH, Mary Julia Martins. *Além das páginas do livro didático*. Disponível em: http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1037/939. Acesso em 23 mar. 2009.

___. Cartilhas: a negação do leitor. In: MARTINS, M.H. (Org.). *Questões de linguagem.* 3.ed. São Paulo: Contexto, 1993.

ENSINO multisseriado: o ensino multilado. Disponível em http://www.pco.org.br/conoticias/educacao_2004/22ago_ensino.htm. Acesso em: 12 jan. 2008.

FISCHER, Steven Roger. *História da leitura*. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

GHIRALDELLI JUNIOR. Paulo. *História da educação*. São Paulo: Cortez, 2001.

LACERDA, Lílian de. *Álbum de leitura*: memórias de vida, histórias de leitoras. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001..

MARTINS, José de Souza. *Educação rural e o desenraizamento do educador*. Revista Acadêmica. Disponível em: http://www.espacoacademico.com.br. Acesso em 20 ago. 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – Secretaria de Educação a Distância. DVD TVESCOLA. *Programa "A história e os caminhos da gestão escolar*". Tv Escola/MEC. Manaus, AM: Videolar S.A., 2002. Vídeo DVD 60'.

O ENSINO DA LITERATURA INFANTOJUVENIL ENTRE DEMANDAS E MEDIAÇÕES

Rogério Bernardo da Silva[1]

Resumo

Diante da crescente discussão acerca do papel da escola na formação de leitores literários e considerando as duas instâncias fundamentais ao processo de realização da obra, autor e leitor, propõe-se, com esse texto, uma discussão acerca dos fatores, de naturezas diversas, que interferem no contexto de produção da obra de literatura infanto-juvenil e dos fatores que interferem nos contextos de leitura promovidos pela instituição escolar. Frente a essa discussão, objetiva-se perceber quais possíveis problemas a relação entre esses dois conjuntos de fatores pode suscitar ao efeito do texto e à natureza do literário. Em relação à instância do autor, são discutidas as possíveis influências dos documentos educacionais e dos editais de convocação do governo para publicação, via PNBE, no processo de criação literária. Lança-se como hipótese, em função desses dispositivos legais, a configuração de uma demanda, e são apontados possíveis problemas às especificidades da literatura. Em relação à instância do leitor, focaliza-se o momento da leitura sob a mediação do contexto escolar, corporificada na figura do professor, cujo papel no ensino da leitura literária é essencial. Dessa forma, são apontadas possibilidades acerca da maneira pela qual a articulação entre os contextos de configuração das duas instâncias comprometem, ou não, a leitura do texto de literatura infanto-juvenil.

Palavras-chave

Literatura infantojuvenil; leitura; educação.

Resumen

Frente a la creciente discusión a respecto del papel de la escuela en la formación de lectores literarios y teniendo en cuenta las dos instancias fundamentales del proceso de realización literaria, autor y lector, se propone, con este texto, un análisis de los factores, de diversa naturaleza, que interfieren en el contexto del trabajo de producción de la literatura infantil y de los factores que interfieren en los contextos de lectura promovidos por la escuela. Dado este debate, el objetivo es conocer cuáles son los problemas potenciales que la relación entre estos dos conjuntos de factores puede traer a los efectos del texto y la naturaleza de lo literario. En cuanto a la instancia del autor, se analizan las posibles influencias de los documentos educativos y avisos de llamadas para la publicación del gobierno, a través de PNBE, en el proceso de la creación literaria. Se lanza la hipótesis, frente las disposiciones legales, de que se produce una demanda, y son hechos apuntes sobre problemas potenciales de las especificidades de la literatura . En cuanto a la instancia del lector, se centra en el momento de la lectura, con la mediación del contexto escolar, encarnado en la figura del profesor, cuyo papel en la enseñanza de la lectura literaria es esencial. De este modo, señala las posibilidades acerca de cómo la relación entre la configuración de los dos organismos pueden o no interferir en la lectura del texto de la literatura infantil.

Palabras clave

La literatura infantil; lectura; educación.

1 - Universidade de São Paulo – USP.

> "a partir do momento em que temas e valores se colocam em conflitos causados por diverso agentes manipuladores do fazer social, as próprias relações humanas são concretizadas em textos, ou seja, a complexidade dos textos nada mais é do que a complexidade de relação de valores que se faz presente nas estruturas sociais." (GREGORIN FILHO, 2011: 61)

A leitura do texto literário tem um papel essencial no processo de formação do sujeito. Primeiro, pela possibilidade do exercício da percepção e da decorrente imaginação que promovem articulações cognitivas e sistemas de pensamento dialógicos. Depois, por proporcionar o contato com o outro, seja ele o autor, o próprio livro, o espaço, o tempo, a personagem, ou o contexto sócio-histórico presente nas obras. Assim, dialeticamente, pelo confronto/ contato entre as diferentes instâncias do 'literário', evidencia-se, nessa interação, um processo de desenvolvimento das capacidades críticas, analíticas e reflexivas, pelo sujeito, acerca de si mesmo, numa perspectiva do autoconhecimento, e do mundo.

> "Toda produção humana fruto da arte/ ciência/ tecnologia decorre de atividades cognitivas e metacognitivas tais como a percepção, a imaginação e as formas de raciocínio." (CUNHA, 2009: 30)
> "Somos todos feitos do que os outros seres humanos nos dão: primeiro nossos pais, depois aqueles que nos cercam; a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente. Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo. Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano." (TODOROV, 2009: 24)

Hoje, já no início da segunda década do terceiro milênio, nos deparamos com situações e condições que tendem a promover efeitos da leitura literária que talvez não atendam ou remetam às justificativas de importância acima apontadas. Os processos de produção do texto literário e os contextos de leitura literária, na condição de situações de comunicação, têm apresentados alguns ruídos que tendem a modificar os efeitos da literatura no sujeito.

Tal situação passa, inevitavelmente, pelas condições e contextos de formação do leitor literário e pela natureza dos textos que aos sujeitos são oferecidos. Nesse sentido, tornam-se imperativas problematizações acerca da literatura infantil e juvenil do ponto de vista da produção literária e da leitura, pois os contextos de produção e de leitura trazem no bojo do processo de interlocução entre autor e obra e entre obra e leitor - pelas dinâmicas sociais, culturais e históricas nas quais estão inseridos - espaços, lacunas, ou como apresenta Bhabha (1998), os entre-lugares que são preenchidos pelo autor (na interlocução entre autor e obra) e pelo leitor (na interlocução entre a obra e o leitor), possibilitando leituras cada vez mais subjetivas, cujos efeitos são diversos.

> "O que é teoricamente inovador e politicamente crucial é a necessidade de passar além das narrativas de subjetividades originárias e iniciais e de focalizar aqueles momentos ou processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais. Esses 'entre-lugares' fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria sociedade." (BHABHA, 1998: 20)

De acordo com a pesquisa "Retratos da Leitura no Brasil" e com os números de escolas atendidas pelo PNBE, os contatos iniciais do sujeito com a literatura ocorrem na escola, instituição que, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, é responsável formação "inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho." (LDB: art 2º).

Além das condições diferentes que são originadas por situações distintas de letramento e repertoriação do sujeito, cabe considerar que a escola, sendo entendida conforme os

princípios expressos pela LDB, é o lugar onde o contato institucional com a infância e com a juventude é mais intenso, sistemático e dotado de intencionalidade pedagógica; isso, para o que pretendemos discutir, é fundamental, pois norteia a discussão a respeito das duas situações centrais do problema da leitura literária. O primeiro, do ponto de vista da produção literária para crianças e jovens, entendemos como a 'literatura sob demanda'; o segundo, que considera as relações entre autor, obra e leitor, refere-se aos 'ruídos comunicativos no processo de mediação da leitura'.

Literatura sob demanda

Diante da importância da literatura para a formação do sujeito e da emergência de uma literatura voltada para as crianças em processo inicial de formação, a escola, por congregar infância e intencionalidade pedagógica, passa a ser um espaço privilegiado para ações voltadas à formação integral do sujeito. Portanto, passa a ser vista, historicamente, como espaço ideal para a apresentação de textos literários aos estudantes em formação.

A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no ano de 1996, trouxe concepções de sujeito, aprendizagem, de ensino e de cultura diferentes da até então vigente, Lei 5692/71. O estudante passou a ser visto como protagonista do processo de ensino e de aprendizagem, suas especificidades passaram a ser consideradas nas atividades de planejamento e avaliações dos docentes e a cultura passou a ser abordada com foco na pluralidade cultural.

> "É evidente que todos os preceitos, conceitos e teses guardam sua relatividade, tomam-se em consideração fundamentalmente a mobilidade histórica da sociedade humana e as tendências da cultura em cada país e, por consequência, dos valores e padrões de suas teorias de educação." (ARROYO, 1990: 41)

Além disso, principalmente após a publicação, dois anos depois, dos Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCNs, consagram-se nas instituições escolares os chamados Temas transversais, dentre os quais a pluralidade cultural, ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual, ética e educação e trabalho. Mais recentemente, em 2008, como modificação da Lei de Diretrizes e Bases, foi aprovada a Lei 11.645, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".

> "Art. 1º O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:
> Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.
> § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

O teor dessa lei, principalmente por ser destinada às ações pedagógicas voltadas para camadas da juventude e da infância em todo o país, configura uma política educacional e cultural que parece ter sua gênese no temor a que Jameson (2001) se refere ao discutir as influências do aspecto cultural e econômico da globalização nas culturas locais.

> "Toda política cultural se confronta necessariamente com uma alternância retórica entre o orgulho desmedido da afirmação da força do grupo cultural e da diminuição estratégica dessa força, e isso por razões políticas. Pois essa política pode ressaltar o heróico, apresentando imagens inspiradoras do heroísmo do subalterno – mulheres fortes, heróis negros, a resistência, como queria Fanon, dos colonizados – a fim de encorajar o público-alvo; ou pode insistir na miséria do grupo,

> na opressão das mulheres ou dos negros ou dos povos colonizados. Esses retratos do sofrimento podem ser necessários para causar indignação, para tornar a situação dos oprimidos mais conhecidas, e até para converter partes da classe dominante para a causa. Mas o risco é que quanto mais se insiste na miséria e na impotência, mais essas pessoas aparecem como pobres vítimas passivas, facilmente domináveis; em imagens que podem ser consideradas ofensivas e até fragilizar ainda mais os que representam. Mas essas imagens de representação são necessárias na arte política e não podem ser conciliadas. Talvez correspondam a diferentes momentos históricos de luta, e envolvam oportunidades locais e necessidades específicas de representação. Mas é impossível resolver essa antinomia peculiar do politicamente correto, a menos que as consideremos de uma maneira política e estratégica. (JAMESON, 2001: 21)

As concepções epistemológicas e culturais presentes em tais dispositivos legais apresentaram caráter doutrinário para a escola e parecem influenciar as instâncias a ela relacionadas, como, por exemplo, a produção de materiais didáticos, de livros didáticos e também a produção literária voltada para crianças e jovens.

O Programa Nacional da Biblioteca da Escola, o PNBE, possibilita essa leitura, pois nota-se a cada ano, em seu acervo, uma parcela significativa de livros que tratam de temáticas africanas, indígenas e das temáticas transversais. Assim, são produções literárias cuja pulsão expressiva não se configura, necessariamente, como a apontada por Bourdieu (1989).

> "É certo, no entanto, que, contra todas as espécies de *escapism* que levam a achar na arte uma nova forma de ilusão dos mundos imaginários, a ciência deve apreender a obra de arte na sua dupla necessidade: necessidade interna desse objecto maravilhoso que parece subtrair-se à contingência e ao acidente, em suma, tornar-se necessário ele próprio e necessitar ao mesmo tempo do seu referente; necessidade externa do encontro entre uma trajectória e um campo, entre uma pulsão expressiva e um espaço dos possíveis expressivos, que faz com que a obra, ao realizar as duas histórias de que ela é produto, as supere." (BOURDIEU, 1989: 70)

Nesse contexto, ou campo educacional, as necessidades externas parecem ter mais força a ponto de influenciar os espaços dos possíveis expressivos dos autores. A necessidade de expressão ganha uma nova dimensão que não é a de uma trajetória pessoal expressiva, mas a de uma pulsão mercadológica.

Até as livrarias das grandes cidades do país, apresentam nos espaços destinados à literatura infantil e juvenil prateleiras específicas de textos literários tematizados. Trata-se de uma reconfiguração daquilo o que Abdala Jr (2003) chama de horizonte macrocontextual que indiretamente acaba influenciado as produções ou, ainda, como o mesmo autor afirma, escamoteando a fonte.

> "Nas configurações históricas, entre a redução dominante e seu pólo diferente, de abertura ao diverso, forma-se um horizonte macrocontextual. Lá estão os sistemas de expectativas dos autores e dos leitores e a matéria discursiva dos múltiplos campos sêmicos do trabalho humano. Entre um pólo e outro há uma matéria viva de que a história da literatura precisa dar conta, a partir do estudo dos próprios textos, verificando a historicidade de suas formas, ou, como mostram os procedimentos críticos de Antonio Candido, verificando como os fatores externos interiorizam-se no texto literário." (ABDALA Jr. 2003: 37)

> "As formas que marcam um período vêm de uma apropriação ideológica dominante, associada a grupos hegemônicos. A ideologia – modo de pensar/ trabalhar o real segundo a visão particular desses grupos – nivela os contrários, trazendo uma atualização/ presentificação/ concretização que ponde tender à redução. Este é o pólo marcado da tensão dialógica e que dá caráter dominante do período. Há, entretanto, o outro pólo de tensão – o da diversidade -, onde muitas vezes a ideologia dominante se alimenta, escamoteando a fonte." (ABDALA Jr. 2003: 37)

Claro que, diante da complexidade do processo de criação e das trajetórias especificamente distintas dos autores que produzem literatura para crianças e jovens, não temos o intento de incorrer a nenhuma generalização; entretanto, é possível pensarmos que o lugar de onde falam os autores ou, como prefere Bhabha, o local da cultura, está envolto num campo, numa macroestrutura, cuja disposição dos possíveis expressivos é motivada pelas alterações nos documentos que regem a educação nacional e nas demandas do cotidiano escolar.

Evidentemente que atender à demanda, ou não, tem muita relação com a condição ideológica do autor e à maneira como essa pulsão distorcida atende, inclusive às suas necessidades de sobrevivência em nosso capitalismo tardio.

Embora, por razões temáticas e metodológicas, não tenhamos feito referência ao papel dos editores nesse processo de produção do texto literário, reconhecemos sua importância e influência no produto literário. Inclusive, os procedimentos adotados pelo Ministério da Educação para a seleção das obras que fazem parte do Catálogo do PNBE inicia-se por uma convocação aos editores por meio de um edital. Tais editais geralmente trazem especificações e classificações prévias para que as obras literárias sejam aceitas, ou não. Essas especificações vão da qualidade dos textos, passando pela temática abordada até o projeto gráfico que, segundo propõe, seria o aceitável.

> "1.2 Adequação temática: As obras deverão estar adequadas às faixas etárias e aos interesses das crianças da educação infantil, do ensino fundamental e de jovens, adultos e idosos da EJA. Entre suas características, serão observados a capacidade de motivar a leitura, o potencial para incitar novas leituras, a adequação às expectativas do público-alvo, as possibilidades de ampliação das referências do universo dos diferentes públicos e a exploração artística dos temas. Não serão selecionadas obras que apresentem didatismos, moralismos, preconceitos, estereótipos ou discriminação de qualquer ordem. Na composição dos acervos serão considerados, além da diversidade temática, os diferentes contextos socioeconômicos, culturais, ambientais e históricos que constituem a sociedade brasileira." (Edital de convocação para inscrição de obras no PNBE-2010 – Critérios de seleção – Anexo-III)

As produções literárias para crianças e jovens, passam, assim, por uma espécie de controle de qualidade que, por mais que se diga ao contrário (conforme o próprio edital), são a expressão da configuração mercadológica da literatura infantil e juvenil. Essa situação remonta as ideias de Jameson acerca da globalização e das relações entre economia e cultura.

> "Vamos considerar primeiramente a dimensão econômica da globalização, dimensão esta que parece sempre estar se expandindo para todo o resto: controla as novas tecnologias, reforça os interesses geopolíticos, e, com a pós modernidade, finalmente dissolve o cultural no econômico – e o econômico no cultural. A produção das mercadorias é agora um fenômeno cultural, no qual se compram os produtos tanto por sua imagem quanto por seu uso imediato. (JAMESON, 2001: 22)

A intencionalidade pedagógica, intrínseca à natureza da escola, parece passar a ser a tônica também desse tipo de abordagem temática pré-determinada, uma literatura sob encomenda. Esse tipo de estratégia pode oferecer um risco à literatura infantil e juvenil, ao processo de leitura e, por consequência, tende a mudar os efeitos possíveis do texto.

Há uma série de produções literárias cujos enredos são protagonizados por personagens supostamente afro-descendentes, tanto no catálogo do PNBE, quanto nas prateleiras das principais livrarias do país. Embora muitas se apresentem esteticamente bem organizadas, algumas são tendenciosamente articuladas para evidenciar ou enfatizar aspectos da cultura afro-brasileira. Esse esforço de representação de uma "minoria" (que é maioria, neste caso) desconsidera as complexas relações de contatos e contingências que se articulam na constituição dos hibridismos. O resultado desse tipo de representação, pode ser uma tomada de consciência identitária às avessas, na qual as estereotipias se retroalimentam.

> "A representação da diferença não deve ser lida apressadamente como o reflexo de traços culturais ou étnicos *preestabelecidos*, inscritos na lápide fixa da traição. A articulação social da diferença, da perspectiva da minoria, é uma negociação complexa, em andamento, que procura conferir autoridade aos hibridismos culturais que emergem em momentos de transformação histórica. O 'direito' de se expressar a partir da periferia do poder e do privilégio autorizados não depende da persistência da tradição; ele é alimentado pelo poder da tradição de se reinscrever através das condições de contingência e contrariedade que presidem sobre as vidas dos que estão "na minoria". (BHABHA, 1998: 21)

Embora os editais de convocação não explicitem os temas a serem abordados pelos textos literários, as grandes fontes, como já dito, são os documentos oficiais da educação. Entretanto, há de se considerar outro fator que está relacionado aos documentos, mas que dependendo da maneira como é apresentado, pode manifestar certa autonomia. Assim, a frequente abordagem das mazelas educacionais pelo aparelho midiático revela situações que precisam ser resolvidas e, como forma de trazer discussões pautadas nos problemas para a sala de aula, surgem livros que buscam abordá-los numa perspectiva pedagógica e didática, logo, utilitária**.** Dessa forma, não nos surpreendamos com o aumento da presença de textos literários que tematizem o *bullying*, de alguma forma também uma temática transversal da ética, no próximo catálogo do PNBE. Trata-se de uma tendência contrária ao que propõe Arroyo (1990).

> "Queremos dizer, em síntese, que a natureza da literatura infantil, o seu peso específico, é sempre o mesmo e invariável. Mudam as formas, o revestimento, o veículo de comunicação que é a linguagem. A fábula de Esopo é imutável desde seu nascimento e desde que consagrada pelo único critério válido em literatura infantil – o gosto do leitor infantil – permanecerá despertando interesse até o fim do mundo. Esta realidade específica não pode ser confundida com exercícios intelectuais ou pedagógicos estritos, fórmulas de moral ou de pureza gramatical, variáveis em suas vinculações históricas (grifo nosso). Deixa-se bem claro o valor fundamental do gosto infantil como único critério de aferição da literatura infantil" (ARROYO, 1990: 25)

Essa situação está tão arraigada e tão presente no interior da escola que chega a ser comum ouvir professores buscando obras que "trabalham" determinado tema ou buscando livros para serem "usados" nas aulas para promoverem a discussão de determinados assuntos. A perspectiva, então, deixa de ser literária e encaminha-se ao didatismo, foco do nosso segundo ponto de discussão.

Mediações da leitura

Como vimos, a escola é inegavelmente o principal espaço onde ocorre o contato dos leitores incipientes com os textos literários. No âmbito desse contato, entre uma produção literária, sua realização e efeito no leitor, existem mediações possíveis do ponto de vista do acesso às obras. Uma delas, a que aqui nos interessa e talvez a mais importante, é a relativa ao ensino da leitura e da literatura nas instituições escolares. Entra, então, em cena outro intelectual, *a priori*, segundo Said, o professor.

> "... os intelectuais são indivíduos com vocação para a arte de representar, seja escrevendo, falando, ensinando (grifo nosso) ou aparecendo na televisão. E essa vocação é importante na medida em que é reconhecível publicamente e envolve, ao mesmo tempo, compromisso e risco, ousadia e vulnerabilidade" (SAID, 2005: 27)

Como propõe Said (2005: 31), "O objetivo da atividade intelectual é promover a liberdade humana e o conhecimento." Se é irrefutável também a condição de intelectuais dos autores de literatura infantil e juvenil e se consideramos adequada a proposição de Said acerca do intelectual, basta, no entanto, pensarmos em como esse efeito da construção de conhecimento e da construção da liberdade são problematizados frente aos leitores.

Antonio Candido apresenta duas tendências de análise do objeto artístico, a primeira é a relativa à maneira como a arte é expressão da sociedade; a segunda é referente ao interesse da obra nos problemas sociais. Nesse sentido, Candido enfatiza que:

> "ambas as tendências tiveram a virtude de mostrar que a arte é social nos dois sentidos: depende da ação de fatores do meio, que se exprimem na obra em graus diversos de sublimação; e produz sobre os indivíduos um efeito prático, modificando a sua conduta e concepção do mundo, ou reforçando neles os sentimentos dos valores sociais." (CANDIDO, 2000:19)

Diante disso, considerando o contexto de produção, que compreende o campo intelectual e a pulsão interna das expressões possíveis do autor; considerando os horizontes de expectativas do leitor, seu repertório e o contexto "sócio-histórico-psico-cultural" pelo qual está envolto; o efeito da recepção do texto literário tende a ser imponderável, dada a complexidade do imbricamento entre os fatores envolvidos.

Entretanto, na constituição do processo de hibridismo, como propõe Bhabha, existe uma fenda (os 'entre-lugares') entre o significante e o significado que caracteriza o sujeito e o local da enunciação. Assim, a enunciação, a recepção e o efeito de qualquer discurso dependerão de características particulares e complexas dos sujeitos interlocutores. Portanto, o autor e receptor (leitor ou ouvinte) estão imbricados num processo comunicativo cujas determinantes e efeitos são (como dito) imponderáveis, mas também manipuláveis. Dessa forma, corre-se o risco de que a alienação, possivelmente causada pela anulação da capacidade crítica dos sujeitos – sejam eles autores ou receptores - nos processos de comunicação, torna-se fim e efeito do discurso hegemônico para a manutenção do *staus quo*.

O mesmo espaço que existe entre os interlocutores no processo de comunicação e que também existe entre significante e significado, abrindo portas aos contatos entre culturas e contextos na constituição de informações e produções híbridas, também é o espaço por onde ocorre o processo de mediação da leitura na escola e que, dependendo das concepções de leitura, cultura e literatura do docente, pode trazer os ruídos comunicativos.

Se o tratamento do texto literário para crianças e jovens, por parte do docente, se desenvolve, geralmente, com base numa função utilitária, do ponto de vista do uso e da aplicação para a resolução mazelas ou problemas educacionais, a condição de literariedade, mesmo existente no texto, não se realiza do ponto de vista do efeito no sujeito. Portanto, não se podem esperar efeitos que promovam o autoconhecimento, a percepção e mobilizações cognoscitivas em função desse tratamento "didático-dilacerante" do texto literário. Assim, a obra tende a realizar-se de maneira superficial, rasa, sem a profundidade que emancipa o sujeito da realidade e que o faz apropriar-se de si mesmo.

A situação pode tornar-se ainda mais complexa, quando a literariedade do texto é questionável pelas pulsões circunstanciais e mercadológicas que já apontamos. Anulam-se as possibilidades de ruptura, pela previsibilidade dos discursos e da linguagem de cunho didatizante.

> "Os múltiplos discursos da vida sociocultural transforma-se em textos que são literários na medida em que romperem, em termos de teoria da comunicação, com as formas de redundância em função de informações novas. A informação nova (ruptura) abre um projeto que *tende ao* devir. E será nessa perspectiva crítica que *tende* que o aluno pode apreciar as formas do presente, de seu presente." (ABDALA Jr. 2003: 37)

Conjugando dessa ideia, Todorov (2009: p. 38) aponta que ainda existe uma tendência universitária de considerar a obra literária como encarnação de um pensamento e de uma sensibilidade, diante da qual não se considera sua possibilidade de interpretação do mundo.

> "Permanece o fato de que a tendência que se recusa a ver na literatura um discurso sobre o mundo ocupa uma posição dominante no ambiente universitário, exercendo uma influência notável sobre a orientação dos futuros professores de literatura" (TODOROV, 2009: 40)

Assim, na esteira desses procedimentos de formação docente, presentes nas esferas acadêmicas, revela-se novamente o problema relacionado à mediação do texto literário diante das crianças e dos jovens. Pois, partindo do pressuposto que o espaço de formação docente tem reproduzido uma concepção de literatura também utilitária e fragmentária, a ação docente, como se tem constatado, fica comprometida.

Perrone-Moisés, retomando o contexto da globalização e do desenvolvimento tecnológico, apresenta um ponto de vista importante a respeito do ensino da literatura.

> "Os efeitos dessa situação no ensino da literatura têm sido devastadores. Seduzidos pelas novas ofertas da informática e dos meios de comunicação de massa, e na esperança de captar o interesse dos alunos, muitos professores de literatura têm tentado assimilá-las em suas aulas. Ora, a única maneira de aderir a essa nova situação é abandonar de vez tudo o que justifica o ensino anterior da literatura, desde o mais elementar: o livro, a leitura solitária, seletiva e reflexiva. Não é possível uma verdadeira aliança entre as antigas análises de texto e a espetacularização dos mesmos, a não ser como mais um dos numerosos simulacros da indústria cultural. Um CD-ROM com imagem, som e hipertexto pode ser, no máximo um arremedo das infinitas possibilidades sinestésicas sugeridas por um texto literário." (PERRONE-MOISÉS, 2000: 347)

Diante disso, considerando agora especificamente a literatura, é possível pensar no papel dos autores e dos críticos como o de intelectuais capazes de lançarem mão de estratégias discursivas, por meio da linguagem literária, a fim de promoverem uma espécie de tomada de consciência acerca da condição dos contextos sociais e dos sujeitos na pós-modernidade. Como propõem Aguiar e Vasconcelos (2004: 97) "Significa, isso sim, que o trabalho da crítica exige mais pesquisa, mais afinco, mais discernimento e o esforço concentrado de promover a reformulação de nossos processos educativos e de divulgação."

Se a mediação do processo de leitura é comprometida, o efeito é brando, dada a superficialidade da leitura. Assim, por mais que a linguagem literária balize a qualidade estética do texto e por mais que o "empenho/ engajamento" do autor marque tal fazer artístico, o efeito fica comprometido. Ainda pelo mesmo motivo a repertoriação do leitor fica prejudicada além, é claro, da anulação do processo de formação crítica e analítica do leitor.

Perspectivas

Frente ao que foi apresentado, nota-se como maior problema a natureza da relação que o texto literário estabelece com o autor e com o leitor. Torna-se inadequado o contato do leitor com o texto de maneira a constituir uma hierarquia. Quando o leitor, geralmente sob a mediação docente, do auto de suas "necessidades epistemológicas", trata o texto como objeto de estudo, para dissecação e visualização microscópica das temáticas que apresenta, o efeito 'do literário' esmaece pelo desequilíbrio das forças (referencialidade/ didatismo x estética literária) que tendem aos usos. Quando o contato entre o texto e o leitor, a leitura, são recriações numa esfera equilibrada de forças, o leitor se apropria do texto e o mesmo se concretiza nessa apropriação, os efeitos do fazer literário tendem a ultrapassar a esfera do pragmatismo, adentrar os locais outros do imaginário e, dialogicamente, transformar o sujeito e sua visão de mundo.

O mesmo ocorre na relação entre o autor e a obra. Quando as necessidades externas do processo de produção da obra – utilitarismos, didatismos, pragmatismos e questões mercadológicas – se sobrepõem às pulsões expressivas do autor, seja por finalidades pedagógicas ou mercadológicas, evidencia-se um desequilíbrio antes mesmo da gênese, quando a profusão imaginativa no terreno dos possíveis expressivos, ainda não o concretizou.

O contato entre o leitor e obra deveria ser equilibrado, sem a supremacia pedagógica na constituição do texto ou no tratamento dele pela ação docente. Nessa interlocução leitor-texto, a fricção das instâncias literárias com a complexa e imponderável recepção do leitor deveria constituir-se, por

mediações adequadas, com instabilidades, rupturas e revezes cada vez mais densos e profundos originados de estratégias de leitura críticas e analíticas por parte do sujeito. "Nesse cenário, considera-se a premência de ressignificar relações entre Pedagogia e Arte." (CUNHA, 2009: 20)

Não buscamos semear o pessimismo, mas seu oposto; numa proposição que se constrói por meio da utopia concreta pautada num otimismo militante. O que vislumbra a esperança é uma tomada de consciência dos sujeitos acerca das "imagens", construtos da esfera literária, que podem ser alcançadas mesmo diante de circunstâncias aparentemente tão adversas. Em maior ou menor grau, as lentes para as leituras precisam ser aprimoradas para que possam refratar as imagens que constroem e emancipam sujeitos no complexo jogo de espelhos entre vida e a literatura.

Referências

ABDALA Jr, Benjamin. **De vôos e ilhas: Literatura e Comunitarismos**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

AGUIAR, F. & VASCONCELOS, S.G. **O conceito de transculturação na obra de Angel Rama**. in.:ABDALA Jr.,B.(org.). Margens da Cultura**.** São Paulo: Boitempo, 2004, p. 87-98.

ARROYO, Leonardo. **Literatura infantil Brasileira**. São Paulo: Melhoramentos, 1990.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: DIFEL, 1989.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade**. São Paulo: Publifolha, 2000.

CUNHA, Maria Zilda. **Na tessitura dos signos contemporâneos**. São Paulo: Paulinas, 2009.

Edital de convocação para inscrição de obra de literatura no processo de avaliação e seleção para o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE-2010. Disponível em: www.fnde.gov.br/index.php/downloads/...editalpnbe2010/download

GREGORIN FILHO, José Nicolau. **Literatura Juvenil: Adolescência, cultura e formação de leitores.** São Paulo: Melhoramentos, 2011.

JAMESON, Fredic. **Globalização e estratégia política**. In: A Cultura do dinheiro, ensaios sobre a globalização. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

LAJOLO, M. e ZILBERMAN, R. **A educação dos meninos**. In: A leitura rarefeita: livro e literatura no Brasil. São Paulo: Ática, 2002.

LDB - Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LEI Nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. D.O. U. de 23 de dezembro de 1996.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Consideração intempestiva sobre o ensino da literatura**. In: Inútil Poesia. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

Retratos da leitura no Brasil. Instituto Pró-livro, 2008. Disponível em:
www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/dados/anexos/48.pdf

SAID, Edward W. **Representações do intelectual**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

SOUZA, L.M.T.M. **Hibridismo e tradução cultural em Bhabha**. In.: ABDALA Jr., B.(Org.). Margens da Cultura**.** São Paulo: Boitempo, 2004, p.113-134.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA DE PROFESSORES E PROFESSORAS INDÍGENAS: GRITOS, ECOS E "ESCUTAS" NA LUTA PELA IMPLANTAÇÃO DE UM CURSO ESPECÍFICO DE LICENCIATURA

Rosa Helena Dias da Silva[1]
Elciclei Faria dos Santos[1]

Resumo

O trabalho problematiza a temática da formação universitária de professores indígenas, retomando questões surgidas nos primórdios deste debate - na perspectiva do movimento indígena, no contexto dos Encontros de Professores Indígenas da Amazônia: seus gritos, ecos e "escutas" - para chegar às iniciativas atuais de inserção das Universidades, através das Licenciaturas específicas, conhecidas como Licenciaturas Interculturais. A análise mostra que, desde o I Encontro dos Professores Indígenas do Amazonas e Roraima (1988), quando, ao fazer a crítica aos processos e resultados da escolarização na vida dos povos indígenas, refletiam sobre a possibilidade de a escola vir a ser uma instituição que pudesse contribuir positivamente nos seus projetos de presente e futuro, a questão da formação já aparecia como algo central. Tendo como referencial a autonomia indígena e a problemática da oficialização das escolas indígenas, a busca por formação ecoou no marco das discussões realizadas pelo movimento dos professores indígenas da Amazônia e seus esforços visando construir uma política indígena para a educação escolar, processo este em constante embate com as políticas da educação nacional. Para situar historicamente a reflexão proposta, aborda-se a base legal que ampara tais iniciativas e as políticas públicas que as têm ancorado. Focaliza mais de perto a Licenciatura "Formação de Professores Indígenas", desenvolvida pela Universidade Federal do Amazonas, enfatizando um de seus maiores desafios: o da promoção concreta de um diálogo que se quer interdisciplinar, intercultural e intercientífico. Encerra trazendo depoimentos de como estes princípios e metas do Curso têm sido avaliados pelos próprios discentes indígenas.

Palavras-chave

Formação universitária de professores indígenas; curso de licenciatura específica.

Abstract

The paper discusses the issue of university education of indigenous teachers, resuming issues raised in this earlier debate - from the perspective of the indigenous movement, in the context of the meetings of the Amazon indigenous teachers: their screams, echoes and listening - to reach the current initiatives of university insertion, through specific graduate courses, known as intercultural graduation. The analysis shows that since the First Meeting of Indigenous Teachers of Amazonas and Roraima (1988), when, while making the criticism of the processes and outcomes of schooling in the lives of indigenous peoples, they reflected on the possibility of the school to become an institution that could contribute positively in their present and future projects, the issue of training has already appeared as a central one. Taking as reference the indigenous autonomy and problem of formalization of indigenous schools, the search for training echoed on the discussions held by the movement of Amazon Indigenous teachers and their efforts to build an indigenous policy for school education, a process in constant struggle with the policies of national education. To situate historically the proposed reflection, we address the legal basis that supports such initiatives and the public policies that have given the basis for them. The paper focuses more closely the "Education of Indigenous Teacher" graduate course, developed by the Federal University of Amazonas, emphasizing one of its biggest challenges: the concrete promotion of a dialogue that wants to be interdisciplinary, intercultural and inter scientific. It closes bringing testimonies of how these principles and goals of the course have been evaluated by the indigenous students.

Keywords

University education of indigenous teachers; specific graduate course.

1 - Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

Se nós professores não dominamos essa política educacional, não sabemos o que se passa no nível nacional sobre educação (e como as populações indígenas estão enfrentando essa dificuldade), se a gente não dominar essa problemática, eu acho que nós não vamos conseguir a escola realmente indígena que tanto a gente almeja.[2]

Introdução

Para pensar a questão da formação universitária de professores/professoras indígenas propomos, neste trabalho, iniciar retomando algumas questões surgidas já nos primórdios deste debate - na perspectiva do movimento indígena, no contexto dos Encontros de Professores Indígenas da Amazônia: seus gritos, ecos e "escutas" - para chegar à problemática central: o desafio e as iniciativas atuais de inserção concreta das Universidades, através das Licenciaturas específicas, mais conhecidas como Licenciaturas Interculturais. Passando brevemente pela base legal que ampara tais iniciativas e pelas políticas públicas que as têm ancorado, focalizaremos mais de perto a Licenciatura "Formação de Professores Indígenas" desenvolvida pela Universidade Federal do Amazonas enquanto um curso regular da Faculdade de Educação.

Nossa reflexão parte da problemática da exclusão histórica a que foi submetida grande parte da população brasileira, destacando os processos de escolarização - com interesse central na temática do acesso dos povos indígenas ao ensino superior - em especial os Cursos de Licenciatura Específica para Formação de Professores Indígenas nas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e seus desafios. Atualmente são mais de 20 IES que estão envolvidas, em conjunto com diversas organizações de professores indígenas, em ações de ensino de graduação, construindo e vivenciando uma forma de protagonismo compartilhado[3].

Formação de professores/professoras como estratégia político-pedagógica e identitária

Quando, em 1988, durante a realização, em Manaus/AM, do I Encontro dos Professores Indígenas do Amazonas e Roraima[4], os participantes ali reunidos, ao fazer a crítica aos processos e resultados da escolarização na vida dos povos indígenas, refletiam sobre a possibilidade de a escola vir a ser uma instituição que pudesse contribuir positivamente nos seus projetos de presente e futuro, a questão da formação dos professores já aparecia como algo central[5].

Nos passos indicados como necessários para chegar à escola que desejavam, os professores Ticuna presentes ao evento deram destaque à questão da formação: *"A capacitação dos professores bilíngue - sem essa capacitação não podemos fazer nada para nossa comunidade, para os alunos. Precisamos de uma orientação mais avançada para alcançar aquilo que queremos"*[6].

Durante o II Encontro (Manaus/AM, 1989), a temática

2 - Depoimento do Prof. Sebastião Duarte, povo Tukano, Rio Negro/AM. Relatório do IX Encontro dos Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre. São Gabriel da Cachoeira/AM, 1996. As citações de professores indígenas estarão destacadas em itálico.

3 - A ideia de "protagonismo compartilhado" entre universidade e povos indígenas foi desenvolvida por Silva; Horta (2010).

4 - Maiores informações sobre os Encontros dos Professores Indígenas da Amazônia podem ser encontradas na tese "A autonomia como valor e a articulação de possibilidades: um estudo do movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre a partir de seus encontros anuais" (SILVA, 1998).

5 - No artigo "Afinal, quem educa os educadores indígenas", publicado no livro "Experiências Étnico-culturais para a formação de professores", organizado por Nilma Lino Gomes e Petronilha B. Gonçalves e Silva (2002), uma das autoras do presente texto procurou reunir algumas das questões cruciais que envolvem este tema. Nós as retomamos aqui, já que entendemos que elas continuam pertinentes e atuais: a escola entre os povos indígenas - um dos principais instrumentos usados durante a história do contato para descaracterizar e destruir as culturas próprias - pode vir a ser hoje um instrumental decisivo na reconstrução e afirmação das identidades sócio-político-culturais? Pressupondo-se esta possibilidade, qual é o papel dos novos agentes político-culturais que surgem nesta nova situação educativa, quer seja, os professores indígenas? Quais são os saberes necessários a essa nova prática pedagógica? Onde e como "adquiri-los"? Afinal, quem educa os educadores indígenas?

6 - Relatório do I Encontro dos Professores Indígenas do Amazonas e Roraima. Manaus, 1988.

surgiu novamente e ao final, como um dos pontos importantes definidos pelo movimento, consta o entendimento da necessidade de garantir *"a formação dos professores na região"*[7]. No documento encaminhado ao Congresso Nacional, na mesma ocasião, com reivindicações e posicionamentos quanto à temática das escolas indígenas, no contexto das discussões da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (LDB) - então em elaboração/tramitação – consta: *"Todos os professores indígenas terão direito ao curso bilíngue. A formação bilíngue deve ser garantida com cursos de capacitação"*.

No X Encontro (Manaus/AM, 1997), o objetivo principal foi fazer um balanço do que mudou na realidade da educação escolar indígena na região amazônica, a partir da existência do movimento dos professores indígenas, assim como explicitar as questões e problemas a serem ainda enfrentados. Desde logo, houve o consenso de que as "*conquistas superaram as dificuldades*" (Prof. Fausto Mandulão, Macuxi[8]), e de que a grande força do movimento é seu caráter de formação político-pedagógica. Destacaram-se entre os avanços: as iniciativas concretas quanto à necessidade de formação específica (como, por exemplo, à época, o Magistério Indígena, coordenado pela Secretaria Estadual de Educação, em Roraima).

Como podemos perceber, o problema da formação de professores/professoras indígenas - tendo como referencial o tema da autonomia indígena e a problemática da oficialização das escolas indígenas - ecoou no marco das discussões realizadas pelo movimento dos professores indígenas da Amazônia e seus esforços visando construir uma política indígena para a educação escolar, processo este em constante embate com as políticas da educação nacional.

Assim, a questão da formação tem se destacado nos últimos anos, no cenário indígena e indigenista, quer enquanto reivindicação do próprio movimento indígena, em especial dos professores, quer enquanto políticas públicas, que procuram atender essa nova demanda.

Formação de professores/professoras indígenas: base legal e políticas públicas

Como afirmou Carlos Roberto Jamil Cury, no Parecer nº 010/2002 do Conselho Nacional da Educação[9], aprovado em 11/03/2002,

> é inegável que a Constituição Federal de 1988 tanto garante às populações indígenas a cidadania plena, satisfazendo com isto o princípio da igualdade (art. 5o.), quanto reconhece nelas uma diferença identitária quando assevera no art. 231: São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens. O art. 210, § 2o. da CF/88 assegura às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. Dentro do espírito de respeito às diferenças, o art. 215 e o art. 242, em seus parágrafos primeiros, reconhecem e dispõem respectivamente: Art. 215, § 1o. - O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras e das de outros participantes do processo civilizatório nacional. Art. 242, § 1o. - O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro.

A nosso ver, tão somente o artigo 231 da Constituição bastaria para garantir o direito dos povos indígenas a uma educação escolar específica e diferenciada e, consequentemente, a formação de professores/professoras indígenas também

7 - Relatório do II Encontro dos Professores Indígenas do Amazonas e Roraima. Manaus, 1989.

8 - Relatório do X Encontro dos Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre. Manaus, 1997.

9 - Tal parecer foi gerado em atendimento a uma consulta da Organização dos Professores Indígenas de Roraima (OPIR), acerca do Curso que, na época, estavam pleiteando junto à Universidade Federal de Roraima (UFRR), conforme Carta de Canauanin/RR. O Curso – Licenciatura Intercultural – encontra-se hoje em pleno funcionamento, no âmbito do Instituto Insikiran, tendo já formado duas turmas.

específica e diferenciada. Fica explicitado, no referido artigo, o direito a uma educação escolar própria já que dentre os “bens indígenas”, estão os de natureza material (riquezas naturais, patrimônio e integridade física dos membros das nações) e imaterial (valores culturais e morais), estando contidos neles, a escola e, junto a ela, a questão da formação de professores/professoras.

Focalizando especialmente o caso aqui tratado, acrescentamos o documento Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, elaborado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) em 1994, através do antigo Comitê de Educação Escolar Indígena[10]. O item 4.3. Formação de recursos humanos, diz:

> As comunidades indígenas exigem, e têm direito a isso, que sejam índios os professores de suas escolas. (...) Para isso, é imprescindível e urgente, dado que a escola indígena deve ser intercultural, bilíngue, específica e diferenciada, que se criem condições necessárias para a formação especializada de índios como professores.

As Diretrizes sugerem ainda o permanente diálogo entre as culturas, o respeito, o “envolvimento e o compromisso” dos agentes e co-autores do processo de ensino e aprendizagem e recomendam que os professores das escolas indígenas sejam os próprios índios.

A LDB - Lei 9394/96, pela primeira vez na história da educação brasileira, incluiu dois artigos (78 e 79) que tratam especificamente da educação escolar indígena. Da mesma forma, o Plano Nacional de Educação (PNE), lei 10.172 de 09/01/01, dedicou um capítulo, com 21 objetivos e metas, à Educação Escolar Indígena como modalidade de ensino. O PNE reconhece a necessidade de uma formação inicial e contínua dos próprios índios, “enquanto professores de suas comunidades”[11].

Recentemente, a Lei nº 12.416, de 9 de junho de 2011, modificou o artigo 79 da LDB - para dispor sobre a oferta de educação superior para os povos indígenas -incluindo um terceiro parágrafo, com a seguinte redação:

> Parágrafo 3º - No que se refere à educação superior, sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos povos indígenas efetivar-se-á, nas universidades públicas e privadas, mediante a oferta de ensino e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais.

No projeto de Lei nº 8.035/2010 - do novo Plano Nacional de Educação (decênio 2011-2020) – não há um artigo específico sobre a temática da educação escolar indígena, nem tampouco no Anexo (Metas e Estratégias). A problemática da escolarização indígena aparece diluída, a exemplo do parágrafo 3º do artigo 7 do referido projeto de Lei que diz:

> A educação escolar indígena deverá ser implementada por meio de regime de colaboração específico que considere os territórios étnico-educacionais e de estratégias que levem em conta as especificidades socioculturais e linguísticas de cada comunidade, promovendo a consulta prévia e informada a estas comunidades.

A Meta 12, que trata da elevação da taxa bruta de matrícula na educação superior estabelece duas Estratégias que têm ligação com o tema aqui tratado:

> 12.9) Ampliar a participação proporcional de grupos historicamente desfavorecidos na educação superior,

10 - No lugar do antigo Comitê, foi criada, desde 2004 a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI) vinculado ao Ministério da Educação.

11 - Destacamos as metas que tinham ligação direta com o assunto aqui analisado: Meta 6. Criar, dentro de um ano, a categoria oficial de “escola indígena” para que a especificidade do modelo intercultural e bilíngue seja assegurada; Meta 15. Instituir e regulamentar, nos sistemas estaduais de ensino, a profissionalização e o reconhecimento público do magistério indígena, com a criação da categoria de professores indígenas como carreira específica do magistério; Meta17. Formular, em dois anos, um plano para a implementação de programas especiais para a formação de professores indígenas em nível superior, através da colaboração das universidades e de instituições de nível equivalente.

> inclusive diante a adoção de políticas afirmativas, na forma da lei.
> [...]
> 12.13) Expandir atendimento específico a populações do campo e indígenas, em relação a acesso e permanência, conclusão e formação profissionais para atuação junto a estas populações.

Sobre a formação de professores, dentro da Meta 15, pode-se ler a estratégia de "implementar programas específicos para formação de professores para as populações do campo, comunidades quilombolas e povos indígenas" (Estratégia 15.6).

Encontram-se em fase de elaboração final e início das discussões no Conselho Nacional de Educação (CNE) as novas Diretrizes da Educação Escolar Indígena. Para tanto, a Portaria nº 593/2010 criou um Grupo de Trabalho Técnico Multidisciplinar para reformulação das Diretrizes atuais (presentes na Resolução 03/1999 e no Parecer 14/1999, ambos do CNE) "tendo como objetivo fortalecer a educação escolar indígena a partir de marcos políticos, culturais, conceituais e pedagógicos em etapas da Educação Básica que não foram objeto de orientação extensa na legislação citada e, ainda as Diretrizes para a Formação de Professores indígenas para a Educação Básica"[12].

Ancoradas nesta ampla base legal - que procura garantir, em termos da Legislação, o direito dos povos indígenas a uma educação escolar própria (específica, diferenciada, intercultural e de acordo com a realidade sócio-linguística) - atualmente, no Brasil, algumas iniciativas têm procurado – não sem conflitos e contradições – dar conta de responder aos desafios da inclusão social na perspectiva do atendimento à diversidade sócio-cultural. Podemos identificar propostas e ações governamentais que apontam nesta direção: é o caso, dentre outras, da criação, em 2004, no MEC, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)[13].

Em meio aos anseios que circundam o processo de concretização do Ensino Superior para os povos indígenas, as políticas de inclusão e os programas de financiamento exercem papel fundamental no que diz respeito à garantia e permanência desses povos nas universidades.

Em 2005, através de uma articulação institucional entre a SECAD, a Secretaria de Ensino Superior (SESu) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o MEC lançou o Edital do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (Prolind), com possibilidade de financiamento, para IES públicas, de projetos distribuídos em três eixos: 1) Implantação de Cursos de Licenciaturas Específicos para Formação de Professores Indígenas; 2) Preparação de Cursos de Licenciaturas Específicos para Formação de Professores Indígenas, e 3) Apoio a estudantes indígenas em Cursos de Graduação.

O Prolind é hoje a principal via de financiamento que tem oportunizado aos povos indígenas, através das Universidades públicas, a continuidade de seus projetos de formação superior de professores/professoras. Funcionando através de Editais - de forma instável e com prazos previstos para seu fim - o programa tem gerado incertezas e descontinuidades no que diz respeito à garantia de formação superior dos professores indígenas. Isto tem se dado apesar das reivindicações das Instituições públicas de Ensino Superior que mantém Cursos de Licenciaturas Específicas/Interculturais para que o Prolind deixe de ser um programa e se torne uma política pública permanente.

Tal programa já lançou quatro Editais: em 2005, 2008, 2009 e 2010. No primeiro edital, a partir de solicitação da Organização dos Professores Indígenas Mura (OPIM), a UFAM participou[14], tendo proposta aprovada no Eixo 2, com o Projeto de Elaboração de Curso de Licenciatura Específica para

12 - Relatório do GT - Texto subsídio para elaboração das Diretrizes para educação escolar indígena: educação básica e formação de professores indígenas. Versão apresentada pelas relatoras Adir Casaro Nascimento e Rosa Helena Dias da Silva à CONEEI, em reunião em Brasília no dia 10/8/2011.

13 - A partir de 2011, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

14 - O projeto foi elaborado pelo Grupo de Pesquisa "Formação do(a) educador(a) no contexto amazônico" (Diretório CNPq), ligado à Linha de Pesquisa "Formação e práxis do(a) educador(a) frente aos desafios amazônicos", do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFAM que, desde 2002, atuava em ações de pesquisa e formação continuada com o povo Mura na região de Autazes/AM.

Formação de Professores Indígenas (Turma Mura, Autazes/AM). Em 2008, teve aprovação de outro projeto, para apoio ao desenvolvimento do referido Curso (Turma Mura). Em 2009, novo projeto obteve financiamento, para adequação da Matriz Curricular para oferta de mais duas Turmas, uma com o povo Sateré-Mawé e outra com o povo Munduruku. Em 2010 foi aprovado projeto para implantação dessas duas novas Turmas.

A UFAM e a inclusão dos povos indígenas no ensino superior: problematizações iniciais

A Universidade Federal do Amazonas (UFAM), enquanto uma Instituição de Ensino Superior pública situada em uma região como a Amazônia – caracterizada pela presença de imensa e significativa sócio e biodiversidade, destacando-se a diversidade étnico-político-cultural que diz respeito aos povos indígenas que aqui vivem – foi chamada a responder os desafios da construção de uma política institucional que dê conta do acesso e da permanência dos índios na universidade.

Os processos de construção de alternativas frente à questão do acesso dos povos indígenas ao ensino superior têm dois atores principais: de um lado, os índios e suas necessidades atuais, que resultam, através de seus Movimentos, em demandas organizadas. De outro, as Universidades e os esforços por construir políticas de inclusão que dêem conta da diversidade cultural. É uma problemática bastante complexa, inundada de tensões, contradições e desafios. Dentre os principais desafios a interdisciplinaridade e a interculturalidade tornam-se, neste contexto, exigências.

Com relação à interdisciplinaridade, de acordo com Candau (1997), caminha-se na perspectiva interdisciplinar sempre que, na prática universitária, se enfatiza o diálogo, a intercomunicação, o trabalho em comum entre alunos e professores de diferentes áreas do conhecimento e a busca mais abrangente de problemas.

Nas palavras de Lima e Hoffmann (2007), ao incluir os indígenas nas universidades:

> há que se repensar as carreiras universitárias, as disciplinas, abrir novas (e inovadoras) áreas de pesquisa, selecionar e repensar os conteúdos curriculares que têm sido ministrados e testar o quanto as estruturas, que acabaram se tornando tão burocratizadas e centralizadoras, podem suportar se colocar ao serviço de coletividades vivas histórica e culturalmente diferenciadas (p. 17).

Como argumenta Brand (2005),

> não se trata de questionar o direito dos povos indígenas ao ensino superior, mas das Universidades se perguntarem sobre o tipo de ensino que oferecem aos povos indígenas. Entendo que o desafio está posto, antes de tudo, para as Universidades, no sentido de repensar e construir novas concepções de ensino que, superando a fragmentação e questionando o saber academicamente sedimentado e hegemônico, que perpassa e está subjacente em nossas práticas pedagógicas, possam permitir o 'exercício constante da interculturalidade' em todas as abordagens da realidade. (p.216)

O Curso de Licenciatura "Formação de Professores Indígenas"

O Curso coloca-se entre as iniciativas institucionais que assumem como possibilidade pedagógica o diálogo entre os diferentes saberes, configurando-se assim, uma forma de inclusão que acolhe "o diferente" deixando-se questionar, permitindo-se transformar.

Foi elaborado ao longo do ano de 2006 e início de 2007, a partir de solicitação da OPIM e com base em projeto aprovado no Edital Prolind/2005.

No dia 18 de abril de 2007, a criação do curso foi aprovada pela Câmara de Ensino de Graduação do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFAM (Resolução 010/2007) sendo que, no dia 01 de maio de 2008, teve início a primeira Turma do Curso, com 60 alunos do povo Mura. Em 2011, houve a implantação de duas novas Turmas[15]: uma com alunos do povo

15 - Para dar conta da ampliação da oferta de novas Turmas, conforme demandas apresentadas por outros povos indígenas da região, a Resolução 041/2009 (CEP/PROEG) alterou o nome do Curso, inicialmente "Formação de Professores Indígenas Mura", para "Formação de Professores Indígenas".

Munduruku, no Município de Borba/AM e outra com o povo Sateré-Mawé, no Município de Maués/AM.

O Curso caracteriza-se por dois princípios fundamentais: 1) a perspectiva da interculturalidade – do diálogo entre as diferentes histórias e os diferentes saberes; 2) a perspectiva da interdisciplinaridade. É considerado uma Licenciatura Específica porque procura atender às necessidades e interesses dos povos indígenas e articula a formação de seus professores com o Projeto Político-Pedagógico de suas escolas, discutindo, em especial, a implantação do 6º ao 9º ano do ensino fundamental e o futuro ensino médio nas comunidades e aldeias.

Consta como Objetivo Geral do Curso: Formar, em nível superior, numa perspectiva intercultural e interdisciplinar, professores indígenas para atuar na 2ª etapa do ensino fundamental e no ensino médio, nas escolas indígenas, com habilitação plena nas áreas de Ciências Humanas e Sociais; Ciências Exatas e Biológicas; Letras e Artes. Os Objetivos Específicos são: contribuir para o avanço do projeto político-pedagógico das escolas indígenas; oferecer condições para que as escolas indígenas, através do trabalho educativo integrado dos professores e comunidades, possam promover o acesso aos saberes científicos historicamente construídos pela humanidade, bem como a valorização do patrimônio territorial, cultural e ambiental indígena, propiciando um diálogo intercultural, a partir da lógica e valores indígenas; possibilitar aos professores indígenas um processo de formação que contribua para a construção de condições de promover em sala de aula o processo educativo que, fundamentado na cultura e forma de pensamento indígena, possa estar orientado para a melhoria das condições de vida, através da apropriação crítica de bens culturais e recursos tecnológicos advindos de outras sociedades.

Ofertado na modalidade modular, o Curso é realizado em duas etapas intensivas por ano e tem duração de cinco anos. É composto por: a) uma etapa de formação geral, com duração de dois anos e carga horária de 1320 horas, para estudo dos fundamentos e noções básicas (disciplinas pedagógicas e das três grandes áreas), com todos os alunos estudando juntos; b) uma etapa de formação por três grandes áreas: 1. Ciências Humanas e Sociais (História; Geografia; Antropologia; Sociologia; Filosofia); 2. Ciências Exatas e Biológicas (Matemática; Química; Física; Biologia) e 3. Letras e Artes (Língua Portuguesa; Língua Indígena, Expressão Cultural e Práticas Corporais), com duração de dois anos e carga horária de 840 horas, para completar o estudo da formação geral e dos conteúdos específicos de cada grande área, de acordo com a opção de cada discente e c) uma etapa de integração das áreas, com duração de meio ano, momento no qual todos os alunos juntar-se-ão novamente para discutirem os resultados dos trabalhos de pesquisa, de estágio, os Trabalhos de Conclusão de Curso e outras questões relevantes que forem surgindo ao longo do Curso.

Questões destacadas na experiência do curso: com a palavra os alunos

Para finalizar, destacamos alguns dos maiores desafios de uma ação institucional como esta aqui relatada: o da promoção concreta de um diálogo que se pretende interdisciplinar, intercultural e intercientífico[16] e de como estes princípios e metas do Curso têm sido avaliados pelos próprios discentes indígenas.

Traremos aqui alguns depoimentos dos alunos da Turma Mura – por ser a mais antiga e pelo fato de estarem já cursando seu penúltimo ano do Curso. Eles estão avaliando a atuação de professores/professoras e a sua inserção/presença na Universidade por meio de instrumentos que fazem parte da própria dinâmica político-pedagógica do Curso, como os roteiros de avaliação das disciplinas[17] e os registros da visita que realizaram no Campus da UFAM, em Manaus[18].

> Penso na trajetória da conquista do curso universitário, houve um momento de identificarmos e delimitarmos

16 - A ideia de um diálogo intercientífico, no contexto das Licenciaturas para Formação de Professores Indígenas foi trabalhada por Silva; Horta; Cavalcante (2007).

17 - Tal processo de avaliação e os resultados que têm sido alcançados foram descritos e analisados por Costa; Moraes; Silva (2011).

18 - Atividade prevista no projeto político-pedagógico do Curso, a visita dos universitários Mura à UFAM realizou-se nos dias 29 e 30 abril de 2010. Todas as citações que se seguem são de relatórios individuais que cada discente produziu após a referida visita. (Arquivo/Secretaria do Curso).

> nosso território pedagógico na universidade; atualmente, estamos vivendo a aprendizagem e maturação dessa relação.
> Na UFAM, fiquei impressionado com a estrutura: tudo organizado no seu cada qual, eu não imaginava que existia todo aquele patrimônio. Eu pensava em um Campus como uma coisa simples, mas em minha visita pude analisar que é muito complexo. Fiquei orgulhoso de saber que hoje os Mura fazem parte desse maravilhoso patrimônio. Entendi assim: os Mura, finalmente e certamente foram demarcar sua área na UFAM!
> Embora eu não tenha conhecido todos os laboratórios e todos os programas que a Universidade oferece à população, pude ter uma pequena ideia do espaço conhecido como “Universo dos Conhecimentos e dos Saberes” e o formigueiro de pessoas que estão à procura disso. Quanto à visita nos institutos específicos (ICE - Instituto de Ciências Exatas e ICB - Instituto de Ciências Biológicas), foi muito importante observar as condições laboratoriais que a universidade possui para desenvolver na prática as aulas; o que me deixa consciente das limitações que temos no nosso curso...
> No entanto, me alegro quando visualizo nossa filosofia – onde não é estudada apenas uma verdade (o conhecimento científico), mas também a nossa própria; alguns percebemos imediatamente, outros, estamos a perceber. Não somente nós, mas também a própria universidade.

E neste aprendizado conjunto, na perspectiva aqui anunciada, do protagonismo compartilhado e do diálogo intercultural, interdisciplinar e intercientífico - que se faz acompanhar de enormes desafios, tensões, contradições, limites e possibilidades - entendemos com Freire (1976) que

> A transformação radical e profunda da educação, como sistema, só se dá – e mesmo assim não de forma automática e mecânica – quando a sociedade é transformada radicalmente também. Isto não significa, porém, que o educador que deseja, e mais que deseja, se compromete com a transformação radical ou revolucionária de sua sociedade, não tenha o que fazer. Tem muito o que fazer, sem que haja fórmulas prescritivas para o seu que fazer, pois que deve descobri-lo e descobrir como faze-lo nas condições concretas históricas em que se acha... Em história se faz o que historicamente é possível e não o que se gostaria de fazer (p. 146-147).

É neste sentido que nos envolvemos e nos comprometemos a levar adiante este esforço institucional na formação universitária de professores/professoras indígenas na Amazônia, avaliando, aprimorando e consolidando o Curso de Licenciatura “Formação de Professores Indígenas”.

Que os gritos dos professores e professoras indígenas da Amazônia e seus ecos possam somar-se a outros gritos que lutam por “escutas” compromissadas e solidárias contribuindo na construção de possibilidades outras para o presente e futuro da Universidade brasileira.

Referências

BRAND, Antonio. Indígenas no Ensino Superior: experiências e desafios. In: VEIGA, Juracilda e FERREIRA, Beatriz (Orgs.). Desafios atuais da Educação Escolar Indígena. Anais do 6º Encontro Sobre Leitura e Escrita em Sociedades Indígenas. Campinas, SP: ALB, 2005.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 010/2002, de 11/03/2002. Relator: Carlos Jamil Cury.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena. Série Institucional, Vol. 2, 2ª ed, Brasília, 1994.

CANDAU, Vera Maria. Magistério, construção cotidiana. Petrópolis/RJ: Vozes, 1997.

COSTA, Valeria Amed das Chagas; MORAES, Ana Alcídia de Araújo; SILVA, Rosa Helena Dias. Avaliação de disciplinas

do Curso de Formação de professores(as) indígenas Mura / Autazes: o olhar dos alunos. In: LINHARES, Célia; GARCIA, Regina Leite; CORRÊA, Carlos Humberto Alves (Orgs.). Cotidiano e formação de professores. Brasília/Manaus: Líber Livro/EDUA, 2011.

LIMA, Antonio Carlos de Souza e HOFFMANN, Maria Barroso. Introdução In: LIMA, Antonio Carlos de Souza e HOFFMANN, Maria Barroso (Orgs.). Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil. Políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados. Rio de Janeiro: LACED/Museu Nacional, 2007.

SILVA, Rosa Helena Dias. A autonomia como valor e a articulação de possibilidades. Quito/Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 1998.

_____. Afinal, quem educa os educadores indígenas. In: GOMES, Nilma Lino e GONÇALVES, Petronilha B. Experiências Étnico-culturais para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SILVA, Rosa Helena Dias e HORTA, José Silvério Baia. Licenciaturas específicas para formação de professores indígenas nas Instituições de Ensino Superior públicas da Amazônia brasileira: participação e protagonismo compartilhado. Revista Currículo sem Fronteiras. v. 10, n.1, pp.182-194, Jan/Jun 2010.

SILVA, Rosa Helena Dias; HORTA, José Silvério Baia; CAVALCANTE, Lucíola Inês Pessoa. Um Curso de Licenciatura específico: construindo possibilidades para um diálogo intercultural e intercientífico. Anais do 16º COLE - No mundo há muitas armadilhas e é preciso quebrá-las. Campinas: ALB/UNICAMP, 2007.

POSSIBILIDADES DE LEITURA NA INICIAÇÃO CIENTÍFICA NO CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA

Suzana Maria da Silva[1]
Lucinalva Andrade de Ataíde Almeida[2]

Resumo

Vivemos em um mundo globalizado, que vem desenhando novos contornos à sociedade do século XXI. Logo, ganha notoriedade nesse cenário o debate em torno da educação e da formação de seus profissionais, as quais necessitam assumir papel de centralidade, em razão de está sob sua responsabilidade a formação de novos atores sociais. Nesta direção, este artigo apresenta uma discussão teórica em torno das possibilidades e do papel da Leitura na Iniciação Científica (IC) para a Formação Inicial do Pedagogo(a). Sendo assim, temos como objetivo analisar a importância da leitura que se materializa pela prática da (IC) no Currículo dos Cursos de Pedagogia. Apontamos o Currículo como chão dessa discussão por se constituir um importante espaço de deliberações e confronto de ideias. Nessa perspectiva, como base para nossa discussão teórica apoiamo-nos em Silva (2005); Calazans (2002); Lopes e Macedo (2005). Tomamos como caminho teórico-metodológico a Análise do Discurso na perspectiva que trabalha Orlandi (2010), e como campo de pesquisa duas Instituições de Ensino Superior situadas no município de Caruaru – PE. Como considerações parciais, identificamos serem necessárias políticas educacionais e curriculares comprometidas com a disponibilização de uma formação docente sólida, que compreenda o papel formativo da Leitura e da IC para a formação de profissionais reflexivos, capazes de interpretarem não só o *texto,* mas o *contexto,* que se anunciam.

Palavras - chave

Leitura; iniciação científica; formação inicial de pedagogos (as); currículo.

Abstract

We live in a globalized world that is drawing new contours to the society of XXI century. Therefore, in this scenario the debate around the education and the formation begins take notoriety and assumes the central role, due to its importance for the formation of new social actors. In this direction, this paper presents a theoretical discussion around the possibilities and the role of reading in Scientific Initiation (SI) for the initial formation of the pedagogue(a). So, our objective is analyze the importance of reading practice that is embodied by the practices of reading in the scientific initiation in the curriculum of Pedagogy course. We point out the curriculum as a basis for this discussion, because he is an important area of deliberations and confrontation of ideas. From this perspective, as the basis for our theoretical discussion we rely on Silva (2005); Calazans (2002); Lopes e Macedo (2005). We take the Discourse Analysis from the perspective that works Orlandi (2010) as a theoretical-methodological way, and as a research field two institutions of higher education located in the municipality of Caruaru - PE. We identified that are needed educational policies and curricular engaged with providing a solid teacher training, to understand the formative role of Reading and the SI for the formation of reflective practitioners, able to interpret not only the text but the context, which is announced.

Keywords

Reading; scientific initiation; initial training of pedagogues; curriculum.

1 - Pedagoga formada pela Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste – UFPE/CAA. Mestranda em Educação pelo Núcleo de Pesquisa: Formação de Professores e Processos de Ensino e Aprendizagem do Programa de Pós graduação da UFPE/CAA.

2 - Mestra em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE e Universidade do Porto. Professora adjunta da Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste – UFPE/CAA.

Introdução

A sociedade do século XXI é uma sociedade globalizada emergida de constantes transformações em suas esferas, a exemplo da política, economia, educação, e, que, portanto, exige mudanças na formação dos sujeitos que a constitui. Essa exigência exerce grande peso sobre a atuação dos profissionais da educação, em especifico professores e professoras que carregam a responsabilidade de formar novos cidadãos, comprometidos com o avanço da estrutura social que integram. Sendo, portanto, indispensável a esses sujeitos à interpretação da realidade através de uma leitura detalhada e sistêmica dos fatos sociais. Logo, o sistema de ensino tem como desafio proporcionar uma educação de qualidade para todas as camadas sociais, embora essa idealização nem sempre apresente uma concreticidade.

Diante disso, se faz necessário políticas educacionais e de formação que propiciem ao futuro pedagogo (a), condições de criar percepções mais críticas e menos românticas da realidade anunciada, para que seja capaz de desenvolver leituras diferenciadas da mesma, pois a própria sociedade exige-lhe essa competência. De modo que ao confrontarem-se com seus alunos em sala de aula, possam criar meios para que eles também construam essas percepções. Sendo assim, necessitamos de uma formação que busque transpor a supremacia da racionalidade técnica que a tempos vem orientando a formação docente, atribuindo-lhe valores meramente técnicos e apresentando uma formação com lacunas que dificulta ao sujeito engendrar debates mais críticos em favor de um processo educativo emancipado. Em razão disso, se torna urgente uma formação que possibilite a esses profissionais a construção de saberes interligados, problematizadores que se inter-relacionem e dê vazão a construção de novos saberes.

Por essa razão, o objetivo desse artigo é analisar a importância da leitura que se materializa pela prática da Iniciação Cientifica (IC) no Currículo do Curso de Pedagogia. Ao considerarmos que tanto a leitura quanto a IC, são princípios necessários à formação docente, capazes de suscitar um melhor desenvolvimento profissional, bem como, a melhoria da relação ensino-aprendizagem. Já que a leitura é uma necessidade de toda e qualquer sociedade e se faz presente na pesquisa, que por sua vez exige uma leitura sistemática que transita desde a leitura de textos e livros como a leitura da própria realidade que toma forma na sociedade e que se apresenta como campo de investigação.

Há, portanto, nesse processo a realização de uma dupla leitura: a *leitura da palavra* e a *leitura do mundo*, (FREIRE, 1989), que juntas se tornam uma só, pois,

> a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e contexto (FREIRE, 1989, p. 9).

Nessas circunstâncias, é imprescindível que o currículo dos cursos de pedagogia, enquanto espaço de materialização de diferentes práticas, prime pela efetivação de uma formação que incorpore a relação ensino-pesquisa, a fim de propiciar uma formação inicial de pedagogos (as) de caráter investigativo, que possibilite reflexões sistêmicas a respeito do papel da pesquisa, do pedagogo (a) e da própria prática pedagógica. Contudo, esses elementos passarão a ganhar forma, quando forem mediatizados pela leitura crítica do que vem a compor as necessidades básicas da formação de pedagogos e pedagogas.

Iniciamos essa discussão, porque a própria literatura nos aponta uma ausência de políticas educacionais e curriculares comprometidas com a disponibilização de uma formação sólida, que possibilite aos docentes em formação um estágio reflexivo de sua prática pedagógica. Contrariamente, o que tem prevalecido é a presença de currículos burocráticos que pouco tem contribuído à construção de uma nova identidade docente. Tendo em vista, que muitos fazem uma leitura distorcida da realidade, não querendo perceber que a educação, bem como, a formação de seus profissionais requerem uma ação emancipatória e reflexiva, para que se alcancem mudanças concretas.

Focamos no curso de Pedagogia, porque além de se propor a refletir sobre os propósitos da educação, tem como objeto a formação de professores para atuar na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Profissionais que carregam desde o início de sua formação a responsabilidade de formar sujeitos leitores, que interpretem não apenas os códigos escritos, mas, as mensagens que surgem diante de si, em razão de suas relações com o mundo e com o outro, e, que por se mostrarem diferentes exigem abordagens diferenciadas de leitura.

Tomamos esses elementos como *lócus* de discussão por acreditarmos que uma formação inicial que conjugue ensino-pesquisa, torna-se um dos caminhos à construção de reflexões críticas e rebeldes, capazes de propiciar a àquele que dela se apropriar à reestruturação de sua prática docente em favor de um processo pedagógico realmente significativo, sendo assim, agente ativo no cenário onde se constitui sujeito histórico, e não um ser *sobrante* ou um *tarefeiro* (KUENZER, 1999). Há nessa fala a clara necessidade de se compreender que não é só o exercício da pesquisa que é importante, mas o que ele traz arrolado a si, ou seja, a prática da leitura sem a qual seria impossível pesquisar, pois a leitura entre outros condicionantes age como um *instrumento* de *acesso a cultura* e *aquisição de experiências* (SILVA, 2005). Pesquisa e leitura são, portanto, dois elementos indissociáveis.

Além disso, a partir do momento que essa necessidade for reconhecida e reafirmada pelas políticas curriculares nos Currículos dos Cursos de Pedagogia, está se garantido entre outros fatos, a esses docentes em formação, a compreensão que o mencionado curso não se encerra entre os muros da escola. Que o campo de atuação do pedagogo (a) vai além do imaginado por muitos sujeitos, fazendo-se, portanto, uma leitura não unilateral, mas, multidirecional acerca dos fatos observados e da própria atuação do pedagogo (a).

Além do mais, não podemos negar o fato que por apresentar uma função formativa, a IC servirá não unicamente a quem se propõem a seguir uma carreira acadêmica e a atuar como pesquisador (a), mas, também àqueles que querem se dedicar exclusivamente a sala de aula. O importante é que essa questão seja compreendida e necessariamente ultrapasse o nível do discurso e atinja fins práticos, para que se compreenda também que a pesquisa é uma ferramenta de aquisição de novos saberes, e, que, portanto, sua vivência é imprescindível a uma prática pedagógica inovadora.

O caminho metodológico

Este estudo está embasado na Abordagem Qualitativa de pesquisa, pois os dados da pesquisa qualitativa não são isolados, acontecimentos fixos, captados em um instante de observação, tendo em vista que em tal abordagem os fenômenos são igualmente importantes e preciosos (RAMPAZZO, 2005), permitindo, assim, focalizar a realidade em suas mais variadas formas. A intenção de realizar um estudo dessa natureza se justifica pelo fato de querermos analisar a importância e a contribuição da leitura que se materializa pela prática da Iniciação Científica - IC no Currículo dos Cursos de Pedagogia.

Nessa direção, elencamos como campo de investigação duas Instituições de Ensino Superior - IES, uma pertencente a rede pública e outra a rede privada ambas localizadas no município de Caruaru - PE. Essa escolha se pautou pelo fato de essas entidades se apresentarem como instituições de maior representatividade na formação de docentes desse município.

No que diz respeito as fontes de pesquisa, tomamos os Currículos dos Cursos de Pedagogia oferecidos pelas mencionadas instituições, objetivando com a análise desses documentos, compreender as concepções e modalidades de IC deferidas, além de identificar como a prática da leitura está sendo abordada na formação inicial do pedagogo (a), e se essa tem sido vivenciada de modo que permita ao sujeito em formação realizar interpretações diferenciadas do *texto* e do *contexto*. Contudo, nesse primeiro momento, apresentaremos apenas considerações teóricas a respeito da temática abordada.

Por fim, como procedimento de análise, tomamos a Análise de Discurso na perspectiva proposta por (ORLANDI, 2010) uma vez que a,

> Análise de Discurso, como seu próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora todas

> essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso. E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando (ORLANDI, 2010, p. 15).

Pretendemos com essa abordagem metodológica, propor contribuições para reflexões acerca da formação inicial do pedagogo (a), a qual necessita formar profissionais que compreendam a complexidade presente em sua atuação profissional, bem como, suscitar novos debates, que permitam engendrar novas mudanças à formação docente.

A iniciação científica como instrumento de diferentes leituras

Considerando que a Iniciação Científica (IC), faz parte da formação inicial dos estudantes do curso de Pedagogia e que este por sua vez tem o papel de articular a relação ensino-pesquisa, sendo, portanto, instrumento de formação de um sujeito leitor. É que enfatizamos ser imprescindível ao sujeito em formação aprender a *discutir ciência* e seus *caminhos de construção*, para que posteriormente atinja a condição de *elaborador de ciência* (DEMO, 2006).

Desta forma, por propiciar meios de sistematização, reflexão e construção de novos saberes, a pesquisa poderá contribuir à construção de práticas pedagógicas transformadoras, considerando o fato que essas estarão mediatizadas por novos conhecimentos. Sendo assim, é preciso romper com práticas que impulsionam à reprodução desses saberes, em favor de daquelas que direcionem os sujeitos a construção dos mesmos. É preciso fomentar práticas que tragam um novo sentido a formação inicial docente, e que permita a esses profissionais engendrar práticas educativas e pedagógicas inovadoras e autônomas, bem como, entender que a mudança requer sensibilidade e interpretação a qual precede bem mais que a leitura da palavra, mas sim a leitura da realidade que se faz presente.

Nessa direção, tomamos ao longo desse estudo, o Currículo como sendo o chão dessa discussão, por entendermos que é nele que são travadas grandes discussões a respeito das demandas educacionais. Em razão do fato de o Currículo ser uma *práxis* e não um *objeto estático* (SACRISTÁN, 2000) e, por muitas ações intervirem em sua configuração, já que também é uma *intersecção de práticas* (PACHECO, 1996). Logo, as ações e relações travadas em seu seio sempre serão marcadas por conflitos, luta pelo controle das ações, e visões dualistas de grupos que tentam se reafirmar e validar seus saberes. Tendo em vista que também é "uma forma de representação que se constitui como sistema de regulação moral e de controle" (LOPES e MACEDO, 2005, p. 28).

Noutra perspectiva, o Currículo também é uma fonte de conhecimento que irá assumir papel de elo entre fatos sociais, culturais, econômicos, políticos e educativos. Requer, portanto, uma leitura detalhada e a compreensão de ser notado como um importante instrumento de formação. Desta forma, precisa está organizado de modo que favoreça uma formação abrangente, a começar pela importância da construção do conhecimento através da relação teoria e prática. A qual se materializará pela vivência do binômio ensino-pesquisa e de uma leitura contextualizada dos fenômenos.

Entendemos que aliar pesquisa e ensino não se assume tarefa fácil em razão de muitas políticas curriculares, bem como, Instituições de Ensino Superior manterem esses elementos em pólos opostos, dissociando o que naturalmente deveria ser indissociável. Seguindo essa linha de raciocínio e canalizando essa discussão em torno da Iniciação Científica[3], tal dualidade acarretaria a perca de seu caráter formador, pois, não podemos esquecer que essa prática constitui uma via de mão dupla entre ensino e pesquisa a qual irá aportar um novo significado ao ensino de graduação, ao conceber a sala de aula como mais um espaço de construção de conhecimento (MASSI e QUEIROZ, 2010).

Nosso interesse em abordar essa questão parte do entendimento que as atividades de IC, por conduzirem os universitários a uma aproximação com a pesquisa, são capazes de proporcionarem aos mencionados sujeitos a maturação dos saberes por eles

3 - As atividades de Iniciação Científica tiveram início com a criação do Conselho Nacional de Desenvolvimento Cientifico e Tecnológico – CNPq, por meio de concessões de bolsas de fomento a pesquisa na graduação. (MASSI e QUEIROZ, 2010).

construídos, bem como, a compreensão e desmistificação da realidade vivenciada. Pois, terão diante de si a oportunidade de realizar uma leitura não só de textos, mas do contexto. Assim sendo, ratificamos nossa defesa em torno dessa questão, pois, convergimos com o pensamento de Demo (2006, p. 16), ao nos expor que pesquisa, "não é ato isolado, intermitente, especial, mas atitude processual de investigação diante do desconhecido e dos limites que a natureza e a sociedade nos impõem".

A pesquisa ainda estreita a relação dos sujeitos com a leitura, como bem estamos pontuando, seja a *leitura da palavra,* materializada nos estudos rotineiros dos livros e textos necessários a discussão e construção de novas perspectivas, seja a *leitura do mundo,* (FREIRE, 1989), que se torna evidente no contato com a realidade a ser investigada, e que requer total sensibilidade por parte de quem faz pesquisa. Pois quando nos propomos a fazer pesquisa estamos nos propondo a fazer uma leitura da realidade, mesmo que essa leitura seja apenas um recorte dessa realidade. Nessa ótica, a pesquisa compartilha com o sujeito a prática essencial da leitura, e essa última por sua vez, se faz necessária em qualquer área do conhecimento, bem como, à própria vida do ser humano. Já que se traduz numa forma de o homem se situar com o mundo, além do mais, a leitura também possibilita a aquisição de diferentes pontos de vistas e alarga as experiências, pois ler é antes de tudo compreender e ao experienciar a leitura se executa a compreensão do mundo (SILVA, 2005).

Nessa perspectiva, acreditamos que uma formação que correlacione esses elementos corrobora para que o futuro pedagogo (a) obtenha uma formação sólida, problematizadora, e, acima de tudo direcionada para além da sala de aula e dos muros da escola. Tendo em vista que as produções emergidas dos programas de IC podem reafirmar o interesse pela pesquisa na universidade, garantindo além de um exercício profissional diferenciado, condições para o ingresso em programas de pós-graduação no que concerne a cursos de Mestrado e Doutorado.

Acreditamos também que a IC fomenta um processo sistemático e efetivo de reelaboração de saberes, é indagadora da realidade e por essa razão permite a articulação entre teoria e prática. Levando em consideração que não se resume a uma atividade livresca baseada no acúmulo de conhecimentos, mas, a um processo formativo importante à maturação e construção do conhecimento e autonomia intelectual (CALAZANS, 2002; DAMASCENO, 2002). Não obstante, por se manter diretamente associada a práticas de leitura, tendo em vista que seria impossível sua efetivação sem o ato de ler, ratifica o fato de a leitura está intimamente relacionada com o sucesso acadêmico do ser que aprende, permitindo ao sujeito situar-se com os outros, levantar discussões e críticas para se chegar a práxis (SILVA, 2005).

Encontramos nas considerações apresentadas a defesa para buscarmos compreender as contribuições da IC na formação inicial do pedagogo (a), porque constantes transformações surgem diante de nossos olhos e desenham uma paisagem plural (étnica, cultural e/ou mesmo religiosa), e, é nesse cenário dinâmico que presenciamos a desqualificação do trabalho docente. Ao focarmos essa questão na formação inicial é notório que essa não tem sido garantia de uma prática educativa autônoma e questionadora da realidade.

Diante disso, por referir-se a "um conjunto de conhecimentos e habilidades específicos a um determinado campo de atividade prática ou intelectual" (BRZEZINSKI, 2008, p. 5), a formação inicial, necessita formar os sujeitos integralmente, levando-os a questionamentos constantes da realidade onde constroem sua historicidade. Tendo em vista, que o termo "inicial" refere-se a expressão *pré - serviço*, logo, é a "formação inicial que vai habilitar o ingresso na profissão e deverá garantir um preparo específico, com um corpo de conhecimentos que permita ao profissional a condição do trabalho pedagógico e o domínio desse trabalho" (BRZEZINSKI, 2008, p. 7).

Nessa direção, o Currículo enquanto espaço de materialização das práticas educativas, precisa está atento a real função da formação inicial, pois o pedagogo (a), bem como o professor (a), precisará ser conhecedor da realidade social, das relações efetivadas nas esferas educacional e econômica, dos conteúdos específicos, do aluno que constitui a razão do seu trabalho, das formas de ensinar, precisará construir a necessária competência para conhecer os saberes tácitos, organizar diferenciadas situações de aprendizagem, deverá possibilitar situações que conduzam seus alunos a transição do senso comum ao comportamento científico, e entre outros elementos

(KUENZER, 1999).

Entretanto, como o pedagogo (a) irá estruturar tantos conhecimentos e empregar tantas habilidades? A formação inicial oferecida aponta para a construção dessas competências? Essas indagações inquietam-nos porque as exigências em torno da atuação do pedagogo (a) são muitas, no entanto, a formação oferecida tem apresentado lacunas para que esses profissionais articulem e sistematizem seus saberes, permitindo-os engendrar uma transposição do senso comum à consciência crítica e filosófica. Se hoje nos deparamos com professores cuja qualificação profissional não os permitem compreender a pluralidade teórico-prática das informações, é, sem dúvida mediante a ausência de uma formação que os impulsione a construção de reflexões mais profundas acerca de sua prática educativa e pedagógica, ao hábito de uma leitura contextualizada, bem como, de sua própria identidade.

Agir na urgência tem sido prática cada vez mais frequente no protagonismo docente, pois, ignoram-se as ambiguidades, as contradições e as imprevisibilidades presentes nesse campo profissional e por essa razão muitos pedagogos (as) são conduzidos a perpetuação de saberes fragmentados que vem contribuindo ao desprestígio da profissão e a falência do aparelho educacional. Isso ocorre porque não se compreende que a formação é muito mais que o treinamento ao desempenho de destrezas, como bem nos coloca Freire (1996), tampouco ao acúmulo irracional de saberes que se tornam disformes por não serem devidamente interpretados.

É importante a compreensão desses elementos, porque a organização dos cursos de Pedagogia

> tem-se realizado, historicamente, de forma cartorial, burocrática, desprezando a dimensão epistemológica que deveria fundamentá-los, e assim os profissionais pedagogos não conseguem ordenar sua profissionalidade com base na identidade que lhe é própria. A não-consideração da natureza epistemológica da Pedagogia como campo cientifico da educação tem produzido dificuldades para a construção e compreensão da identidade profissional e para a formação do pedagogo (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2007, p. 74).

Diante disso, é imprescindível um curso de formação de pedagogos que compreenda a dimensão epistemológica da Pedagogia e o papel que o pedagogo (a) desempenhará perante a escola, a academia e a sociedade, assim como, o papel formador que a leitura assume na construção de sujeitos mais intelectualizados, comunicativos e conscientes de seu papel. Nesse sentido, tal formação necessitará garantir o acesso a pesquisa, e consequentemente a aproximação com os diversos acontecimentos sociais, como forma de questionamento e crítica da realidade posta.

Primeiras conclusões

A partir da discussão dos elementos assinalados ao longo desse ensaio e da literatura estudada, apontamos como primeiras conclusões a urgência de uma formação inicial de pedagogos (as) que compreenda a relação ensino-pesquisa como um dos caminhos a construção de saberes mais significativos e integralizados. Que entenda o ato de ler como princípio educativo e cultural capaz de promover o enfrentamento do sujeito com diversas realidades. Assim como, compreender que a pesquisa é mais que um componente curricular, é um princípio formativo e educativo capaz de suscitar novas reflexões e debates acerca das práticas educativa e pedagógica.

Entendemos que a vivência da relação ensino-pesquisa é uma ação desafiadora, pois, a academia ainda está a mercê da ação de grupos dominantes. Ao consideramos o fato que o Currículo é um instrumento de poder e controle, e por essa razão, a formação dos profissionais da educação permanece pautada na racionalidade técnica, a qual necessita ser superada a fim de construir novos rumos e discussões acerca da educação superior em nosso país. Logo, o que impede que essas questões sejam percebidas e postas em prática é a ausência escancarada de leitura, de *leitura do mundo*, que nessa colocação interpretamos como a falta de leitura da realidade que se faz presente e atuante no contexto da formação inicial do pedagogo (a), onde se fazem necessárias percepções mais sensíveis e atitudes concretas. Que suscitem novos debates acerca dessa formação e garanta mudanças significativas.

Nessa linha de pensamento, também se faz necessária a compreensão da Pedagogia como um campo singular de estudos,

e, que, portanto, necessita formar o pedagogo (a) numa perspectiva reflexiva e problematizadora. A fim de formar profissionais capazes de construir um pensamento organizado e inteiro ao invés de um pensamento fracionário, sem possibilidades de inter-relação, que servirá unicamente a construção de blocos isolados de saberes. Superar essas fragilidades constitui um desafio, como bem pontuamos no período anterior, mas é preciso superá-lo para que possamos dispor de uma formação inicial de pedagogos (as) que habilite esses profissionais ao enfretamento das adversidades da profissão, bem como, do contexto onde se situam, possibilitando-lhes interpretações mais conscientes dos fatos e contextos a serem investigados.

Referências

BRZEZINSKI, I. **Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental**. In: Educ. Soc. v. 29 n. 105. Campinas set. / dez. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302008000400010&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso, 20 nov. 2009.

CALAZANS, M. J. C. Articulação teoria/prática: uma ação formadora. In: CALAZANS, M. J. C. (org) **Iniciação Científica:** construindo o pensamento crítico. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

DAMASCENO, M. N. A formação de novos pesquisadores: a investigação como uma construção coletiva a partir da relação teoria-prática. In: CALAZANS, M. J. C. (Org.) **Iniciação Científica:** construindo o pensamento crítico. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

DEMO, P. **Pesquisa:** princípio científico e educativo. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FRANCO, M. A. S; LIBANEO, J. C; PIMENTA, S. G. **Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de pedagogia.** Cad. Pesqui., São Paulo, v. 37, n. 130, abr. 2007 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742007000100005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 18 ago. 2011. http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742007000100004.

FREIRE. P. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. (Coleção polêmicas do nosso tempo: 4)

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários a prática educativa. 33ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

KUENZER, A. Z. As **políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrante**. Educ. Soc**.**, Campinas, v. 20, n. 68, dez. 1999. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101- Acesso em: 12/05/2010.

LOPES, A. C; MACEDO, E. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, A. C; MACEDO, E. (orgs) **Currículo:** debates contemporâneos – 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2005 (Série cultura, memória e currículo, v. 2).

MASSI, L.; QUEIROZ, S. L. **Estudos sobre iniciação científica no Brasil**: uma revisão. *Cad. Pesqui.* [online]. 2010, vol.40, n.139, pp. 173-197. ISSN 0100-1574. Acesso em 20 de agosto de 2010.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso:** princípios e procedimentos. 9ª Edição, Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

PACHECO, J. A. **Currículo:** Teoria e Práxis**.** Porto Editora, 1996.

RAMPAZZO, L. **Metodologia Científica**: para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação. 3ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

SACRISTÁN, J. G. **O Currículo:** uma reflexão sobre a prática. Trad. Ernani F. da F. Rosa. 3 ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SILVA, E. T. **O ato de ler**: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PLANEJAMENTO E ENSINO DA LEITURA EM UMA REDE MUNICIPAL DE ENSINO

Thais Thalyta da Silva[1]

Resuumo

O presente estudo teve como objetivo analisar que concepções a escola e as professoras têm sobre a leitura; como é o planejamento para o ensino desse eixo didático; e como vem sendo realizado, de fato, seu ensino. A pesquisa foi realizada com 4 professoras do 2° ano do 1° ciclo da Rede Municipal de Camaragibe-PE. Entrevistamos as professoras no início do ano letivo, a respeito de seu planejamento para o ensino da leitura e observamos 9 aulas de cada docente, ao longo do ano. Os resultados demonstraram que as professoras não têm, ao início do ano, um planejamento específico e sistemático para o ensino da leitura. Além disso, elas afirmaram que concebiam a leitura como compreensão, porém o que observamos em suas práticas, é que as conversas sobre os textos e as perguntas de compreensão não eram priorizadas. As leituras eram feitas, de forma geral, apenas para amparar outras atividades, ou para analisar a desenvoltura oral do leitor em questão.

Palavras-chave

Ensino da leitura; compreensão leitora; planejamento.

Abstract

This paper has the objectives of analyzing teacher´s and school´s reading conceptions; of perceiving how they plan their classes to teach it and how their practice while teaching reading in fact is. The research was realized with four teachers from Camarigibe´s town primary schools, second grade. We interviewed the teachers at the beginning of the school year, talking about their plannings for the reading classes. After that, we observed nine classes of each of them, throughout the year. The results have shown that they don´t have a specific plan for reading classes at the beginning of the year. Besides that, teachers said they conceived reading as comprehension, but, in their practice, it was possible to notice they didn´t prioritized questions about the text and its comprehension. Reading was generally used, in these classes, either to guide other language activities or to analyze student´s development in the oral language.

Keywords

Teaching reading; reading comprehension; planning.

1 - Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Introdução

As concepções e práticas sobre a leitura e seu ensino têm variado bastante ao longo dos tempos. Tradicionalmente, o ensino da leitura se dava sob o modelo ascendente (*bottom up*), onde a leitura era considerada um processo centrado no texto e o sujeito ia decodificando letras, palavras até chegar à totalidade do texto. A partir da segunda guerra mundial, na década de 40, a leitura passa a ser considerada como um processo psicológico específico, sob o modelo descendente (*top down*), no qual o leitor era visto como o eixo e partia-se das unidades globais para as mais discretas.

Ultimamente, a leitura passou a ser incluída entre os processos gerais de representação humana da realidade, sob a perspectiva teórica de um modelo psicolinguístico-cognitivo, no qual tanto o leitor quanto o texto são considerados importantes. Este é o modelo interativo, que faz uma integração do modelo ascentente (*bottom up*) com o modelo descendente (*top down*).

Nessa perspectiva, atualmente, a leitura e a compreensão são tidas como sinônimos, ou seja, o ato de ler implica necessariamente no processamento de informação de um texto escrito com a finalidade de interpretá-lo. Porém, apesar de já haver um consenso teórico geral sobre esta última concepção da leitura, as práticas educativas atualmente desenvolvidas nas escolas, como alertam Colomer e Camps (2002), nem sempre estão muito próximas ou atendem exclusivamente a ela.

Estas autoras revelam a falta do ensino da compreensão leitora, afirmando que, via de regra, as práticas pedagógicas desse eixo se dão através de atividades orientadas ao ler para aprender ou através de atividades orientadas ao aprender a ler. O primeiro tipo de prática seria então a leitura de textos de disciplinas escolares, e o segundo tipo se refere à compreensão de texto como um questionário de significados, e a manipulação / exercitação de aspectos formais da língua. Assim como as autoras, reconhecemos essas atividades como importantes, porém insuficientes, pois elas comprometem o uso social da língua.

Além disso, muitas vezes a escola tem falhado na prática de ensino da leitura, por fazer um corte abrupto do gozo da palavra, desencantando, assim, a relação com a escrita (YUNES, 2009). A própria presença e os usos dos textos na sala de aula cumprem funções variadas, que nem sempre são interessantes e produtivas, já que na escola o texto vira pretexto (bom ou ruim), podendo se tornar um intermediário apenas de outras aprendizagens, que não ele mesmo (LAJOLO, 1982).

Dessa forma, diversas concepções, práticas e utilizações da leitura vêm convivendo no âmbito escolar e influenciando diretamente as práticas pedagógicas, visto que "a concepção que a escola tem sobre o que é ler reflete-se necessariamente na proposição de seu ensino" (COLOMER e CAMPS, 2002, p.59).

Diante disso, ao observamos práticas pedagógicas nos anos iniciais do ensino fundamental (através da realização de pesquisas), percebemos que nem sempre as(os) professoras(es) conseguem desenvolver um bom ensino da compreensão leitora e muitas vezes demonstram não ter muita clareza do que significa ler, de como se dá a aprendizagem dessa competência e, consequentemente, de como ensinar a ler.

Partindo dessa perspectiva, nos questionamos: Que concepções tem a escola sobre a leitura? Como é o planejamento para o ensino da leitura? Como vem sendo realizado seu ensino?

Para colaborar no desvelamento de tais questões, buscamos refletir sobre o ensino da compreensão leitora, através de uma discussão teórica sobre o tema e da análise de entrevistas com quatro professoras do 2° ano do 1° ciclo do município de Camaragibe sobre seus objetivos/metas para o ensino de leitura, bem como a partir da análise de observação de nove aulas de cada professora, refletindo sobre as modalidades de leitura, os tipos de atividades e perguntas de compreensão realizadas nas turmas.

Marco teórico

Nesta seção, enfocaremos dois grandes tópicos de discussão. De início, trataremos sobre o que é ler; Num segundo momento, discutiremos conceitos e evidências atuais sobre o ensino da leitura.

Ler: O que é e o que representa

Em uma sociedade como a nossa, que supervaloriza a alfabetização e o letramento, vendo-os como pré-requisito para o progresso, ler é uma competência essencial. O acesso à linguagem escrita é fundamental e, através dele, o sujeito pode utilizar a língua de forma prática ou funcional para adaptação, para potencializar e adquirir conhecimentos e/ou como acesso ao prazer estético proporcionado pela leitura. Assim, ao aprender a ler temos a possibilidade de participar mais ativamente de um amplo conjunto de práticas de nossa sociedade. Ou seja, mesmo reconhecendo que a leitura não pode resolver todos os problemas das sociedades, sabemos que ela pode ampliar, e muito, as perspectivas dos indivíduos (YUNES, 2009). Por tudo isso, podemos confirmar que esta é uma aprendizagem básica e fundamental a todas as pessoas. Nesse sentido, cabe à escola, que tem este como um dos objetivos prioritários do ensino fundamental, ensinar e estimular a leitura, ensinar as estratégias de compreensão e oferecer muitos e variados textos.

Ler é compreender e interpretar um texto. A leitura é uma atividade que tem como finalidade primeira a compreensão. Ao ler, os sujeitos vão significando o texto e construindo uma interpretação. Assim, como afirmam Colomer e Camps (2002),

> "... ler, mais do que um simples ato mecânico de decifração de signos gráficos, é, antes de tudo, um ato de raciocínio, já que se trata de saber orientar uma série de raciocínios no sentido da construção de uma interpretação da mensagem escrita, a partir da informação proporcionada pelo texto e pelos conhecimentos do leitor e, ao mesmo tempo, iniciar outra série de raciocínios para controlar o progresso dessa interpretação, de tal forma que se possam detectar as possíveis incompreensões produzidas durante a leitura" (p.31-32).

Com isso, compreendemos que o ato de ler não é uma tarefa fácil, mas, sim, uma tarefa especialmente complexa, que exige muito esforço mental. À medida que lemos entramos em contato com o autor e suas ideias e recorremos às nossas ideias, verificando o que já sabemos sobre um assunto, se criticamos ou concordamos, se gostamos mais ou menos do texto, buscando, assim, sentido e articulando as novas informações com as que já temos.

Uma das habilidades importantes envolvidas no processo da leitura é a decodificação. Se um sujeito se depara com um texto escrito e não consegue decodificar as palavras, isso, certamente, irá dificultar a sua compreensão e tornar a atividade ainda mais trabalhosa, visto que será preciso tentar reter palavra por palavra do texto, além de tentar, em segundo plano, construir sentido. Porém, apesar de esta habilidade fazer parte do processo, "saber decifrar, saber reconhecer palavras direta ou indiretamente não fornece (infelizmente!) a chave de todos os escritos, mesmo quando é, evidentemente, uma competência necessária" (CHARTIER, CLESSE e HÉBRARD, 1996, p.114), ou seja, somente a decodificação não dá conta do ato da leitura.

No processo de interação entre o leitor e o texto, o primeiro usa elementos para realizar previsões, verificações e elaborações e compreender o texto. Assim, "para ler, é necessário dominar as habilidades de decodificação e aprender as distintas estratégias que levam à compreensão" (SOLÉ, 1998), como: compreender os propósitos implícitos e explícitos da leitura; ativar os conhecimentos prévios relevantes para a leitura em questão; dirigir a atenção ao fundamental; avaliar a consistência interna do conteúdo expressado pelo texto e sua compatibilidade com o conhecimento prévio e o sentido comum; comprovar se a compreensão ocorre mediante a revisão, recapitulação e autointerrogação; e elaborar e comprovar inferências de vários tipos.

A leitura também envolve a memória. Tanto a memória de trabalho ou de curto prazo, que permite o armazenamento temporário e a recuperação de informações, quanto a memória de longo prazo, onde estão guardados sentimentos, sensações e percepções. O ato de ler provoca memórias e chama ao exercício de pensar sobre si e sobre o mundo. Este ato promove um encontro de intersubjetividades e memórias que resultam na interpretação (YUNES, 2009).

A interação entre o conteúdo do texto e o leitor é regulada pela intencionalidade da leitura, visto que a consciência explícita dos objetivos e finalidades da leitura direcionam a compreensão do sujeito. Além disso, "o papel central da leitura não é ler para aprender a ler, mas ler por um claro interesse em saber o que diz o texto para algum propósito bem definido" (COLOMER e CAMPS, 2002, p.90), mesmo que no âmbito escolar não seja sempre assim.

Sabemos ainda que "a compreensão começa antes da leitura, na tomada de consciência dos usos da escrita e na instauração de fortes vivências em torno dos textos" (CHARTIER, CLESSE e HÉBRARD, 1996, p.114-115). Assim, quanto maior o repertório de leituras de uma pessoa, quanto mais experiências de leitura ela tiver, quanto mais ela conhece o mundo e a linguagem, melhor ela lê.

Nessa perspectiva, o ato da leitura necessita não apenas do entendimento do texto, mas, também, da mobilização do universo de conhecimento do leitor, para dar sentido ao texto. "A leitura, como as demais aprendizagens, é um processo de construção pessoal a partir dos conhecimentos e das experiências de cada um" (GIL e SOLIVA, 2003, p.112). Os significados de um texto não representam a soma de significados das palavras ou os significados literais, pois os significados se constroem nas relações. Consequentemente, interpretar é um ato de associação entre o sujeito e o discurso, e esse ato está sempre marcado pelo contexto, tempo e sociedade do universo do leitor. Assim, a leitura é produzida, tanto do ponto de vista psicológico quanto do sociológico, à medida que o leitor interage com o texto (DELL'ISOLA, 2001).

Enfim, toda leitura se dá a partir da percepção inicial do texto, da interpretação intelectual e da recepção afetiva (YUNES, 2009), e envolve decodificação, compreensão, inferenciação, recepção afetiva e avaliação a partir do discurso escrito.

No tópico seguinte discutiremos mais especificamente sobre o ensino da leitura, seu planejamento e as atividades de compreensão.

Ensino da leitura: entre concepções e práticas

Antigamente, ler e escrever eram consideradas atividades profissionais, desenvolvidas por poucos. Com o passar dos tempos, multiplicaram-se os leitores e os textos e passou-se a crer que essas atividades não eram uma profissão, mas uma obrigação para a cidadania. Porém, como nos chama atenção Ferreiro (2009),

> "a democratização da leitura e da escrita veio acompanhada de uma capacidade radical de torná-la efetiva: criamos uma escola pública obrigatória precisamente para dar acesso aos inegáveis bens do saber contidos nas bibliotecas, para formar o cidadão consciente de seus direitos e de suas obrigações, mas a escola ainda não se afastou totalmente da antiga tradição: ensinar uma técnica" (p.13).

Portanto, os ensinos da leitura e da escrita foram, desde sua origem, entendidos como a mera aquisição de uma técnica.

Porém, como alerta Solé (1998), o problema do ensino da leitura não se restringe apenas ao nível metodológico, mas implica

> "(...) na própria conceitualização do que é a leitura, da forma como ela é avaliada pelas equipes de professores, do papel que ocupa no Projeto Curricular da escola, dos meios que se arbitram para favorecê-la e naturalmente, das propostas metodológicas que se adotam para ensiná-la" (p.33).

A dificuldade de mudar a visão de "ensino de uma técnica" decorre do fato de a escola assimilar a aprendizagem da leitura à aquisição do código e à decodificação. Como a escola não compreende bem o que é a leitura e como se dá a sua aprendizagem, acabaria insistindo sobre certos procedimentos e reproduzindo o ensino que reconhecemos como "tradicional", como treino de uma técnica.

Numa perspectiva diferente, compreendemos que "o ensino inicial da leitura deve garantir a interação significativa e funcional da criança com a língua escrita" (SOLÉ, 1998, p.62). Para isso, é necessário que os alunos leiam diferentes tipos de

texto, com diferentes intenções e funções; que os professores ajudem os alunos a interpretarem textos, conversando e questionando, a partir de textos de dificuldades progressivas, para que estes desenvolvam sua autonomia leitora; e que se exercitem as habilidades específicas envolvidas no ato de ler (COLOMER e CAMPS, 2002).

Metodologia

Para desenvolver esse estudo a respeito do ensino da leitura investigamos quatro professoras do 2° ano do 1° ciclo do município de Camaragibe. A escolha das docentes se deu por indicação de pares que as reconheciam como boas profissionais. A coleta de dados se deu através de uma entrevista semi estruturada sobre os objetivos/metas para o ensino de leitura, bem como a partir da observação de nove aulas de cada docente, ao longo de um ano letivo.

Breve caracterização das professoras participantes

Antes de iniciar a discussão sobre as entrevistas e observações de aula das professoras, vamos, brevemente, caracterizar as docentes investigadas nesta pesquisa, no que diz respeito à formação e à experiência profissional. Além de ter cursado o magistério no ensino médio, nossas professoras eram todas graduadas em Pedagogia, tendo a maioria (3) estudado em universidades públicas. Quanto a pós-graduação, uma já tinha concluído um curso de especialização em instituição privada e duas estavam cursando. Todas eram profissionais experientes, com oito a vinte e quatro anos de ensino, e todas tinham experiência recente nos anos iniciais de ensino (1° ciclo). As quatro professoras lecionavam nos dois turnos, sendo que duas delas o faziam na mesma escola, e duas em escolas diferentes. Nenhuma delas estava desempenhando outras atividades profissionais além de lecionar. Vale ressaltar que estas professoras participavam, regularmente, de formação continuada no município.

Análise das concepções e práticas de ensino das docentes participantes

Agora que conhecemos o perfil das professoras em questão, iremos analisar como elas estavam organizando o ensino da leitura para suas turmas. Para tal, o quadro abaixo sintetiza as respostas das professoras a nossa pergunta sobre seus objetivos/metas e o planejamento do ensino da leitura.

	P1	P2	P3	P4
1. Objetivos/metas para o ensino de leitura				
1.1 Compreender textos	X	X	X	X
1.2 Reconhecer a importância social da leitura	X			
1.3 Identificar os tipos de textos				X
1.4 Ler palavras				X
2. Planejamento para o ensino de leitura				
2.2 Atividades				
2.2.1 Leitura individual / coletiva	X	X	X	X
2.2.2 Leitura de imagens		X	X	
2.2.3 Produção de texto a partir da leitura		X		
2.2.4 "Montagem"/Ordenação de história			X	
2.2.5 Exploração de palavras do texto				X
2.3 **Materiais que pretende utilizar**				
2.3.1 Utilização de gêneros textuais diversos	X	X	X	X

QUADRO 1 – Planejamento do ensino da leitura

Como podemos observar no quadro, todas as professoras pareciam compartilhar da concepção de que ler é compreender, visto que todas citaram como objetivo 'compreender textos'. A professora 3, por exemplo, apontava em eu discurso que gostaria que seus alunos "L*essem com compreensão, porque muitos lêem e quando a gente começa a fazer as perguntas eles não sabem, então eles não compreenderam*" (Prof.3, 2010). Nessa citação, ela também nos deixa claro que as perguntas sobre o texto são, para ela, uma medida de avaliação sobre a compreensão da leitura.

A professora 1 afirmou que seu objetivo é *"...a compreensão textual. E ler e saber o que tá lendo, por que tá lendo e a importância que aquilo representa"* (Prof.1, 2010), levantando também a questão da importância social da leitura. Isso é fundamental, pois

> "a condição básica e fundamental para um bom ensino de leitura na escola é a de restituir-lhe seu sentido de prática social e cultural, de tal maneira que os alunos entendam sua aprendizagem como um meio para ampliar suas possibilidades de comunicação, de prazer e de aprendizagem e se envolvam no interesse por compreender a mensagem escrita" (CAMPS e COLOMER, 2002, p.90).

Ou seja, a escola deve proporcionar um ensino da leitura que tenha como objetivo maior "capacitar os alunos para que, fora da escola, lidem competentemente com as imprevisibilidades das situações de leitura (no sentido amplo e no restrito da expressão) exigidos pela vida social" (LAJOLO, 2009, p.105).

A professora 4 foi a que citou mais objetivos para o ensino da leitura (3), afirmando que *"Gostaria que eles identificassem os tipos de textos, e que eles aprendessem a ler mesmo as palavras e que eles entendessem o que estão lendo"* (Prof.4, 2010). Esta professora parece classificar a leitura de palavras, no sentido de decodificar palavras, como leitura. Talvez, com isso, podemos inferir que ainda existe uma concepção de que a decodificação é a principal habilidade envolvida na leitura, visto que esta professora não cita nenhuma outra. Além disso, ela aponta o desejo de que os alunos identifiquem os diferentes tipos de textos, o que é uma aprendizagem fundamental e se remete ao letramento.

Segundo Solé (2003), o ensino da leitura deve ser pensado em uma tripla dimensão: Como objeto de conhecimento (aprender a compreender o que se lê; ter contextos significativos de leitura), como instrumento de aprendizagem (ler para aprender com a leitura; utilizar estratégias de leitura), e como meio para o prazer, o desfrute e a distração (ler por ler, por querer). Na fala das professoras só conseguimos identificar a primeira dimensão, visto que todas tinham como objetivos que seus alunos pudessem aprender a compreender o que liam, as demais dimensões não foram citadas.

Com relação ao planejamento, as professoras citaram algumas atividades que pretendiam utilizar para alcançar seus objetivos no ensino da leitura. Todas informaram que iriam 'realizar leituras individuais e coletivas'. Duas professoras disseram que iriam 'trabalhar com leitura de imagem', valorizando também os textos não verbais. Duas professoras informaram que atrelariam a leitura à produção de textos, sendo que uma delas citou como atividade 'a produção de texto a partir da leitura', e outra a 'montagem/ordenação de história' (no sentido de "remontar início, meio e fim" de uma narrativa). A professora 4, que tinha como um de seus objetivos fazer com que os alunos lessem palavras, citou que pretendia fazer 'exploração das palavras do texto', através da análise fonológica, confirmando assim sua priorização para o ensino do sistema de escrita alfabética.

A nosso ver, as professoras citaram poucas atividades e não especificaram muito bem como seriam desenvolvidas essas atividades e com que finalidades específicas (apesar de serem questionadas a esse respeito). Sobre os materiais que pretendiam utilizar para o ensino da leitura, todas citaram que utilizariam gêneros textuais diversos (e não só os presentes nos livros didáticos), o que implica em uma variedade e diversidade de textos.

Após esta análise sobre os objetivos e planejamento do ensino da leitura, discutiremos sobre as práticas dessas professoras, nos apoiando no quadro a seguir.

Atividades	Prof. 1	Prof. 2	Prof. 3	Prof. 4	Total
	9 aulas	9 aulas	9 aulas	9 aulas	36 aulas
Modalidades de leitura					
1 – Leitura de texto em voz alta pelo aluno	1	2	4	1	8
2 – Leitura de texto em voz alta pela profª	7	2	2	3	14
3 – Leitura de texto coletiva	2	2	6	2	12
4 – Leitura silenciosa	2	-	3	1	6
5 – Leitura livre	-	-	1	-	1
Interpretação de leitura					
6 – Interpretação oral de textos	2	1	2	1	6
7 – Interpretação escrita de textos	-	-	-	-	-
Tipos de perguntas					
8 – Perguntas de ativação de conhecimentos prévios	-	-	-	2	2
9 – Perguntas de localização de informação	3	-	2	-	5
10 – Perguntas inferenciais	2	-	-	-	2
11 – Perguntas subjetivas (opinião, avaliação, extrapolação)	3	2	2	1	8

QUADRO 2 – Frequência de ocorrência de distintas modalidades de leitura, de atividades de interpretação dos textos lidos e de tipos de estratégias de leitura praticados nas aulas.

Com relação às modalidades de leitura, vimos que as professoras priorizavam atividades onde elas conduziam a leitura e as crianças eram apenas ouvintes; este tipo de leitura aconteceu em 14 das 36 aulas que observamos. Assim, essas crianças não eram tão solicitadas a ler, mas sim a ouvir textos lidos. Outra modalidade bastante utilizada era a leitura coletiva, que ocorreu em 12 das 36 aulas, porém observamos que algumas crianças não liam, apenas repetiam a leitura dos demais. A leitura em voz alta pelo aluno apareceu em 8 aulas, estas eram realizadas por alunos que tinham mais autonomia e já "decodificavam" sem mais atropelos.

A leitura silenciosa aconteceu em apenas 6 das 36 aulas e vale ressaltar que esta servia de "ocupação" para os alunos que terminavam a tarefa adiantadamente, como forma de silenciá-los. Vale enfatizar, ainda, que a leitura livre só aconteceu em 1 das 36 aulas, com o que concluímos que, nessa amostra, os alunos praticamente não tinham a oportunidade de realizar leitura para fruição e não tinham a liberdade de escolher os textos que iriam ler. A professora 3 foi a única que oportunizou esse tipo de leitura, ela foi a que mais realizou leituras em sua sala e em várias modalidades, sendo a leitura coletiva a mais utilizada.

Nos chama atenção a baixa ocorrência das atividades de interpretação de textos nessas turmas. Dentre as 36 aulas ela só ocorreu em 6 dias, e só ocorreu de forma oral, nunca de forma escrita. Isso nos revela que os momentos em que a leitura esteve presente em sala de aula não foram muito bem "aproveitados" ou foram utilizados como pretexto para outras atividades, e os alunos foram, assim, impedidos de dialogar sobre os textos. Essa situação entra em conflito com os objetivos citados por estas professoras para o ensino da leitura que remetiam a compreender, ou seja, as professoras desejavam que seus alunos aprendessem a compreender os textos, mas não ensinavam a compreensão da leitura.

Essa constatação nos leva a concordar com Brandão e Rosa (2011) sobre a ideia de que "a conversa sobre os textos precisa ser mais valorizada em sala de aula" (p.69), visto que esse tipo de conversa, se bem planejado e guiado pelo professor (que é um leitor mais experiente), pode desempenhar um papel fundamental para a formação de leitores: ajuda a avaliar a compreensão dos alunos e contribui para que eles aprendam a abordar um texto de forma reflexiva. Infelizmente, observamos

que as práticas dessas professoras não priorizavam as conversas sobre os textos. As leituras eram feitas, de forma geral, não para conversar e compreender, mas, sim, para amparar outras atividades. A título de exemplo, vimos que, num dos dias, a professora 4 leu para os alunos uma historinha, intitulada "Por que o focinho do porco é curto" (lenda africana que conta a história de um porco que perde o focinho longo, por não pagar uma dívida), do livro: Histórias de Ananse, dos autores Adwoa Badoe e Baba Wagué Diakité. Após a leitura, a docente avisou que a aula seria sobre consumo, e começou a questionar as crianças sobre tal assunto, esquecendo do texto (Prof.4, Aula 6, 2010).

Com relação às perguntas de compreensão feitas nas poucas atividades de interpretação oral de textos, vimos que essas, pela quantidade de aulas observadas, foram também muito escassas. Em 36 aulas, das 4 professoras, apenas 17 perguntas foram feitas, sendo 2 de ativação de conhecimentos prévios, 5 de localização de informação, 3 de inferência e 8 subjetivas.

As perguntas de ativação dos conhecimentos prévios são feitas, em geral, antes da leitura, e são importantes para "convidar os leitores ou ouvintes a entrar no texto que será lido, trazendo para a situação de leitura conhecimentos que possam ser relevantes para sua compreensão" (BRANDÃO e ROSA, 2011, p.79). Ou seja, tais perguntas mobilizam os leitores para o texto, fazendo-os relacionarem os saberes que já têm sobre o tema com a leitura. A título de exemplo, na 4ª. observação, a professora 4 mostrou o livro 'As formas' de Germán Montalvo e perguntou aos alunos: *Que formas existem aqui na sala? Quais formas a gente pode ver aqui ao nosso redor?* E os alunos foram apontando vários exemplos". Esse tipo de pergunta só foi realizado duas vezes e por uma única professora. Com isso, vemos que as professoras quase não utilizavam estratégias antes da leitura, e iniciavam a leitura do texto sem conversar ou questionar sobre o assunto nele tratado.

As perguntas de localização de informação "são aquelas cujas respostas estão explicitamente colocadas, sendo, portanto, encontradas diretamente no texto" (BRANDÃO e ROSA, 2011, p.79). Esse tipo de pergunta foi explorado em apenas 5 aulas e por apenas 2 professoras (P1 e P3). Porém seu uso resultava em provocação para outra atividade, como nos exemplos abaixo, registrados em nosso diário de campo

> "Após a leitura do texto sobre animais (o título e o autor não foram citados), a professora pergunta: *Quais são os animais presentes no texto?* Após isso, lista-os no quadro e vai, junto aos alunos, separando as sílabas dessas palavras" (Prof.2, Aula 2, 2010).
> "A professora leu o texto 'Casa de avó' de Roseane Murray e após a leitura perguntou: *Nesse poema sobre a vovó, está falando sobre um meio de transporte. Que meio de transporte é esse?* E as crianças responderam navio" (Prof.3, Aula 4, 2010).

No primeiro caso, ficou evidente que a professora leu um texto com a finalidade de retirar palavras para compor outra atividade. Já no segundo exemplo acima, após a pergunta de localização de informações, seguiu com atividades sobre os transportes, desviando-se, assim, do texto.

As perguntas inferenciais "vão além das informações explicitamente colocadas no texto, pois implicam o estabelecimento de relações por parte do leitor, ora de natureza mais simples, ora de natureza mais complexa" (BRANDÃO e ROSA, 2011, p.80), ou seja, implicam uma operação mental em que o leitor constrói novas proposições a partir de outras já dadas. Estas também foram pouco presentes, sendo utilizadas apenas pela professora 1, em 2 aulas. Num daqueles dias, a professora leu a fábula "A raposa e a cegonha", e depois questionou as crianças: *A cegonha conseguiria comer em prato raso? Por quê?* Algumas crianças disseram que não e uma disse que sim, com as mãos (...)" (Prof.1, Aula 8, 2010).

As perguntas subjetivas (opinião, avaliação, extrapolação) foram as mais presentes nas aulas, sendo utilizadas em 8 aulas e por todas as professoras. Essas perguntas "são as que solicitam a opinião e/ou conhecimento do leitor e, embora tomem o texto como referência, a resposta dada não pode ser deduzida dele" (BRANDÃO e ROSA, 2011, p.80). São exemplos desse tipo de pergunta que extrapolam o texto os registrados nos casos abaixo:

> "A professora leu um texto de ciências sobre higiene pessoal (o título e o autor não foram citados) e questionou aos alunos: *Quem gosta de tá limpo? Quem escova os dentes nas horas corretas? Quem toma banho direitinho?* (Prof.1, Aula 4, 2010).
> "A professora leu o texto 'Casa de avó' de Roseane Murray e após a leitura perguntou: *Quem aqui tem avó? Quem gosta da avó?* E as crianças começaram a conversar sobre suas avós. (Prof.3, Aula 4, 2010).

Compreendemos que o ideal seria que as professoras em questão tivessem conversado mais sobre os textos lidos, questionando os alunos de forma mais diversificada, a fim de dar conta da construção de significados e desenvolvimento da compreensão leitora.

Considerações finais

Para concluir nossa reflexão sobre o ensino da leitura retomamos as questões feitas inicialmente, respondendo-as de acordo com nossa análise. Sobre a primeira questão 'Que concepções tem a escola sobre a leitura?', vimos que as professoras tinham a concepção de que ler é compreender e por isso, traçavam esse como objetivo principal de suas práticas. Porém, quando iam planejar e colocar em prática seu objetivo, aquelas docentes sentiam certa dificuldade. Vimos que as professoras não tinham, no início do ano, um planejamento muito claro para o ensino da leitura, talvez por não conhecerem de forma tão profunda e específica o que é esse processo e quais são as habilidades envolvidas. E diante disso não conseguiam desenvolver um ensino adequado. Queriam que os alunos compreendessem textos, mas não ensinam a compreensão.

Concebemos que o ideal seria que as professoras em questão tivessem conversado mais sobre os textos lidos, feito mais perguntas e diversificado mais essas perguntas, para dar conta da construção de significados e favorecer o desenvolvimento da compreensão. Porém, entendemos que o ensino desse eixo é algo complexo e as dificuldades em desenvolver uma boa prática podem ser advindas das formações iniciais, por isso, consideramos que a formação continuada sobre o ensino da leitura é algo fundamental e urgente.

Aprender a ler é essencial para a vida social, por isso, interpretamos que o ensino dessa competência deveria ser mais valorizado. Dessa forma, o planejamento e desenvolvimento de atividades específicas de reflexão e sistematização da compreensão do texto é fundamental, pois permitirá que os alunos tenham uma consciência de como operar sobre o texto e isso os levará a um maior domínio e automatização da leitura. Para isso, entendemos, como Brandão e Rosa (2011), que "o professor ensina a compreender um texto quando formula perguntas interessantes sobre ele, quando escuta e reage às respostas das crianças" (p.73), ou seja, o professor deve ajudar o aluno a desenvolver a capacidade de compreender textos.

Por fim, ressaltamos que não tivemos a pretensão, com essa discussão, de esgotar esta ampla e importante temática. Nossos dados nos permitem, mais uma vez, trazer a tona o alerta sobre a falta de ensino sistemático da leitura e a necessidade de investimento nessas práticas.

Referências

BRANDÃO, Ana Carolina P.; ROSA, Ester C. de S. A leitura de textos literários na sala de aula: é conversando que a gente se entende... In: **Coleção Explorando o Ensino –** Literatura / Ensino Fundamental. 2011, MEC/SEB, vol. 20, p. 69-106, <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12314&Itemid=811> Acesso em 26 de abril de 2011.

COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. **Ensinar a ler, ensinar a compreender.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

DELL'ISOLA, Regina Lucia Peret. **Leitura**: **inferências e contexto sociocultural**. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

FERREIRO, Emilia. **Passado e presente dos verbos ler e escrever.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GIL, Rosa; SOLIVA, Maria. **Cantos para aprender a ler.** In TEBEROSKY, Ana et al. Compreensão de leitura: a língua como procedimento. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LAJOLO, Marisa. **O texto não é pretexto.** In: ZILBERMAN, Regina (org.). Leitura em crise na escola: as alternativas do professor. Porto alegre: Mercado Aberto, 1982.

LAJOLO, Marisa. **O texto não é pretexto. Será mesmo?** In: ZILBERMAN, Regina; ROSING, Tania (orgs.). Escola e leitura: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global editor, 2009.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

TEBEROSKY, Ana et al. Compreensão de leitura: A língua como procedimento. Porto Alegre: Artmed, 2003.

YUNES, Eliana. **Tecendo um leitor: uma rede de fios cruzados.** Curitiba: Aymará, 2009.

ADIVINHA – O TEXTO ORAL NA BRINCADEIRA DE APRENDER

Maria Claurênia Abreu de Andrade Silveira[1]

Resumo

As adivinhações, como denominava o contador de histórias Manoel Domingos e tantas pessoas no Nordeste do Brasil, ou adivinhas, como são mais conhecidas, são textos curtos, pertencentes ao universo da cultura popular que são ditos e trocados como um jogo que exige dos participantes o domínio de um acervo variado de textos para que o embate cause empolgação. Adivinhas compõem-se a partir de objetos, ações e aspectos do cotidiano. Neste trabalho procura-se demonstrar, partindo de aporte teórico principal de Zumthor (1997), uma análise de momentos performances de um contador de histórias com um público constituído por alunos, em uma sala de aula, utilizando adivinhas, que esses textos, além de servirem ao próprio jogo da adivinhação, também podem ser usados como textos motivadores de relatos de histórias de vida, de usos e costumes dos antepassados da região, constituindo-se como material importante para o desenvolvimento de uma proposta que vem apoiar uma prática leitora do mundo e também da palavra.

Palavras-chave

Texto oral; adivinhas tradicionais; contador de histórias; sala de aula; performance.

Abstract

The divinations, as he called the storyteller Manoel Sundays and so many people in the northeast of Brazil, or riddles, as are best known, are short texts belonging to the universe of popular culture that are said and exchanged as a game that requires participants to the domain from a varied collection of texts so that the contest cause excitement. Riddles made up from objects, actions and aspects of daily life. This work seeks to demonstrate, on the basis of theoretical contribution of Zumthor (1997), a times analysis of performances a storyteller with an audience consisting of students in a classroom, using riddles, that these texts, as well as the game itself of divination, can also be used as motivating texts of reports of life stories, usages and customs of the ancestors of the region, becoming as important to the development of a proposal that comes to support a practice world reader and also of the word.

Keywords

Oral text; traditional riddles; storyteller; classroom; performance.

1 - Professora, no Centro de Educação e no Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) – Universidade Federal da Paraíba - UFPB.

O novo olhar que se lança sobre a educação, estabelecendo novos parâmetros para o ensino e aprendizagem abre espaço para a multiplicidade de apelos à comunicação e à busca do conhecimento, que dizem respeito a todos os envolvidos no processo ensino aprendizagem. O incentivo ao respeito à diversidade constitui uma das linhas mestras desse pensamento construtivista que preconiza a ampliação das possibilidades de descobertas dos vários modos de chegar ao conhecimento tanto por parte do professor como no que se refere ao aluno.

Essa interação de conhecimentos amplia-se ao infinito. O seu dado primordial refere-se ao intercâmbio dos saberes que interagindo possibilitarão uma crescente ampliação das possibilidades de expressão da pessoa humana. Os saberes escolares seriam formados a partir dos saberes informais, aqueles que o aluno traz da sua vivência fora da escola. As chamadas disciplinas escolares deveriam ampliar-se e criar forma de conhecimento para cada envolvido no processo de ensino-aprendizagem a partir da sua capacidade de compreensão da matéria em estudo.

Textos orais na sala de aula: a adivinha

A interdisciplinaridade orientaria a abordagem dos conteúdos a serem desenvolvidos na escola. Observe-se aqui o ensino fundamental. A análise aqui apresentada parte da observação de uma turma de 5º ano, em alguns momentos da atuação de um contador de histórias (Seu Manoel Domingos, no caso desta experiência com adivinhas) na sala de aula, durante um semestre letivo. Além de contar histórias, o contador conversa com os alunos cuja faixa etária é de 10 a 14 anos. Na conversa surgem textos como anedotas, contos dos mais variados tipos, provérbios e adivinhações que são os textos sobre os quais trata esta comunicação.

Para que o jogo da adivinhação possa surtir efeito, fazendo com que a brincadeira seja instigante para os que nela estão envolvidos, faz-se necessário o conhecimento de um repertório de adivinhas. Para que o texto da adivinhação tenha sentido, e mais ainda, para que se possa 'inventar' adivinhações é preciso se estabelecer uma relação de compreensão do modo como se estrutura esse tipo de texto. Se a adivinha é posta e o objeto em questão não consta do universo de conhecimento daquele que deve responder à indagação, mesmo sendo dada a resposta por aquele que perguntou, esta perde a força de significação por não fazer sentido para uma das partes envolvidas no jogo.

Adivinhas referentes a coisas, costumes que utilizam palavras fora do uso dos participantes, tendem a fazer diminuir o interesse pela brincadeira. No entanto, se o condutor do jogo, como se mostrou o contador na ocasião, conhece o universo de adivinhas e lança os textos aos ouvintes de forma a instigá-los a compreender o texto e redescobrir os significados que ele teve para as gerações anteriores à deles, a adivinha pode não surtir o efeito de busca da elucidação do texto, mas, passa a mencionar aspectos referentes aos costumes que entraram em desuso naquela região da qual se sentem parte.

- Contador de histórias em performance

O contador de histórias, usando da sua capacidade de lançar os textos e envolver os ouvintes realiza o que Zumthor (1997) denomina de 'performance', ou seja a interação texto/ouvinte/contador. O contador, como detentor da voz, realiza a performance que para o autor é sempre oral ou realiza-se através de uma vocalidade, ou seja, da capacidade que tem essa voz de comunicar, de conduzir a palavra envolvente e de se integrar com quem participa desse ato de fala, ouvindo, interagindo com quem fala e complementa esse dizer com gestos que complementam essa interação. O corpo, a voz de quem fala, o contador nesse caso, se integra à presença e à interação de quem ouve e participa, compondo a 'performance'.

Em cada visita que o contador fez à sala de aula ocorreu essa interação mediada principalmente pelas adivinhas, textos preferidos dos alunos, em detrimento das histórias que ele intentava contar. Por isso as 'performances' passaram a ter as adivinhas como texto principal. A partir delas toda a conversa se construía. O contador demonstrava às vezes claramente que os textos orais eram sentidos por ele como oriundos de uma mesma fonte e que não havia dificuldade para ele de iniciar a conversa se referindo a um provérbio e

terminar com uma anedota ou dizer uma adivinha e ampliá-la com um conto.

Durante a permanência do contador com os alunos observou-se que algumas adivinhações que foram ditas por ele necessitaram de explicações para ser compreendidas pelos meninos, por referirem-se a costumes já em desuso na região. Assim, o contador intercalava as adivinhações trocadas agilmente com os alunos com aquelas que passaram a servir como motivo para uma "revisão histórica" dos costumes que fizeram parte da comunidade e que não têm mais espaço no doa a dia das famílias do lugar. Observe-se a adivinha estruturada como um texto narrativo:

– Vão uma moça e um rapaz, cada um em um barco pelo mar. Por aceno, tentam se comunicar. A moça pergunta o nome do rapaz e ele aponta para o mar e em seguida pega duas pratas (moedas) e bate uma na outra. Como é o nome do rapaz?

A primeira questão colocada é sobre o costume de comunicar-se através de aceno que segundo o contador era uma forma bastante utilizada quando os jovens não podiam namorar mais de perto e se comunicavam por gestos que eram denominados 'acenos'. A resposta a essa adivinhação é 'Martim'. Exemplifica um tipo de adivinha com base linguística, a 'charada', em que cada parte do questionamento, neste caso, forma uma sílaba da palavra pretendida como resposta. Esta adivinhação motivou explicações sobe os costumes vigentes na sociedade brasileira do início do século, quando a proximidade dos namorados estava longe de ser a que se desfruta hoje.

Se algumas adivinhações não surtiam o efeito desejado como jogo, prestavam-se a outro objetivo que era o de informar e discutir sobre os modos de vida da região em épocas passadas. Se a questão colocada não encontrava ressonância nos costumes atuais da localidade, abriam-se possibilidades de saber sobre hábitos das gerações anteriores e as possíveis causas das mudanças dos costumes.

Como hoje preconizam as orientações pedagógicas com base nos parâmetros curriculares nacionais, que buscam um ensino centrado no aluno, construindo o conhecimento a partir da vivência do aluno, ampliando a partir do seu mundo, das condições socioeconômicas da comunidade à qual a escola presta serviço, os textos populares utilizados por um contador de histórias tradicional demonstrou ser um rico material que bem cumpre o seu papel de motivador da busca do conhecimento, não esquecendo o caráter lúdico de que se reveste a atividade de trocar adivinhações.

Ainda relatando o registro das atividades em sala de aula, algumas adivinhações referiam-se a coisas que não existiam mais na região, ou que por quaisquer motivos a sua presença se fazia mais rara. Na adivinhação:

– São duas irmãs de um só parecer. Uma se come e outra serve de comer.

Nesta adivinhação, cuja resposta é 'lima' (laranja e objeto de metal para raspagem de ferro ou madeira) gerou discussões. Se alguns desconheciam a existência da ferramenta, a maioria não sabia da existência desse tipo de laranja. Os fatores causadores de variações climáticas que motivaram o desaparecimento na região de espécimes como a laranja-lima foram referidos, além das relações de produção no campo que, entre outros problemas socioeconômicos da região desestabilizaram algumas culturas que garantiam divisas ao município e um melhor poder aquisitivo aos agricultores. Um aspecto que o contador ressaltou, para surpresa de alguns alunos, foi a fartura em frutas e hortaliças que caracterizavam as localidades serranas do município, famosas em toda região, pela beleza e sabor e pela colheita garantida, quando da época em que se registravam chuvas regulares na região.

A palavra comer, de forte apelo sexual, provocou risos nos alunos mais velhos (entre 13 e 15 anos). A alusão a duas mulheres, uma comendo e outra servindo de comer, foi identificado pelos alunos como um texto de duplo sentido, quando, frente à resposta dada, o sentido conotativo dissolveu-se no denotativo. O 'comer', para o contador, que propôs a adivinhação, seria 'a chave' para chegar à resposta esperada. O que não era esperado: o franco desconhecimento dos objetos em questão.

O contador lamentou o desconhecimento pelos meninos de tantos aspectos familiares para os antigos moradores do

município, como a fartura e a facilidade de habitar e dispor de um pedaço de terra para trabalhar. Alunos e contador constataram que a pobreza parece ter crescido em todos os sentidos. Não só na mesa, onde a comida tem rareado a cada dia para mais e mais famílias, mas também na informação pois na sua opinião, 'os meninos de hoje não sabem mais nem brincar'. A estiagem quase permanente teria mudado a face da região, retirando mais do que a natureza poderia repor a cada ano. A mudança nas relações de trabalho no campo, estabelecidas por leis trabalhistas que parecem atuar contra o empregado e o empregador teria determinado a impossibilidade para o trabalhador rural vir a ser 'morador' de qualquer 'dono de terra'. Sem lhe ser garantida a possibilidade de dispor do seu espaço e sustento nas fazendas, as famílias emigram para as periferias das cidades, o que vem criando gerações de deserdados não só da terra, onde produziam lavoura de subsistência, mas também das relações culturais, interpessoais que se estabeleciam naquelas comunidades hoje dissolvidas.

Entre as adivinhações que empolgaram os alunos na busca da solução e também necessitaram ser explicadas para garantir a compreensão dos alunos estavam estas:

1 – Sou verde da cor do lodo, sou branco da cor de prata. Minha carne engorda e cria, meu sangue envenena e mata.
2 – Zigue-zigue vai voando com vontade de morder. Mastigando, vomitando, engolir não pode ser.
3 – O que é o que é: papai emprensa e mamãe se mija.?

Trata-se de adivinhas ligadas à cultura da mandioca e seu beneficiamento artesanal nas 'casas de farinha' que hoje contam com poucos agricultores na região a se dedicarem a essas atividades de agricultura de subsistência. Os textos, apresentados pelo contador, referem-se à transformação da mandioca em produtos bastante consumidos na região, como a farinha, o beiju, a goma e a 'massa de mandioca'.

A adivinhação de nº 1 refere-se à mandioca que tem as folhas verdes e o tubérculo, livre da casca, branco. A carne seria a 'massa' da qual se faz a farinha de onde se retira, moendo e espremendo, um líquido, denominado 'manipueira', seu sangue, que tem alto grau de toxicidade. A segunda adivinhação diz do 'rodete', uma engrenagem onde a mandioca é moída nesse processo de transformação. A terceira adivinha apresentada é uma alusão jocosa ao 'rodete', que seria o papai e a massa de mandioca que seria a mamãe.

Observem-se as imagens criadas por estas adivinhas que utilizando imagens de personificação, referindo-se a relações de proximidade entre os seres determinados expõe características da produção de um componente da cesta básica que faz parte do cotidiano dos meninos. O texto da adivinhação, em sua linguagem cifrada, aponta aspectos de um fazer desconhecido para muitas crianças. As referências do texto foram devidamente complementadas pelas informações que se cruzaram quando o contador contou experiências vividas e os alunos procurando compreender, complementavam com fatos ouvidos dos familiares ou já vistos em livros. O texto da adivinhação servia de apoio à memória do contador no tocante à sua história de vida que ali estava sendo relatada aos meninos que desfrutavam da oportunidade de emprestar raízes à construção da sua própria história de morador daquele lugar.

O processo de fabrico da farinha foi explicado pelo contador para os meninos que distanciados dos tempos de fausto da região, veem a 'farinha de roça' chegar à mesa, mas não conhecem mais os biscoitos, os bolos e mesmo o 'grude' (cola caseira), à base da goma provinda da mandioca. Aqueles meninos embevecidos pelas lembranças que o contador lhes revelava lamentaram a distância em que estavam das relações interpessoais que se criavam a partir de atividades comunitárias como as 'farinhadas'. E eles riem como se acordassem das lembranças quando o contador comenta: Era a farinha queimando no fogo e a gente dizendo piada, contando história.

Entre outras adivinhas que suscitaram discussões sobre processos de produção e de transformação, utilizados pelas gerações anteriores podemos escolher a seguinte ainda como referência:

– Cru não existe e cozinhado não se come.

Esta adivinhação cuja resposta é ‘carvão vegetal’, refere-se ao fabrico do carvão vegetal. Mereceu alguns momentos de conversas e explicações tanto do contador como dos alunos, uma vez que muitos conheciam a adivinhação e todos tinham uma colocação a fazer. O fabrico do carvão, devido a proibições impostas pelo IBAMA, já está em franca decadência na região. A aproximação que o contador fez com as caieiras, que são construídas para a chamada ‘queima’ dos tijolos, eram bem familiares aos alunos, o que suscitou a discussão em torno de um assunto polêmico: como se constrói uma caieira e quanta lenha se queima nessas atividades de fazer carvão e tijolos.

Além da aprendizagem do que se refere aos aspectos sugeridos pelo texto da adivinhação, um ponto bastante frisado foi a importância de memorizar e dizer adivinhações consideradas bem feitas e bonitas por todos, tanto contador como alunos. O contador chamava a atenção dos meninos para os textos mais elaborados, evidenciando a sua construção. Interessado em motivar os alunos a buscarem memorizar as adivinhas mais complexas, afastando-se dos textos de duplo sentido que tanto divertiam a todos, apresentou e incentivou os alunos a apresentarem também adivinhas qualificadas como ‘muito bonitas’. Observe-se a adivinha:

– Não sei de onde venho, não sei pra onde vou. Só sei o meu nome, não sei da minha cor.

A rima e o ritmo do texto, unidos à ambiguidade que caracteriza a adivinha, constroem um texto que embora utilize palavras de fácil compreensão, cria a oposição e fecham o texto na aparente contradição. A resposta à adivinha vem expor a simplicidade que se esconde entre o saber e o não saber das coisas que apenas nos ‘parecem difíceis’. Esta adivinha foi apresentada pelo contador e tem como resposta ‘o vento’.

Ainda observando as adivinhas consideradas ‘mais bem feitas’, observe-se o texto apresentado por um dos alunos:

– São três irmãs de um só parecer. Uma nasce, vai embora. Outra quer ir, mas não pode. Outra fica até morrer.

A resposta que lhe foi dada revela a metáfora nascida do fogo. As três irmãs, neste caso, seriam de um só parecer, por apresentarem uma mesma origem: o fogo. A fumaça nasce, vai embora. A labareda quer ir, mas não pode, a brasa fica até morrer, transformada em cinzas. Atente-se para o ritmo em que são construídas as três últimas das quatro frases que compõem a adivinha, cada uma dedicada a uma ‘irmã’, se aproximam do ritmo de uma canção, todas obedecendo a uma mesma métrica. Tanto no enunciado como na forma como são apresentadas, reforçam a afirmação de que ‘são três irmãs de um só parecer’.

No estudo oral da mensagem possível do texto, contador e alunos lembraram o fogo de lenha, para muitos deles símbolo das dificuldades que envolvem a vida de pessoas pobres como eles que além de ter de trabalhar no roçado para abastecer a casa ainda precisam enfrentar a dificuldade de ‘fazer o fogo’ para cozinhar os alimentos, trabalho reconhecidamente feminino.

A linguagem figurada que esconde e ao mesmo tempo revela o objeto ou o contexto a ser desvendado pelo texto da adivinhação remete para significações as mais variadas, conduzindo os meninos a sair do estranhamento inicial causado pela questão que é posta para realizar a sua decomposição, realizando comparações e associações até chegar à metáfora final. O contador detinha um repertório maior e mais variado de textos que o grupo de alunos e pretendia que a classe, além de conhecer as adivinhações que estavam sendo apresentadas, atentasse também para maneiras de multiplicar esse acervo, inclusive construindo outras adivinhações a partir daquelas já conhecidas.

- Concluindo, por enquanto...

Usando de sua experiência com o jogo de adivinhação, o contador de histórias, na sua familiaridade com as palavras e as estruturas da língua, esforçava-se inclusive para fazer com que os alunos entendessem o sentido da metáfora nos textos. Esse termo técnico é desconhecido do contador, mas na prática sabe reconhecê-la e utilizá-la com desenvoltura. O ‘estudo da adivinhação’ realizado sempre que necessário para elucidar as significações contidas nos textos, para o

contador, objetivava proporcionar aos alunos a descoberta de uma linguagem mais rica, ágil e clara. Além disso, também possibilitou acesso a informações sobre aspectos geográficos, históricos e linguísticos daquela região onde está inserida a escola, aproximando a todos os participantes da performance, através da memória, de alguns usos e costumes da região, hoje quase desaparecidos. Os diversos tipos de textos das adivinhas mostraram-se bem adequados a esse trabalho interdisciplinar de ensino e aprendizagem, tendo a língua como fio condutor da ação pedagógica, a partir de fontes orais do conhecimento.

Nessas performances em sala de aula, o contador usava dizer aos alunos participantes uma adivinha que não seria elucidada por ele e cuja resposta deveria ser trazida pelo grupo no próximo encontro ali agendado. Tal adivinha era lançada. Ele esperava a resposta. Se alguém do grupo respondesse, era lançada outra adivinha. Se não soubessem elucidar a questão, os alunos ficariam 'embatucados' até o próximo encontro. "Que procurem a resposta", dizia ele. A título de exemplo, observe-se esta adivinha, também da lavra do contador em questão:

– Eu vou e volto, comigo não vai ninguém. Se comer do que eu levo, volta comigo também.

E como orientava o contador, apoiado pelos meninos envolvidos no jogo, esta adivinha fica para que vocês me deem a resposta no nosso próximo encontro, que aconteça em breve. Eu vou e volto...

Referências

DUNDES, A. **Morfologia do conto folclórico**. São Paulo: Perspectiva. (Série Debates) nº 252, 1996.

RODARI, G. **Gramática da fantasia**. 8ed. (trad. Antônio Negrini; dir. da Col.: Fanny Abramovich).
São Paulo: Summus. (Col. Novas Buscas em Educação), 1982.

SILVEIRA, M. C. **Cantar, encantar, aprender/ ensinar** – um contador de histórias em sala de aula. (tese de doutoramento), João Pessoa: UFPB, 2001.

ZUMTHOR, Paul. **Introdução à poesia oral.** Tradução de Jerusa Pires Ferreira, Maria Lúcia Diniz Pochat e Maria Imês de Almeida. São Paulo: Hucitec, 1997.

REFLEXÕES SOBRE AS ORIENTAÇÕES DE LEITURA DA PROPOSTA CURRICULAR DE OLINDA: RELACIONANDO COM O DISCURSO DOCENTE

Renata da Conceição Silveira[1]
Thais Thalyta da Silva[1]
Sandra Cristina Oliveira da Silva[1]
Juliana de Melo Lima[1]

Resumo

Nesse artigo, buscamos investigar o conhecimento de professoras da Educação Infantil acerca da Proposta Curricular de Olinda, analisando a influência deste documento na concepção e planejamento do ensino de leitura. Apresentamos na pesquisa, de cunho qualitativo, análise documental da Proposta e análise de questionários aplicados com seis professoras de da Rede Municipal desta cidade. As orientações de leitura estão pautadas em discussões atuais, através de uma proposta de ensino interacionista, buscando desenvolver diferentes habilidades nas variadas modalidades de ensino. Percebemos que há consonância entre os princípios teóricos trazidos pelo documento com a prática das professoras investigadas no campo da leitura. Foi constatado que as docentes utilizam o documento para planejar suas aulas e reconhecem a importância de desenvolver diferentes competências. De modo geral percebemos que a Proposta Curricular da Rede Municipal de Olinda trouxe contribuições diretas desde sua fase de elaboração, possibilitando perceber no discurso docente a concepção de leitura abordada, mostrando-se como um rico recurso pedagógico, que pode contribuir significativamente para que os docentes planejem o ensino e tracem seus objetivos.

Palavras chave

Currículo; ensino; leitura.

Abstract

In this article, we investigate the knowledge of teachers about the Early Childhood Education Curriculum Proposal of Olinda, analyzing the influence of this document in the design and planning of reading instruction. It's presented in this research, a qualitative document analysis of the Proposal and analysis of questionnaires with six teachers of this city. The guidelines read in current discussions are guided through a teaching interaction, seeking to develop different skills indifferent learning modalities. We see a line between the theoretical principles brought the document with the practice of the teachers surveyed in the field of reading. It was found that teachers use the document to plan their lessons and recognize the importance of developing different skills. In general we see that the Proposed Course of Olinda brought direct contributions from its preparation, allowing teachers to understand the speech addressed conception of reading, showing himself as a rich educational resource which can contribute significantly to the teachers teaching plan and map your goals.

Keywords

Curriculum; teaching; reading.

1 - Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Neste artigo, apresentaremos reflexões qualitativas oriundas de análise documental da Proposta Curricular de Olinda e de análise de questionários aplicados com seis professoras de Educação infantil da Rede Municipal desta cidade. Objetivamos investigar o conhecimento dos professores acerca da Proposta, analisando a influência deste documento na concepção e planejamento do ensino de leitura.

Introdução

Os currículos são documentos oficiais que buscam orientar o professor em sua prática pedagógica, sugerindo conteúdos, metodologias de ensino, formas de avaliação, trazendo subsídios teóricos para o trabalho docente.

As formas de conceber cada proposta curricular estão relacionadas a fatores políticos, econômicos, sociais, trazendo para as diferentes realidades educacionais formas diversificadas de perceber a prática pedagógica.

Diante disso, não podemos caracterizá-los como neutros. Concordamos com Coll (1997), quando afirma que "querendo ou não, uma proposta curricular comporta sempre um projeto social e cultural, uma visão do tipo de sociedade e de pessoas que se pretende promover na escola" (p. 30).

Assim, na construção dos currículos, modelos diferentes podem ser concebidos, o que nos permite confirmar, de acordo com Sacristán (2000), que "os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado" (p. 17).

Desta forma, refletiremos a respeito das concepções sobre currículo de um modo geral, focando em seguida as discussões em torno da área de língua portuguesa, mais especificamente no que diz respeito ao eixo de leitura, assim como as implicações para o planejamento da prática pedagógica.

Concepções de currículo e suas repercussões

Para compreendermos melhor a forma como os currículos são concebidos, apresentaremos embasado em Silva (1999) algumas teorias que propõem diferentes concepções entre currículo e sociedade, classificadas em três: tradicionais, críticas e pós-críticas.

Numa concepção tradicional de currículo, busca-se uma educação com fins técnicos em que se enfatizam os conteúdos a serem ensinados na escola. A escola cumpre, nesta perspectiva, uma função de preparação para fins práticos e produtivos. Esta visão tradicional enfatiza o que deve ser abordado no currículo, há uma preocupação em aspectos prescritivos.

Uma segunda teoria, crítica, busca uma compreensão diferente da perspectiva anteriormente apresentada. A partir dessa nova concepção, pretende-se investigar os efeitos provocados pelos currículos, como os diferentes aspectos estão relacionados às questões políticas, às relações de poder apoiadas nos diferentes discursos. Enfoca-se, portanto, como o currículo atua na sociedade e os efeitos que o mesmo ocasiona.

A teoria pós-crítica vem aprofundar a visão da teoria crítica, enfatizando que as relações de poder estabelecidas nas práticas sociais não estão centradas apenas nas classes sociais, mas imersas em questões de gênero, etnia, entre outras. Esta forma de compreensão busca entender o porquê determinados aspectos são negligenciados nas propostas curriculares e como a delimitação de alguns conteúdos direciona as relações de poder inseridos em diferentes aspectos da sociedade. Essa nova perspectiva de currículo inclui:

> planos e propostas (o currículo formal), o que de fato ocorre nas escolas e nas salas de aula (o currículo em ação), bem como as regras e as normas não explicitadas que governam as relações que se estabelecem nas salas de aula (o currículo oculto). Aponta, assim, para o fato de que no currículo desenvolvem-se representações, codificadas de forma complexa nos documentos, a partir de interesses, disputas e alianças, e decodificadas nas escolas, também de modo complexo, pelos indivíduos nelas presentes. Sugere, ainda, a visão do currículo como um campo de lutas e conflitos em torno de símbolos e significados (MOREIRA, 2003, p. 15).

Assim, através de uma análise dessas três teorias que perpassam as concepções de currículo, não podemos concebê-

lo como imparcial, sem interesses políticos, o que implica em ressaltar a intencionalidade de projetos sociais e modelos "adequados" de educação.

Apesar de compreendermos, como Kramer (2002), que definir currículo não é tarefa fácil, concordamos que este

> deve incluir definições sobre o tipo de escola que se deseja, o que se pretende oferecer, a forma de administrá-la, o contexto histórico, ideológico, filosófico, sociológico, cultural, político, econômico e psicológico em que se insere; trata das relações da escola e seu currículo com a sociedade como um todo, as metas, os conteúdos, os recursos, a avaliação (...) (KRAMER, 2002, p. 7).

Kramer (2002) aponta que definir currículo não é tarefa fácil, visto que esta é uma palavra polissêmica e cheia de sentidos construídos em distintos tempos e espaços sociais. Além disso, "sua evolução não obedece a uma ordem cronológica, mas se deve às contradições de um momento histórico, assumindo, portanto, vários significados em um mesmo momento" (p. 12).

Vale ressaltar ainda que a elaboração das propostas curriculares pode ser caracterizada como mais flexíveis e abertas ou mais fechadas. Nos sistemas fechados, os objetivos, conteúdos, estratégias são comuns a todos e a avaliação visa o resultado. Já em sistemas mais abertos, as diferenças individuais e os contextos são valorizados, o processo é considerado na avaliação, um envolvimento interdisciplinar se faz necessário.

Diante disso, Coll (1997) defende "uma estrutura essencialmente aberta de currículo, deixando ampla margem de atuação ao professor, que deve adaptá-lo a cada situação particular, conforme as características concretas dos alunos e outros fatores presentes no processo educativo" (p. 63).

Assim, o papel desempenhado pelos professores diante das propostas curriculares também estão estabelecidos nessa estrutura. Desse modo, deverão estar inseridos desde o momento de elaboração, considerando os sujeitos que a utilizarão, até os ajustes necessários na sua utilização diária. Devemos considerar, portanto, que em práticas mais flexíveis não deve haver um distanciamento entre os sujeitos que elaboram as propostas e aqueles que estarão na prática pedagógica.

Portanto, os diferentes componentes curriculares devem ser pensados de forma coletiva, considerando o contexto. Pensar nos conteúdos, nas diferentes estratégias didáticas, na organização sequencial, nos objetivos, nas formas de avaliação, requer proporcionar aos nossos alunos um melhor ensino e uma aprendizagem mais significativa.

A seguir discutiremos sobre currículo e ensino de língua portuguesa, enfocando o eixo da leitura, objeto de investigação neste trabalho.

Currículo e ensino de leitura

Assim como ocorreu em outras disciplinas, o ensino da língua também passou por grandes mudanças. Ao longo do processo educacional, diferentes concepções de língua pautaram as propostas curriculares, o que refletiu, entre outros aspectos, no modo como a leitura era trabalhada.

No que se refere ao eixo de ensino da leitura, a proposta curricular, com seus projetos sociais e culturais, implica diretamente na formação do leitor, visto que

> a concepção que a escola tem sobre o que é ler reflete-se necessariamente na proposição de seu ensino, de maneira que, quando se analisa a evolução das atividades de leitura mais frequentes na escola, pode-se ver sua correspondência com a evolução dos conceitos envolvidos nessa aprendizagem. (COLOMER e CAMPS, 2002, p.59).

Historicamente, é só a partir da década de 80 que a concepção de língua, como discurso e enunciação, passa a ser discutida. De acordo com Soares (1998), essa nova concepção "vê a língua como enunciação, discurso, não apenas como comunicação, e que, portanto, inclui as relações da língua com aqueles que a estimulam, com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas de sua utilização" (p. 59).

Nessa perspectiva, a língua é vista como produção histórica produzida por diferentes interlocutores. Para Bakhtin (1997), "a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana" (p. 279).

Assim, nesses pressupostos o ensino da leitura e da escrita são vistos como "processos de interação autor-texto-leitor, em determinadas circunstâncias de enunciação e no quadro de práticas sócio-culturais contemporâneas de uso da escrita" (SOARES, 1988, p. 59). A leitura, nesse sentido, é vista como atividade social. De acordo com Solé (1998), ela é um processo de interação entre leitor e texto, mediante o qual se compreende a linguagem escrita.

Nessa perspectiva, o objeto do ensino visa o trabalho com os diferentes gêneros orais e escritos, em diferentes situações comunicativas. Desse modo, o ensino da leitura passa a ter um maior significado e, entender sua natureza e os modos como podemos trabalhá-la em sala de aula é bastante importante. Assim, autoras como Kato (2007), Solé (1998), Solé (2003) vem discutindo sobre os processos de leitura, trazendo assim três modelos: o ascendente (bottom up), o descendente (top down) e o modelo interativo.

No primeiro modelo, ascendente (bottom up), o leitor processa a leitura das unidades menores, pelas letras, até as mais amplas e globais, palavras, frases. De acordo com esse modelo o eixo principal é o texto.

No segundo, descendente (top down), o leitor partiria das unidades mais globais para as mais discretas. "O leitor não processa letra por letra, mas usa seu conhecimento prévio e seus recursos cognitivos para estabelecer antecipações sobre o conteúdo do texto, fixando-se neste para verificá-las" (SOLÉ, 1998, p.23-24). Aqui, a ênfase é no leitor.

O terceiro modelo, ou a aproximação interativa, integra e transcende as contribuições dos modelos anteriores. Segundo Solé (2003),

> na leitura ocorre um jogo de processamentos descendentes e ascendentes simultaneamente na busca do significado. Leitor e texto são importantes, embora o leitor oriente a leitura como os objetivos que deseja alcançar e com as decisões que toma em seu transcurso, as informações de todo tipo integram-se de forma a elaborar uma interpretação pessoal do texto (p.24).

Nesse modelo, o leitor é um processador ativo do texto. Diante disso, compreendemos que é fundamental um trabalho sistematizado do eixo da leitura de modo que proporcione ao aluno a interação com o texto de maneira crítica e autônoma.

Porém, o ensino da leitura ainda é um dos grandes desafios no meio educacional, como salientam Ferreira e Dias (2002), o acesso ao aprendizado da leitura apresenta-se como um dos múltiplos desafios da escola e, talvez, como o mais valorizado e exigido pela sociedade.

É através da valorização da leitura e da escrita que muitas pessoas atribuem a esses conhecimentos a chance de mudança de status sociais e os classificam como conhecimentos necessários para praticar a cidadania de forma consciente. Segundo Petit (2008) "a leitura, em particular a leitura de livros, pode ajudar os jovens a serem mais autônomos e não apenas objetos de discursos repressivos ou paternalistas" (p. 19), ou seja, a leitura é um dos instrumentos que possibilita a conscientização do sujeito para que os mesmo não sejam facilmente alienados.

Assim, fica claro que as atividades realizadas em sala de aula devem favorecer a compreensão do texto e a função social da leitura. Diante disso, Solé (1998) explica que existem estratégias de leitura que são utilizadas de forma inconsciente por leitores experientes, no entanto as pessoas que não lêem convencionalmente ou leitores inexperientes precisam aprender as estratégias de leitura e como elas melhorarem a compreensão do texto.

Serra e Oller (2003) explicam que as estratégias de leitura são ativadas durante a leitura. Elas "atuam como procedimentos reguladores da própria leitura" (SERRA; OLLER, 2003, p. 35), porém Solé (1998) adverte que o importante não é que as crianças possuam amplos repertórios de estratégias e sim que saibam utilizá-las de forma adequada para compreender o texto.

Para que o aluno compreenda melhor os textos lidos através das estratégias de leitura, o professor deve proporcionar atividades específicas e deixar clara a intencionalidade da

leitura. Autores como Serra e Oller (2003); Quintanal (2003) salientam que o ensino das estratégias não deve limitar-se apenas as aulas de Língua Portuguesa, devem estar presentes nas outras disciplinas do currículo escolar, pois em todas as áreas do conhecimento precisamos utilizar estratégias e habilidades de leitura.

Diante de tantas propostas para o ensino da leitura, percebemos que o ensino de hoje é muito diferente do ensino que tivemos há décadas atrás, com práticas que valorizavam principalmente a decodificação. Desta forma, uma proposta de ensino da leitura pautada na interação se faz necessária nas propostas curriculares de modo a auxiliar os professores em sala de aula.

Metodologia

Utilizamos nesta investigação, de abordagem qualitativa, os procedimentos de análise documental da Proposta Curricular do Município de Olinda, selecionando os tópicos que abordam o ensino da Língua Portuguesa, mais especificamente o eixo de leitura, bem como, aplicação de questionário com 6 professoras da educação infantil, selecionadas através de indicação de seus pares por desenvolverem uma boa prática docente.

Das seis professoras participantes, todas possuem graduação, e quatro delas pós-graduação. O tempo de atuação na rede municipal de ensino varia de 2 meses a 10 anos.

No tópico a seguir, apresentaremos a análise dos instrumentos citados anteriomente.

Análise dos dados

O documento, "Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino Olinda: uma construção coletiva" foi publicada no ano de 2010. É composto de apresentação, em que é contextualizado o processo de sua elaboração; introdução, que traz suas concepções de currículo, ensino e aprendizagem; avaliação, com a perspectiva adotada. Em seguida, são discutidas as nove disciplinas: arte, ciências, educação física, ensino religioso, geografia, história, língua espanhola, língua inglesa, língua portuguesa e matemática.

A cada disciplina são apresentadas fundamentações teóricas com alguns resgates históricos da área, bem como as especificidades de cada disciplina para cada modalidade de ensino e nível de escolaridade. Em seguida, são apresentadas sugestões bibliográficas e quadros com as competências por ano, da educação infantil ao ensino fundamental (1º ano ao 9º ano) e Educação de Jovens e Adultos (níveis 1 ao 5).

A proposta afirma estar sintonizada com as Diretrizes Nacionais e com a Base Curricular comum do Estado de Pernambuco (BCC), além disso, está embasada numa opção sociointeracionista e socioconstrutivista da aprendizagem (OLINDA, 2010).

Para este trabalho, como dito anteriormente, apresentaremos as discussões relacionando as análises do documento, no que se refere à língua portuguesa, focando o eixo da leitura, com os discursos apresentados pelas professoras.

Proposta Curricular de Olinda: conhecimento, elaboração, discussão e utilização pelas docentes

Buscando investigar diferentes aspectos relacionados ao currículo e ensino da leitura, iniciamos o questionário com questões mais gerais em torno do currículo e em seguida focamos as orientações de leitura.

Sobre o conhecimento da proposta curricular do município de Olinda, todas as professoras afirmaram conhecê-la, pois conforme disseram, receberam uma versão digital e impressa do documento. E esse conhecimento, segundo as docentes, ia além de saber apenas da existência do documento, pois todas já haviam lido a proposta.

Quando questionadas sobre os momentos de discussões em torno da elaboração do documento, das seis professoras pesquisadas apenas duas disseram não ter participado, talvez pelo fato de estarem na rede a pouco tempo (menos de um ano). Já as outras quatro professoras afirmaram ter participado de discussões sobre o documento, sendo três, desde o momento inicial de sua elaboração, conforme observamos no extrato abaixo:

Participei das discussões que antecederam a elaboração da proposta. A rede proporcionou em alguns momentos encontros para que pudéssemos discutir, sugerir e avaliar a proposta curricular. (Prof. E).

Com relação ao processo de elaboração da proposta, as três docentes que participaram relataram que isto se deu através de:

formações e conferencias com muitos estudos e debates com toda a comunidade escolar, ou seja, participaram gestores, educadores, alunos, havendo seminários e trabalhos nas escolas. Assim foram juntando todos os documentos necessários para a elaboração da proposta. Após este processo cada escola selecionou um educador responsável por cada área de ensino para que juntos analisassem os matérias armazenados e assim elaborassem um documento final, que seria no caso, a nossa proposta curricular (Prof. B).

Em consonância com o trecho acima, a proposta traz a afirmativa de que o processo de elaboração foi um "trabalho coletivo de reflexão e produção, realizado durante dois anos por professores, coordenadores pedagógicos, gestores e especialistas" (OLINDA, 2010, p. 7).

Em relação às formações oferecidas pelo município para discutir a proposta curricular, das seis professoras questionadas, as duas, que não participaram das discussões de elaboração, afirmaram também não ter participado de formação sobre o tema, pelo motivo já citado de pouco tempo de trabalho na rede. As outras quatro, mencionaram que participaram dos momentos de discussão, tanto no âmbito geral da rede, como no âmbito de cada escola.

Entretanto, uma delas afirma que a formação teve como maior objetivo a apresentação do documento e não a sua discussão. Com isso, percebemos que o processo de elaboração do documento foi bastante positivo, visto que essa proposta foi construída e discutida com os professores da rede, nas escolas, tornando os professores não apenas atores coadjuvantes nesse processo e sim atores e autores principais na construção da proposta.

Com isso, ressaltamos a participação de todos os sujeitos na elaboração dos documentos que irão nortear suas práticas como um aspecto importante e que permite ao professor ter maior clareza sobre suas metas para o ensino de acordo com as competências de cada área de conhecimento.

Outro aspecto relevante é a distribuição do documento a todos os professores, pois este acesso contribui para construção de seus conhecimentos, tal como aparece em seus discursos. Além disso, esse acesso pode fazer com que o documento torne-se, como observamos nas respostas das docentes, um norteador dos planejamentos pedagógicos. Isso foi constatado com as professoras investigadas, visto que todas afirmaram utilizar a proposta em seus trabalhos pedagógicos, nos momentos de planejamento de suas aulas e estudo, conforme extratos abaixo:

Utilizo ao elaborar meu planejamento anual, pois nos é cobrado e considero importante andar conforme a proposta do município. (Prof. A).

Procuro seguir suas diretrizes (documento) na construção do meu planejamento e nos objetivos que elenco para serem desenvolvidos no decorrer do ano letivo (Prof. E).

Utilizo no planejamento anual e diário das atividades curriculares de sala de aula (Prof. F).

Diante do exposto, destacamos a importância do conhecimento do documento pelas docentes da rede. E neste caso, o processo de elaboração coletiva da proposta foi fundamental, pois participar das discussões em torno da proposta curricular, mesmo que só inicialmente, motivou as professoras a fazer uso deste documento em seus planejamentos. Assim, o documento passa a servir, de fato, como norteador do ensino.

Proposta Curricular de Olinda: reflexões docentes sobre o ensino da leitura

Em relação às orientações para o trabalho com o eixo da leitura, o documento defende que este deve:

> desenvolver competências relativas à ampliação das possibilidades de compreensão do mundo pelos

> estudantes, tomando como objetos de leitura textos escritos, textos não verbais e textos multimodais, oriundos de diversas esferas de comunicação, pertencentes a gêneros diversos e veiculados em suportes variados. (OLINDA, p. 303, 2010).

Todas as professoras reconhecem a função social da leitura e defendem o princípio de que para formar leitores proficientes se faz necessário que estes sejam inseridos em práticas de leitura desde os anos inicias. Como no seguinte trecho:

Trabalho muito a leitura espontânea dos alunos dos livros, como também a interpretação oral dos textos lidos na aula. Concordo com a proposta, pois, o estímulo nesta fase é importante na formação de futuros leitores. (Prof. D).

Assim como afirma a docente, a proposta curricular do município destaca que mesmo sem ter domínio do sistema de escrita, os alunos

> têm muito a aprender sobre os textos escritos e já podem começar a desenvolver estratégias importantes para lidar com textos lidos por outras pessoas. Podem aprender a elaborar inferências, interpretar frases e expressões, comparar textos, emitir opinião sobre os textos lidos (OLINDA, 2010, p. 303).

Questionadas sobre o uso das orientações para o ensino da leitura em suas aulas, seis professoras afirmaram seguir a proposta como norteadora do planejamento e demonstrando real familiaridade com o documento. Contudo, uma delas (Prof. D) fez a ressalva de não perceber muitas orientações sobre o ensino da leitura destinadas à educação infantil. Voltando-nos à proposta, percebemos quadros em que são apresentadas as competências previstas para o ensino de leitura, em que 12, das 35 citadas, são destinadas também a tal modalidade, além de dedicar um tópico de orientação sobre o ensino de língua portuguesa para este nível.

No geral, o discurso dessas professoras mostra que elas seguem a proposta não só como documento institucionalizado, mas também como uma orientação ou um norte para seus planejamentos, porque concordam com os princípios propostos e acreditam na perspectiva trazida pelo mesmo.

As professoras apresentam uma perspectiva sociointeracionista visando um ensino de leitura significativo e contextualizado, que busque motivação e funcionalidade para o ato de ler. Podemos observar tal pressuposto no trecho abaixo:

Trabalhando com a educação infantil procuro intermediar o acesso ao mundo letrado. (Prof. E)

Em suas respostas visualizamos ainda a consciência de que a leitura é uma prática social e não apenas uma tarefa de decodificação.

Quanto aos objetivos e metas para o ensino de leitura, o mais citado pelas professoras foi o incentivo e desenvolvimento do gosto pela leitura, citado por cinco das seis docentes (Profªs. A, C, D e E). Além desse objetivo principal, foram citados também: Conhecer diferentes gêneros textuais (Profªs. D e E); Ampliar vocabulário (Profª A); Interpretar textos (Profª. D); e Recontar histórias (Profª. C).

As docentes parecem estar a par do documento (OLINDA, 2010) quando elenca, de forma mais extensa e específica, as seguintes competências: Sentir-se parte da comunidade de leitores, compartilhando diferentes práticas culturais de leitura; Compreender textos não verbais, associando-os, se necessário, a textos verbais; Identificar alguns gêneros discursivos, suas finalidades e formas composicionais; Compreender, com ajuda, diferentes gêneros escritos, utilizando conhecimentos sobre o tema, o portador, o gênero e o sistema de escrita; Familiarizar-se com um repertório variado de textos literários e da tradição oral; Reconstruir as relações temporais, em ordem cronológica, das partes que estruturam a narrativa, e identificar/caracterizar personagens de um texto; Identificar pontos de vista, cadeias de causa/consequência e explicação em textos de diferentes gêneros em situações de textos; Resgatar conhecimentos prévios e usá-los para antecipar sentidos relativos aos textos a serem lidos; Utilizar diferentes estratégias de compreensão em situações de escuta de textos; Emitir opinião própria sobre

os textos lidos e sobre as temáticas tratadas neles; Relacionar ideias e situações de um texto a novas situações; e Comparar textos diferentes ou versões de um mesmo texto quanto ao tratamento temático ou estilístico.

As professoras revelaram também que buscam efetivar essas orientações da proposta curricular em suas aulas, através de atividades bem variadas que atendam a diferentes objetivos. Todas as docentes citaram atividades semelhantes como roda de histórias, conversa sobre os textos lidos e outras, como na resposta da Professora E:

Atividades de leitura individual, partilhada, coletiva, momentos de escuta, de leitura deleite, exposição e apresentação de textos diversos, assim como a realização de projetos que contemplem poemas, contos, fábulas, receitas e outros gêneros que adequem-se à faixa etária de meus alunos, são frequentemente executados por mim, enquanto educadora.

A sistematização do ensino de leitura é importante e assim que os objetivos vão sendo alcançados, pois de acordo com Schneuwly e Dolz (2004), um ensino sistemático é indispensável a uma boa apropriação da capacidade de ler e produzir diferentes gêneros discursivos. Sendo assim, as professoras que têm essa consciência, conseguem articular melhor as orientações dos diferentes documentos de orientação pedagógica e suas estratégias didáticas para desenvolver o ensino da leitura de forma atrativa e bem sucedida, conquistando o interesse e a aprendizagem dos seus alunos.

É importante a propriedade com que essas professoras falam sobre os princípios da proposta e como transportam bem essas orientações para suas realidades em sala de aula. Demonstram, de fato, familiaridade com o documento e uma base teórica consistente que lhes permite dialogar com tais orientações. Tudo isso só vem a contribuir positivamente com o ensino de língua portuguesa, elevando a qualidade do ensino do eixo de leitura.

As professoras afirmam a necessidade de inserir as crianças desde a educação infantil em práticas de leitura e escrita reais, para que sejam alfabetizadas e letradas aprendendo a fazer uso das linguagens oral e escrita nas mais variadas situações sociocomunicativas que ocorrem dentro de uma sociedade. Necessidade essa, reafirmada por Cunha e Garcia (2008) quando defendem que a escola deve propiciar essas práticas desde os anos iniciais. E em consonância com as discussões trazidas pela Base Curricular Comum de Pernambuco (1998) que afirmam que o estudo do Português somente se torna válido a partir de práticas significativas e uso real da linguagem, constituindo assim, habilidades fundamentais no estudo de qualquer área de conhecimento.

Observamos assim, um alto grau de concordância entre as perspectivas trazidas pelo documento que direciona o trabalho docente e os princípios teóricos com a prática das professoras investigadas no campo da leitura.

Considerações finais

Nesse estudo podemos perceber que embora a leitura seja um conhecimento privilegiado pela sociedade, seu ensino ainda é causa de preocupação no âmbito escolar. O ensino de leitura não é tarefa simples, como se pensava a alguns anos, quando bastava o aluno decodificar e localizar as informações no texto para ser considerado um bom leitor. Hoje, a concepção de leitura vai bem além disso, e nessa nova perspectiva o sujeito é levado a entender que ler é uma prática social.

Como tarefa complexa, ensinar a ler requer planejamento e conhecimento do professor, tendo em vista que a concepção de leitura que o professor adota influenciará bastante na sua prática. Em nossa investigação, observamos que os professores têm consciência da importância desse eixo e transmitem essa clareza quando citam um trabalho voltado para a formação de um leitor crítico e autônomo.

Além disso, percebemos que o currículo é um importante instrumento, que auxilia o professor a elencar seus objetivos de ensino e desenvolver um bom trabalho.

Apontamos ainda, que a posse e o conhecimento da proposta da rede de ensino influenciaram as docentes no caminho pedagógico traçado, pois como constatamos no decorrer do texto, todas as professoras afirmaram utilizar

esse documento para planejar suas aulas. Isso é um fator relevante e que propicia maior força ao trabalho do docente, que não se baseará no espontaneísmo, mas sim terá a consciência do que precisa ensinar e da forma como irá trabalhar seus objetivos.

Vale ressaltar, que o documento traz contribuições para o ensino, desde a Educação Infantil, visto que aborda tal modalidade de ensino como uma entrada das crianças no mundo letrado.

Diante do exposto, concluímos que a proposta curricular além de influenciar diretamente nas concepções de ensino dos professores, mostrou-se como um rico recurso pedagógico, que pode contribuir bastante para os mesmos planejarem o ensino e traçarem seus objetivos.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BERNARDIN, J. **As crianças e a cultura escrita**. Trad. Patrícia Chittoni R. Reuliard. Porto Alegre: Artmed, 2003.

COLL, César. **Psicologia e currículo: uma aproximação psicopedagógica á elaboração do currículo.** São Paulo; Ática, 1997.

COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. **Ensinar a ler, ensinar a compreender.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

CUNHA, Alessandra Marques da; GARCIA, Stella de Lourdes. Dialogando com educadores e educandos sobre a produção textual nas séries/anos inicias do ensino fundamental. **Anais do 17º Congresso de Leitura do Brasil.** Campinas - SP: ALB, 2009.

FERREIRA, S. P. A.; DIAS, M. G. B. B. A escola e o ensino da leitura. In: **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 7, n. 1, p. 39-49, jan./jun. 2002.

KATO, M. **O aprendizado da leitura.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

KRAMER, S. Propostas pedagógicas ou curriculares de educação Infantil: para retomar o debate. Pro-Posições (Unicamp), v. 13, n. 2(38), p. 65-82, 2002.

LEAL, T. F.; MELO, K. R. Planejamento do ensino da leitura: a finalidade em primeiro lugar. In: SOUZA, I. P.; BARBOSA, M. L. F. F.(Orgs). **Prática de leitura no ensino fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica. 2006.

MOREIRA, Antônio Flávio B. Currículo, utopia e pós-modernidade In: MOREIRA, Antônio Flávio B. (orgs.). 14e. **Currículo: Questões atuais**. São Paulo: Papirus, 2003.

PERNAMBUCO, Secretaria de Educação de. **Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino de Pernambuco: língua portuguesa.** Recife: SE. 2008. 110p.

PETIT, M. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva.** São Paulo: Editora 34, 2008.

QUINTANAL, J. Tratamento complementar da leitura na sala de aula. Consideração que deve receber em outras áreas que não a de língua. In: TEBEREOSKY, A. [Et. al.]. **Compreensão de leitura**: a língua como procedimentos; Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 3e, 2000.

SOARES, M. Concepções de linguagem e o ensino da língua portuguesa. In Bastos, N. B. (org.). **Língua Portuguesa: história, perspectivas e ensino**. São Paulo: Educ, 1998.

SERRA, J.; OLLER, C. Estratégias de leitura e compreensão de texto no ensino fundamental e médio. In: TEBEREOSKY, A. [Et. al.]. **Compreensão de leitura**: a língua como procedimentos; Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** Trad. Glaís Sales Cordeiro e Roxane Rojo. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

QUANDO ELES ME MOSTRAM QUEM SOU EU QUANDO ME ENSINAM A SER PROFESSORA

Vanessa Franças Simas[1]

Resumo

Este texto discorre sobre como eu, na posição de professora iniciante de um segundo ano do ensino fundamental de uma escola pública – ao narrar minhas práticas e atentar-me para manter um olhar e uma escuta sensíveis – vou me enxergando nos meus outros, como esses me constituem nesse ofício e, ainda, como ao produzir acabamentos provisórios, no ato de escrever, posso ressignificar minhas ações e me fazer professora. Para isso escrevi narrativas autobiográficas sobre a minha prática de ensino e sobre acontecimentos da sala de aula. Compartilhei essas narrativas com um grupo de profissionais da área de educação que mantiveram comigo uma interlocução sobre o que dizia e mostrava através de minhas palavras. A leitura dessas narrativas, as interlocuções possíveis e o olhar e a escuta atentos para aquilo que ocorria na minha sala de aula possibilitou com que notasse a necessidade de reorganizar algumas ações minhas. Por fim, explico e evidencio – a partir das narrativas autobiográficas que escrevi – como o olhar e as respostas do outro vêm me constituir e, mais, como as interlocuções estabelecidas proporcionam-me um excedente de visão e me provocam questões acerca do trabalho pedagógico.

Palavras-chave

Professora iniciante; narrativas autobiográficas; sujeito situado.

Abstract

This article explain how I – a beginner teacher in a second year of an elementary education at a public school – learn to be a teacher when I observe how my students, teachers and professionals of the education act in response of my acts. Besides, this text shows how I see myself inside these others and how they constitute me as a teacher. I notice it through the autobiographical narratives that I wrote and keeping a sensitive listening in school. I shared these narratives with a group of education professionals who have maintained a dialogue with me about what I said in these. The reading of the narratives, the dialogues and the attentive look and listening to what happened in my classroom were what allowed me to notice that I needed to reorganize some of my actions. Finally, I have noticed – from the autobiographical narratives that I wrote - how the look and the responses of others come to me and how the established dialogues give me a excess of seeing and tease me questions about the pedagogical work .

Keywords

Beginner teachers; autobiographical narratives; socially located subject.

1 - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada – Faculdade de Educação – UNICAMP – GEPEC – (simasvanessa@yahoo.com.br).

De onde, o que e porque falo

... o atalho onde eu seja finalmente eu, isso não encontrei. Mas sei de uma coisa: meu caminho não sou eu, é outro, é os outros. Quando eu puder sentir plenamente o outro estarei salva e pensarei: eis o meu porto de chegada.
Clarice Lispector

Na condição de professora iniciante, de uma escola pública do interior do estado de São Paulo, de uma classe de segundo ano do ensino fundamental, venho pesquisando, sob a orientação do Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado, como que ao narrar e construir minhas práticas me invento e me reinvento professora e, ainda, o que o outro representa neste processo. Isto é, como os meus outros - meus alunos, professores, diretor, coordenadora, funcionários da escola, pais e profissionais da educação do GEPEC (Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Continuada, da Faculdade de Educação da UNICAMP) com quem mantive um diálogo - vêm me constituindo neste ofício. Ao atentar-me para manter um olhar e uma escuta sensível perante as relações estabelecidas no cotidiano escolar, ao estabelecer interlocuções acerca do fazer pedagógico e ao escrever e reler as narrativas autobiográficas - significando e ressignificando a minha prática docente - é inevitável perceber como o outro é meu espelho, como através dele e com ele venho me tornando professora.

Acreditando, pois, que é na relação com o outro que o eu se constitui, se desenvolve e constrói conhecimento, visto que o homem é um ser cultural, assume-se neste texto uma perspectiva sócio-histórica (Vygotsky, 1994). Considerando, ainda, o que ensinam Vygotsky e Bakhtin: para que a consciência possa se formar e se manifestar ela precisa da linguagem, como tão bem explica Ponzio:

> o signo é o termo mediador na dialética entre a base e a superestrutura; concretamente o signo verbal, que constitui o material de que são feitas todas as relações sociais em qualquer nível, desde as relações de trabalho até as de tipo artístico literário, que estabelecem as conexões de inter-relações entre o nível das ideologias já institucionalizadas, dominantes, e o nível das ideologias não oficiais ou em formação. (PONZIO, 2008, p.77)

Os pressupostos teóricos assumidos aqui, na qual as interlocuções e as narrativas são consideradas como constituintes do sujeito - são os anunciados por L.S. Vygotsky e M. Bakhtin.

Ademais, surgem algumas perguntas (que guiam o trajeto investigativo desta que aqui apresenta suas questões) quando Tardif, ao trazer Marx, explica que

> toda *práxis* social é, de uma certa maneira, um *trabalho* cujo processo de realização desencadeia uma transformação real no trabalho. Trabalhar não é exclusivamente transformar um objeto ou situação numa outra coisa, é também transformar a si mesmo no e pelo trabalho. (TARDIF, 2010, p.56)

Pensando no trabalho docente e na transformação que este causa no outro e no eu, de que forma o professor iniciante ao exercer sua prática docente vai se transformando, tornando-se professor e, desse modo, provocando também um autodesenvolvimento? De que maneira os outros vão constituindo esse sujeito e, mais, como através do ato de narrar-se ele vai construindo acabamentos provisórios que possibilitam uma reflexão sobre as suas ações? O que muda no sujeito quando sua prática muda?

Ao enxergar-me em meus outros, ao perceber as consequências de minhas atitudes e o que me falta através do excedente de visão que o outro tem de mim, pude reorganizar minha prática de ensino e ressignificar as relações existentes no cotidiano escolar.

Para isso foi necessário realizar uma pesquisa autobiográfica, considerando sempre as interlocuções que foram se estabelecendo na escola e com alguns profissionais da área de educação do GEPEC. Os outros a quem me refiro são crianças que foram meus alunos num 2º ano do ensino fundamental, da periferia de uma cidade do interior de São Paulo, crianças essas que estudaram em período integral, sendo

que pela manhã tiveram aulas específicas (inglês, educação física e artes) e atividades sob orientação de monitores e, pela tarde tinham aulas comigo; além disso, constituíram uma turma agitada, devido à organização escolar a que foram e estão submetidas – uma escola de tempo integral em que as aulas da professora responsável pela turma acontecem no período da tarde – porém muito criativa e interessada. Além dos alunos, refiro-me também aos pais, que estiveram caminhando junto com a turma, estabelecendo uma parceria comigo; a equipe da direção, equipe rígida, que sempre exigiu primeiramente disciplina e organização; aos funcionários, que em conversas e desabafos me fizeram enxergar coisas sobre a minha prática antes imperceptíveis; e, ainda, os professores e outros profissionais da educação, que integram o GEPEC, com os quais estabeleci uma relação dialogal sobre minhas ações e reflexões.

A partir da pesquisa autobiográfica (escolha metodológica) – na qual escrevi narrativas pedagógicas – visei construir conhecimento e refletir sobre a minha própria prática, por meio de um processo de investigação e formação (Souza, 2008). Abrahão (apud SOUZA, 2008, pp.38 e 39) contribui para esta discussão quando nos ensina sobre as contribuições das narrativas autobiográficas, afirmando que estas possuem um tríplice aspecto:

> como fenômeno - o ato de narrar-se; como método de investigação – recolha e construção de fontes para a pesquisa e, ainda, como processo de auto-formação e de intervenção – reflexão sobre as dimensões da formação, no que concerne à construção identitária de professores.

Assim, na pesquisa autobiográfica, quando o sujeito narra-se, além de contar ao outro a sua experiência, ele também investiga a sua prática e, nesse processo, se autoforma, se inventa e se reinventa.

As narrativas autobiográficas e as interlocuções que estabeleci com os meus outros são os dados que me possibilitaram uma maior reflexão e ressignificação do quanto que os outros vêm me constituindo enquanto professora. Através da releitura das narrativas é possível ressignificar as práticas docentes e colocar-me num lugar exotópico para entender com maior clareza como vai acontecendo o desenvolvimento profissional.

Ademais, a partir do excedente de visão (Bakhtin, 2010) que o outro possui sobre o eu, é possível perceber como fui sendo constituída pelos outros da escola e pelos colegas que, também, me proporcionaram interlocuções acerca do cotidiano escolar e das práticas que venho exercendo desde que me invento professora.

O outro para mim

Entre as coisas mais lindas que eu conheci
Só reconheci suas cores belas quando eu te vi
Entre as coisas bem-vindas que já recebi
Eu reconheci minhas cores nela então eu me vi
Nando Reis

Segundo a concepção de sujeito situado, anunciada por Bakhtin, na qual este enfatiza o aspecto ativo do sujeito, o caráter relacional e a construção negociada do sentido, há a proposta de "conceber um sujeito que sendo um eu-para-si" é, ainda, "um eu-para-o-outro (...) que lhe dá sentido". Decerto, ao mesmo tempo que o sujeito se define através do outro ele também o define. (Sobral, 2010, p. 22)

Concordando com o fundamento de sujeito situado, este artigo traz à tona os modos como os meus outros vêm me constituindo. Assim, devo ser uma professora ativa (buscar transformar a educação) e fazer isso através das relações que estabeleço com o outro, que a todo momento, me faz refletir e agir e, mais, confere sentido aos meus atos.

Com a finalidade de expor a maneira pela qual os meus outros vêm me constituindo, escolhi alguns trechos das narrativas que escrevi que ilustram esse processo de constituição do meu eu. Meus outros sempre foram meus espelhos, agindo responsivamente, de modo que eu pudesse construir acabamentos provisórios e, assim, ir mudando e desenvolvendo-me profissionalmente.

Foi no exercício de construir um olhar e uma escuta

sensíveis, nas interlocuções estabelecidas, na escrita e na leitura das narrativas, que pude notar como o outro vem me constituindo e me auxiliando neste processo de me criar professora.

No que se refere à escrita das narrativas acho relevante começar com o que Faraco (2010: 43) ensina sobre o ato de escrever proporcionar a construção de acabamentos provisórios:

> Ao escrever uma autobiografia, o escritor precisa se posicionar axiologicamente frente à própria vida, submetendo-a a uma valoração que transcenda os limites do apenas vivido (...) para isso o autor precisa dar a ela um certo acabamento, o que ele só alcançará se distanciar-se dela, se olhá-la de fora, se tornar-se um outro em relação a si mesmo (...) precisa olhar-se com um certo excedente de visão e conhecimento.

Não posso deixar de concordar com o autor quando este traz a questão do lugar onde está o escritor quando da escrita de uma autobiografia. No exercício das narrativas autobiográficas consigo me colocar num lugar exotópico e, deste ponto, posso enxergar meus atos e suas consequências com maior clareza, a partir de certo distanciamento que essa escrita possibilita. Não somente este lugar, mas também os outros possibilitam com que eu vá construindo acabamentos provisórios, pois apenas dessa forma é possível realmente enxergar o que se é, para depois poder agir de acordo com o que foi ressignificado.

Portanto, como ensina Bakhtin (2010) somos todos inacabados e é somente assim que podemos viver. No entanto, são os acabamentos provisórios possíveis de serem construídos a partir das narrativas e das respostas responsivas que os outros nos dão que permitem que nos percebamos com os olhos dos outros e passemos a enxergar novos horizontes.

Pude perceber que as crianças respondem aos meus atos através de suas atitudes e essas, por sua vez, me possibilitam uma reflexão sobre a minha prática. As respostas que eu preciso para me organizar e proporcionar espaços-tempos de aprendizagens significativas, portanto, estão mais perto do que eu imaginava, são as crianças que me dão... Por que um dia é tão ruim e outro é tão bom? O que as crianças me dizem, através de seus atos, que pode responder a essa pergunta? O dia que foi bom para mim foi bom para as crianças também, e o que foi ruim, será que as crianças também acharam ruim?

(...)

Acredito que essas crianças estejam me respondendo a algumas questões, ao mostrarem o que faz sentido para elas, como aprendem, o que aprendem e o que não é significativo. Preciso conhecer mais e mais essas crianças, saber tudo sobre elas! Elas estão me dando respostas, cabe a mim agora interpretar essas respostas e pensar o que fazer com elas e com o que penso sobre elas. (SIMAS, Quando caminhamos juntos, outubro de 2010)

No trecho que citei é possível notar como a escrita autobiográfica proporcionou que eu me colocasse num lugar exotópico e percebesse que as atitudes dos meus alunos eram todas responsivas aos meus atos enquanto professora. Diante disso, a partir das respostas que davam a uma atividade ou outra, a partir do interesse que demonstravam, da disciplina ou indisciplina gerada na sala de aula era possível que eu vislumbrasse – ao recordar, significar e escrever – as razões pelas quais estavam agindo de determinada maneira e, finalmente, mudasse algumas atitudes e práticas minhas a fim de possibilitar situações de aprendizagens mais significativas. O mesmo acontece quando uma criança mostra-me o que as ações dentro da escola representam para ela e, dessa maneira, evidencia quais das minhas práticas são ou não significativas e o que precisa ser mudado.

– Eu não to entendendo.

– O que você não está entendendo meu bem?

– O filme.

– Ué, o que não entende do filme?

– O filme prô. Você sempre diz para terminar a atividade, para não enrolar e hoje tem filme por quê?

(...)

A garotinha volta pro seu lugar, talvez pensando no futuro da turma do leão. Pois no final da aula, após termos visto o

filme e feito uma carta coletiva cheia de perguntas sobre robôs e Sedna, ou seja, após um dia ótimo e significativo para todos (penso eu) ela olha para mim e diz:

– Amanhã também não terá apostila e caderno?

(SIMAS, Eu não to entendendo, agosto de 2011)

Ao perceber minhas faltas na fala de meus alunos tinha oportunidade de mudar, de buscar ações dotadas de mais sentido para eles. Nesta situação a criança mostrou-me que, por vezes, é necessário transgredir. Na rede municipal em que trabalho, a secretaria de educação adota apostilas e os professores e os alunos devem cumprir essas apostilas. É uma exigência externa que a meu ver pode prejudicar a aprendizagem das crianças, vez que os conteúdos algumas vezes aparecem muito ramificados no material e, ainda, para dar conta de tudo que há na apostila o professor não consegue desenvolver outras atividades e projetos, que sejam mais interessantes e carregados de sentidos para as crianças. Enxergando minhas ações e os resultados destas na observação de minha aluna, resolvi transgredir mais e somente desenvolver atividades que realmente envolvessem os alunos e fossem potencializadoras de aprendizagens significativas. Pois bem, deixamos um pouco a apostila de lado e dedicamos mais tempo a produzir textos informativos, poesias e narrativas para outras classes e para construir um mural na escola; construímos jogos; desenvolvemos um projeto sobre um tema de interesse da turma, dedicamos mais tempo às respostas das cartas dos alunos com quem nos correspondíamos; desenhamos mapas da escola, buscamos tesouros e fizemos experiências; registramos em nosso livro da vida... Também fizemos atividades da apostila sim, mas o tempo nessa sala passou a ser organizado de maneira outra, onde os interesses das crianças tinham mais prioridade. Portanto, a partir do que mostravam para mim, conseguia refletir sobre a minha prática, ressignificá-la e reorganizá-la a favor de aprendizagens mais significativas.

Para complementar o quanto que o "outro para mim" me auxilia no meu desenvolvimento profissional acho importante trazer as contribuições de Bakhtin (2010: 341) sobre a constituição do sujeito a partir do tu também.

> Eu tomo consciência de mim e me torno eu mesmo unicamente me revelando para o outro, através do outro e com o auxílio do outro. Os atos mais importantes, que constituem a autoconsciência, são determinados pela relação com outra consciência (com o tu).

Pensando nesta explicação de Bakhtin, percebe-se que o outro tem papel fundamental no reconhecimento do eu. Portanto, a constituição do professor depende também do outro, o professor só se torna e se sente professor quando se expõe ao outro, uma vez que este o completa e o auxilia na compreensão do eu.

Logo só tenho consciência do eu através da consciência do outro.... Ou seja, os outros da escola (e ainda aqueles que me ajudam a pensar na escola) me constituem enquanto professora. Na relação com os outros, eles revelam quem eu sou enquanto professora. Meu eu é, a cada momento, constituído por meus alunos e meus interlocutores. De que maneira o olhar e a fala deste outro me toca? De que maneira o agir deste outro, seus atos em respostas aos meus, me transformam e me movem? Como esse meio e esses outros vêm me constituindo? As respostas que esses me dão - através de suas atitudes, dizeres e olhares – são dados a serem pensados por mim.

Primeiro preciso captar quais são essas respostas e, depois, pensar em como elas me mobilizam para mudar, para mudar minha prática ou apenas para pensá-la e, ainda, ter clareza do que elas querem me dizer. Não é só com os outros da minha escola que minha consciência vai sendo formada, mas também através das interlocuções que estabeleço com colegas do GEPEC (Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Continuada).

Essas interlocuções foram se estabelecendo a partir do que eu dizia/mostrava sobre a minha prática, através das narrativas pedagógicas. Ao enviá-las para um grupo de profissionais da educação (professoras, orientadoras pedagógicas e formadoras de professores) demos início a um diálogo de múltiplas vozes. Ao lerem meus registros, respondiam-me, muitas vezes colocando-me questões, compartilhando saberes, concordando, discordando

e partilhando experiências. Esse grupo com o qual estabeleci interlocuções também me faz enxergar meu eu, também me constitui e constrói junto comigo a minha consciência.

Um importante trecho conta como as interlocuções fizeram-me elucidar que o meu comportamento enquanto professora não estava sendo apropriado, como talvez as crianças não me vissem como tal neste lugar e como teria que reorganizar meus pensamentos e, a partir disso, minha prática. Fizeram-me perceber que é necessário o mínimo de disciplina para que a aprendizagem de fato possa acontecer e que, ser rígida, às vezes, é preciso.

Augusto Ponzio explica que

> cada palavra própria se realiza numa relação dialógica e recupera os sentidos da palavra alheia; é sempre réplica de um diálogo explícito ou implícito, e não pertence nunca a uma só consciência, a uma só voz. E isso já pelo fato de que cada falante recebe a palavra de uma voz alheia, e a intenção pessoal que eles posteriormente confere encontra a palavra 'já habitada', como diz Bakhtin, por uma intenção alheia. (PONZIO, 2010, p.37)

No trecho de uma narrativa abaixo é possível perceber como os outros foram recuperando os sentidos das minhas palavras e, dessa maneira, possibilitando-me um excedente de visão:

Pois bem, as pessoas que vieram me aconselhar, ao falar recuperaram o sentido das minhas palavras (fossem aquelas transmitidas através do comportamento dos meus alunos, já que esses também eram respostas aos meus atos; ou aquelas transmitidas através de registros e diálogos) que são, na verdade, constituídas por muitos outros. Ao recuperarem o sentido das minhas palavras/atitudes, colocaram suas intenções e tentaram me mostrar um outro caminho, através de suas palavras carregadas de opiniões sobre o meu modo de agir.

Essas palavras carregadas de olhares – para mim novos – sobre a minha prática, fizeram com que eu percebesse que algumas mudanças seriam necessárias e não cômodas ou controladoras (como eu as julgava antes). A percepção/visão/ideia/intenção dessas pessoas em resposta aquelas palavras que eu pronunciava de diferentes maneiras, fez com que eu mudasse, com que enfim percebesse que algumas posturas e alguns movimentos (abomináveis por mim antes) são sim necessários para a minha profissão, ou pelo menos, o foram nesta turma.

A minha constituição como professora tem um marco agora: o meu eu antes e o meu eu depois da compreensão dessas interlocuções e da compreensão de que alguns movimentos eram necessários, entendimento também possibilitado a partir destes diálogos. Procuro compreender de que maneira o outro vem me constituindo enquanto professora e tenho a impressão de que alguns outros, através das interlocuções que possibilitaram, permitiram diferentes reflexões e ressignificações de algumas certezas que eu tinha, o que permitiu um movimento na maneira em que organizo, reorganizo e penso o meu trabalho. Essas pessoas, ao me obrigarem a pensar sobre a dinâmica que estava acontecendo na minha sala de aula, vieram me constituir como professora.

(SIMAS, O marco, abril de 2011)

Dessa forma, não só com/por aqueles que me acompanham na escola, mas também dos que estabelecem um diálogo comigo a partir do que falo/mostro/escrevo e de mim mesma, sou constituída enquanto professora. Em outro trecho é possível notar como que a resposta de uma coordenadora pedagógica, ao que evidenciei em uma narrativa, é repleta de questões que me fazem repensar e reorganizar o trabalho pedagógico.

Oi Van!

Só agora li seu texto e o que tenho a partilhar são coisas a pensar a partir do que sua leitura provocou em mim:

- *É possível instaurarmos no cotidiano, práticas de estranhamento que nos desloquem do lugar?*
- *É possível termos algum excedente de visão – para além de nós mesmas e das crianças – sobre o trabalho real que acontece em sala de aula? Poderiam as produções exercer esse papel?*
- *Acostumar não faz parte de nos apropriarmos de saberes e fazeres que precisam ter lugar de apoio para podermos justamente exercitar o saltar e ir além?*

É para desencadear outros pensares...

(FERREIRA, conversa por e-mail, setembro de 2011)

Oi Clau,

Eu estava pensando... As duas últimas semanas na escola estão sendo um pouco complicadas para as professoras do período da tarde. O diretor percebeu que nos unimos e que estávamos reivindicando algumas coisas e se assustou um pouco. A discussão, às vezes, fica meio tensa, falamos o que eles não querem ouvir e vice-versa.

Pensando no que você escreveu (no primeiro tópico), acho que neste momento (apenas 2 horas por semana) em que ocorre essa discussão sobre as nossas práticas - onde aparecem os pontos que nos orientam e o os pontos que eles acham que deveriam ser orientadores de nossas práticas e ações - nos colocamos num lugar de pensar outros aspectos de nossas práticas, me pego às vezes pensando no porquê de algumas atitudes minhas, até porque é preciso explicá-las para eles. Acho que apesar de muitos na escola estarem reclamando dessas discussões, está sendo bom justamente para nos deslocarmos do lugar que estamos, pensarmos em algumas coisas que não pensávamos antes e tentar entender algumas coisas que eles tomam como referência, mesmo sendo contra o que penso. Acredito que antes de mais nada esse lugar de diálogo é importante para pensarmos a escola juntos e, ainda, exercer o nosso direito de expor o que pensamos (...)

(SIMAS, conversa por e-mail, setembro de 2011)

No e-mail Ferreira colocou questões que me auxiliaram a pensar a minha própria prática, a pensar em pontos não pensados antes. Já, em minha resposta foi possível notar como o olhar do outro é constituinte do sujeito, como que ao discutir determinado assunto com a direção da escola vou à busca de justificar minhas ações e os princípios que elejo para guiar minha prática. Como esse diálogo pressupõe que se pense sobre e questione esses princípios norteadores da prática que exerço para, assim, poder colocar meu ponto de vista. E, ainda, tomo consciência dessa minha ação dentro da escola após a questão elaborada por Ferreira.

Diante do exposto acima posso afirmar que através das narrativas autobiográficas, ao tomar um distanciamento do vivido, do olhar e da escuta sensíveis é visível que a visão do outro é constituinte do meu eu profissional. Além disso, na interlocução o sujeito se questiona; a partir do ponto de vista do outro coloca em questão algumas de suas certezas, testando novas hipóteses e construindo novos conhecimentos. Isto é, em contato com o outro, através da linguagem, o sujeito se desenvolve.

Atentar-se, ressignificar, mudar : o que a escrita de si e o olhar do outro possibilita

Mire veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam.
João Guimarães Rosa

Pesquisar sobre o próprio trabalho permite um reconhecimento do meu eu profissional; uma análise do que não está dando certo no trabalho docente e porque; e uma percepção do que precisa ser desenvolvido e refletido.

Ao narrar minha prática tentando entender como vou me constituindo e como o outro me constitui nessa jornada para aprender a ser professora, percebo que passo por um autodesenvolvimento profissional, à medida que a todo instante busco novas compreensões para as minhas práticas, enxergo caminhos com a ajuda do outro e seu excedente de visão e, assim, vou construindo novas compreensões e práticas, tudo possível devido ao diálogo que estabeleço com os meus outros.

Por isso, necessito significar cada relação e cada ação da minha prática de ensino. Afinal "se uma vivência ou ato não visa à *significação* (acordo - desacordo) mas apenas à *realidade* (avaliação), a relação dialógica pode ser mínima" (BAKHTIN, 2010, p.340). Faço isso escrevendo, quando escrevo tenho uma maior perceptibilidade do que busco e tenho ideia de onde encontrar. Quando escrevo tenho objetivos, tenho sempre que melhorar, tenho perguntas e caminho em busca de respostas e em busca de caminhos partilhados. "Todo romance representa 'a vida em autodesenvolvimento' e a 'recria' (...) Todo criador recria a lógica do próprio objeto, mas não a cria nem a viola" (BAKHTIN, 2010, p.340). É isso mesmo, quando escrevo recrio o que vivi, tentando encontrar explicações para os acontecimentos - tanto para os bem sucedidos como

para os fracassados. Escrever, narrar a minha prática é um autodesenvolvimento da minha vida enquanto professora.

Dessa maneira é preciso sempre manter o olhar atento para conseguir atingir aquilo que as crianças tentam me mostrar, não só sobre elas, mas o que tentam me mostrar sobre eu mesma – através do *excedente de visão* que possuem sobre mim, por estarem neste lugar exotópico em relação a minha pessoa. Ao ir me atendo a essas pistas que dão vou me constituindo a cada nova percepção e mudança. Aliás, acredito que isso é recíproco: à medida que vou mostrando a eles um pouquinho do que enxergo neles, em seus atos e falas, eles também vão mudando e se constituindo.

Por fim, volto a afirmar que os exercícios de manter a escuta e o olhar atentos, a escrita reflexiva sobre si e as interlocuções são maneiras extremamente relevantes para que eu – num lugar exotópico e através dos sujeitos com os quais eu me relaciono – construa acabamentos provisórios e vá me constituindo enquanto professora.

Referências

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *Para uma filosofia do ato responsável.* São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. Reformulação do livro sobre Dostoiévski. In: *Estética da criação verbal.* São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

FARACO, Carlos Alberto. Autor e autoria. In: *Bakhtin: conceitos-chave/* Beth Brait (org.). São Paulo: Contexto, 2010.
LISPECTOR, Clarice. Em busca do outro. In: *A descoberta do mundo.* Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

PONZIO, Augusto. Encontrar as palavras. In: *Procurando uma palavra outra.* São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

PONZIO, Augusto. Bakhtin e Vigotski. In: *A revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea.* São Paulo: Contexto, 2008.

ROSA, João Guimarães. *Grande sertão: veredas.* Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

REIS, Nando. As coisas tão mais lindas. In: *Luau MTV – Nando Reis e os Infernais.* Universal, 2007.

SOBRAL, Adail. Ato/Atividade e Evento. In: *Bakhtin: conceitos-chave/* Beth Brait (org.). São Paulo: Contexto, 2010.

SOUZA, Elizeu Clementino de. *(Auto)biografia, Identidades e Alteridade: modos de narração, escritas de si e práticas de formação na pós-graduação.* Revista Fórum Identidades, 2008 (Ano 2, Volume 4, p37-50)

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

VYGOTSKY, Liev Semióvitch. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.* São Paulo: Martins Fontes, 1994. (Psicologia e Pedagogia).

Narrativas autobiográficas

SIMAS, Vanessa França. *Quando caminhamos juntos.* Outubro de 2010.

SIMAS, Vanessa França. *O marco*. Abril de 2011.

SIMAS, Vanessa França. *Eu não to entendendo*. Agosto de 2011.

Conversas por e-mail

FERREIRA, Cláudia Roberta. RE: registro – caindo na real. 4 de setembro de 2011.

SIMAS, Vanessa França. RE: registro – caindo na real. 11 de setembro de 2011.

A DESSEMANTIZAÇÃO DA SOCIEDADE

Marcelo Pacheco Soares[1]

Resumo

Dotada que é de potencial para representar os absurdos e a falta de sentido da realidade empírica, a Literatura Fantástica do século XX revela-se abastecida de um surpreendente e muitas vezes insuspeito caráter realista. Nesse artigo, dois contos portugueses (“O Solar dos Mágicos” de João de Melo e “A comemoração” de Jorge de Sena) trazem a mesma denúncia: o esvaziamento semântico da sociedade contemporânea.

Palavras-chave

Literatura fantástica; contemporaneidade; leitura de mundo; dessemantização.

Resumen

Bajo el potencial de representar el absurdo y el sin sentido de la realidad empírica, la Literatura Fantástica del siglo XX parece ser suministrado con un carácter realista sorprendente y insospechado. En este trabajo, dos cuentos portugueses (“O Solar dos Mágicos” de João de Melo y “A comemoração” de Jorge de Sena) tendrá la misma queja: la vacuidad semántica de la sociedad contemporánea.

Palabras-clave

Literatura fantástica; contemporaneidad; lectura del mundo; dessemantización.

1 - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro - IFRJ.

1. O fantástico do século XX: representação do real

A ensaísta argentina Ana María Barrenechea, em artigo de 1972 intitulado "Ensayo de una tipologia de la literatura fantástica", rediscute propostas teóricas de Tzevtan Todorov (do seu afamado *Introdução à literatura fantástica*, hoje consagradas, voltadas todavia para incursões do gênero nos 1800) e define o fantástico do século XX a partir do conceito de *problematização*:

> [...] la literatura fantástica quedaría definida como la que presenta en forma de problema hechos a-normales, a-naturales o irreales. Pertenecen a ella las obras que ponen el centro de interés en la violación del orden terreno, natural o lógico, y por lo tanto en la confrontación de uno y outro orden dentro del texto, en forma explícita o implícita.[2]

Esse conceito, que podemos entender como a ideia de que o fantástico possui a função de *problematizar o real*, engendra-se como base para elegermos o gênero alternativa para a promoção da leitura de um mundo que se nos apresenta "sem sentido". O absurdo da realidade faz do fantástico um gênero capaz de compreendê-la de um modo que o realismo quiçá não pudesse legitimar. Para o também argentino Jaime Alazraki, essas narrativas novecentistas, que ele classifica como neofantásticas, possuem diferenças em relação às suas predecessoras originadas no século anterior notadamente no que diz respeito a sua *visão*: "si lo fantástico asume la solidez del mundo real — aunque para 'poder mejor devastarlo', como decía Callois —, lo neofantástico asume el mundo real como una máscara, como un tapujo que oculta una segunda realidad que es el verdadero destinatario de la narración fantástica"[3]. A medida que se reconhece no fantástico do século XX a função de *problematizar o real*, concretizado a partir da revelação do que há na realidade mimética de insólito — ou, antes, do *desmascaramento de uma segunda realidade* — podemos dizer que este gênero motiva o olhar do leitor a voltar-se para um cotidiano que, exatamente por ser habitual, é com muita frequência ignorado. O fantástico então provoca uma mudança de paradigma na vivência do homem-leitor moderno, que desentende o mundo em função de sua absorção por um cotidiano que não permite a produção de questionamentos que o ponham em causa.

A literatura fantástica será, então, um *pré-texto*; e o fundamental a seu respeito estará em sua segunda leitura — aquela que *problematiza o real*, aquela que *desmascara uma segunda realidade*. No mundo moderno e aparentemente ininteligível, somente é eficiente a narrativa que produz estranhamento, como reconheceram os formalistas russos baseados na teoria do automatismo da percepção: "a taxa de informação de uma mensagem tende a zero quanto maior o nível de familiaridade do público com a mensagem enunciada"[4], ou seja, o rotineiro e o habitual (por extensão, o mimético) podem diminuir a duração da percepção da obra de arte e tal intuição impulsiona certas criações literárias a lançar mão, como uma estratégia dentre outras, de tais procedimentos irrealistas. Precisamente em defesa dessa ideia, Barrenechea encerra o seu artigo:

> Por otra parte, los preocupados por problemas sociales, tan acuciantes en nuestra epoca, acusan de escapista a esta literatura y anuncian su desaparición por obsoleta, por no reflejar los problemas humanos más urgentes, por ser un arte burgués. A ellos habria que recordarles que los teóricos del marxismo no rechazaron por ese motivo a lo fantastico. [...] Esta posición o la de un Julio Cortazar que cifra la función revolucionaria del artista en revolucionar el ambito de las formas o la de un Umberto Eco que asigna ese poder revolucionario a la destrucción y creación de nuevos lenguajes, abren tambien al genero otras posibilidades bajo el

2 - BARRENECHEA, A. M. (1972), p. 393.
3 - ALAZRAKI, J. (2001), p. 276.
4 - FERRARA, L. D. (1978), p. 74.

> signo de lo social, siempre que lo fantastico sea una puesta en cuestión de un orden viejo que debe cambiar urgentemente.[5]

O desafio de decodificar a narrativa fantástica intriga o leitor e o alicia a decodificar também o mundo mimético — *a velha ordem* — que ela estrategicamente transforma para, de certa maneira particular, imbuir-se de *poder revolucionário* para uma discussão capaz de *questioná*-lo e representá-lo tal qual, enfim, ele é ou pode ser no seu *câmbio* tão *urgentemente* desejado. Nesse sentido, elegemos aqui dois contos da Literatura Portuguesa do último século que funcionam como denúncia de uma sociedade que valoriza a forma em detrimento do seu conteúdo, que se volta para o *parecer* subvalorizando o *ser*: o que leva a um esvaziamento do sentido do mundo ou à sua *dessemantização*.

2. O mundo dessemantizado

Essa estratégia de dessemantização é a que acende na sociedade moderna a possibilidade de forjar simulacros pelo uso de significantes que são preenchidos por falsos significados: antes, é como se determinado significado migrasse de um significante original (e genuíno) para outro que o herda embora a relação que sustente esse signo se mostre frágil.

Quando por exemplo em 2007 o município chinês de Fumin pintou de verde uma montanha devastada por atividades de uma pedreira, ao invés de efetivamente reflorestá-la, tinha a intenção de alcançar um resultado estético que representasse outro procedimento, mais complexo e caro; ou seja, almejava-se provocar a ilusão de uma atitude ecologicamente correta, ao invés de efetivamente tomá-la. A frustração do alcance dos objetivos se deu em função do nível caricato do trabalho, mas esse resultado não é regra.

Postura semelhante adota-se ao adquirir uma peça que tenha sido fabricada recentemente com o intuito deliberado de parecer antiga, como um relógio de pêndulo ou cordas que, no entanto, funcione a pilhas, apenas dissimulando um mecanismo mais remoto. A antiguidade lega a quem a possui um *status* de nobreza, pelo valor de mercado que teria a peça original em função, entre outros fatores, de sua raridade ou da qualidade de herança de família que pode representar. De modo semelhante, a peça falsamente antiga forja também esse *status*. Importa na verdade que eles *pareçam* algo e não que o *sejam* de modo efetivo. Além disso, correntes de discussão recentes apontam que o fato de a moda e a arquitetura contemporâneas investirem em um estilo *vintage*, também conhecido como *retrô*, baseado na fabricação de peças e vestimentas que remetam às décadas de 1920 a 1980, está fortemente ligado a um conceito de reciclagem e sustentabilidade muito em voga hoje que, uma vez difundido, predispõe o público ao consumo de peças antigas. Uma vez, todavia, que, tais peças são na verdade novas, o suposto e inconsciente objetivo não é alcançado.

O mesmo ocorre ainda (quiçá seja esse o maior símbolo dessa sociedade, ou a sua mais fácil metáfora) com os livros em branco vendidos para atender a uma função puramente estética: o de ser exibido na estante como sinônimo de erudição. Surgem do diagnóstico do mercado de que os livros, mesmo com conteúdo, já eram procurados por certa parcela de consumidores com intenções meramente decorativas.

Esse último exemplo, provavelmente um dos mais antigos a que poderíamos remeter, foi o argumento encontrado por João de Melo para, em 1987 no conto "O Solar dos Mágicos", que encerra o livro *Entre pássaro e anjo*, discutir essa questão da contemporaneidade: a da dessemantização da sociedade.

3. O Livro Branco

Nesse conto, o narrador é um jovem escritor e professor de Literatura convidado para o lançamento do livro de um autor consagrado. O evento ocorre em uma casa de Lisboa conhecida pela alcunha que serve de título ao texto. Eis o primeiro sinal da artificialidade de que se acercarão seus personagens: o próprio cenário do conto é um *solar*, mas

5 - BARRENECHEA, A. M. (1972), p. 402-3.

ironicamente a narrativa decorre em horário noturno e sob um temporal de outono (três características, portanto, não propícias a manifestações *solares*), condição reiterada quando se descreve a "chuva que enchia, lá fora, a longa noite do mês de Novembro e os anfiteatros da cidade de Lisboa"[6]. Fosse numa manhã ensolarada de verão, o título do conto mais bem se coadunasse, do ponto de vista semântico, ao espaço em que se desenvolve. Tal ruptura entre a nomenclatura arquitetônica do estabelecimento e o contexto em que ele se encontra na narrativa é significativo por apontar a dicotomia *ser vs. parecer* a que fazíamos referência e que representa a problematização central desse conto.

Satirizando a imprensa que vinha tratando o jubilado escritor como *sério candidato ao Prémio Camões* ou ao *Primeiro Nobel da Literatura Portuguesa*, o narrador se refere à obra a ser lançada e ao seu autor sob alcunhas grafadas com maiúsculas: trata-os como o *Grande Romance do Ano* escrito pelo *Festejado Autor*, então de posse da também *Grande Glória Literária do Século XX*. Por ter alcançado tamanha fama, dirá o narrador, "seu nome, impresso na lustrosa cartolina das capas, ultrapassara há muito o tamanho das letras dos títulos e transformara-se numa imagem de marca"[7], indiciando uma inversão de valores promovida pela prioridade da glória pessoal sobre a qualidade artística, o que faz do nome do escritor o logotipo que imputa sinal de qualidade ao produto em que se transformara a sua literatura; por isso, ironicamente "o comum das pessoas começava mesmo a associá-lo aos sabonetes, às pastas dentífricas e a outros precisos da higiene e do engenho humano"[8].

Todavia, quando — diante da imprensa, da nata intelectual do país, do ministro da cultura e outros políticos, dos membros da editora, de poetas sem expressão no cenário nacional e do público em geral — a primeira caixa de livros é aberta para a distribuição dos volumes, descobre-se que todas as cópias do livro estão em branco.

> Para grande assombro nosso, e não menor assombração, tratava-se com efeito de um Livro Branco. Sem uma única letra dentro. Muito bem lombado, sem dúvida, e mesmo até terrivelmente laminado pelo aço azul e alcalino da guilhotina — porém sem o único e inconfundível sinal das máquinas impressoras.[9]

O acontecimento insólito é responsável pelo aniquilamento de todas as aparências que a custo os personagens sustentavam. Primeiramente, ironiza-se a falta de recursos que assola os artistas literários ao descrever a velocidade com que o coquetel de recepção fora consumido; um dos poetas, sobre isso, reclama: *Ora, mamaram tudo! Isto é gente de muito alimento!* E tal condição de penúria é enfatizada justamente pela descrição de episódios recentemente protagonizados por esse mesmo poeta que protestara, poeta dos mais medíocres e miseráveis cujo malfadado plano para vender seus livros fora deixá-los em bancas e depois roubá-los, para logo adiante cobrar pelos exemplares supostamente vendidos. Os demais artistas presentes ainda conseguem se esconder sob o estereótipo da arrogância exibida no *sorriso trocista que submergiria os tímidos e os reduziria à pior das misérias humanas* e na *ruga preocupada e tensa do intelecto sempre em trabalho e em turbilhão*, catalisando mais ironia no discurso do personagem-narrador: "Como é sabido, os escritores são modestíssimos: não gostam nada de falar da sua Obra. Preferem dizer mal da dos outros."[10]

Também os docentes são alvo do sarcasmo do narrador. Diante do inesperado tamanho do romance — "um pequeno, minúsculo volume, quase só um caderno como o dos meus

6 - MELO, J. de (1993), p. 196.
7 - MELO, J. de (1993), p. 191.
8 - MELO, J. de (1993), p. 191.
9 - MELO, J. de (1993), p. 201.
10 - MELO, J. de (1993), p. 190.

alunos de Literatura, e tão discreto no tamanho quanto a aparatosa paleta de cores da sua capa"[11] — discursa-se sobre a mediocridade do magistério a que o país encontra-se confiado:

> Os professores iam decerto gostar, pois amavam o magistério fácil dos livros menores. Talvez o pudessem mesmo devorar com pudor, tal qual a miserável, vergonhosa e envergonhada sanduíche do almoço, entre duas aulas, dois tempos de espera entre o fim do mês e a próxima promoção na carreira docente.[12]

Já a categoria dos políticos é formada por um ministro da cultura desprovido de aptidões específicas para o cargo. Como de costume ocorre com estadistas desse escalão, cerca-se de deputados que o bajulam, "cordeiros que uivavam como lobos, estando eles em presença do Grande Lobo, clérigos zelosos e reverentes diante do seu bispo, anões de circo povoando o suor deslumbrado do trapezista"[13]. A crítica à opção política para nomeação dessa pasta se faz sentir no diálogo do narrador com outra escritora, que se mostra deslumbrada com a figura pública da gestão administrativa da cultura do país:

> Veio junto de mim a poetisa Dora Flores e deixou-me gelado com esta confidência:
> — Sabe que o senhor ministro da Cultura até é advogado?
> Eu disse que sim, sabia, e ela acrescentou:
> — Sabe imenso, imenso de leis!
> E eu respondi:
> — Ele só é ministro da Cultura porque é advogado, minha senhora. Todos nós habituámos já a ver nos advogados homens que servem para tudo. Não sei mesmo por que motivo ou mais esquisita razão não havia o homem de ser ministro da Cultura deste país sem cultura: eles são administradores de bancos, directores de ópera, membros de júris literários, candidatos à presidência da República, reitores de medicina, provadores de vinho, chefes de redacção de vários jornais ao mesmo tempo, padres e às vezes herejes, por isso não compreendo o motivo do seu espanto, minha senhora.
> E de novo a poetisa Dora Flores, eufórica, disse:
> — É que, além de ministro, ele sabe imenso, imenso de leis![14]

Toda essa turbamulta de docentes e artistas e políticos comporá, sob os holofotes da mídia, a bancada de ilustres da solenidade de lançamento do romance, junto ao autor e ao ministro:

> A seguir, o editor convidou para a mesa, por ordem de chamada, os professores catedráticos, os críticos do princípio do século, os directores de jornais, os deputados-anões, os agentes literários estrangeiros, os romancistas mais idosos, os realizadores de cinema — e, aos poucos, aquela prancha muito longa, disposta sobre um estrado, em arco, foi-se enchendo de sombras, seres ressuscitados, perfis de aves, monos e várias outras espécies animais.[15]

Dentre os presentes, destaca-se, por oposição, o *poeta-pugilista*, que se dispõe a fazer crítica pública sobre todos, aventura a que o personagem-narrador não se arrisca, guardando suas considerações mais ácidas apenas para o leitor do conto. Esse poeta que protesta é o responsável por afirmações do tipo *os ministros da Cultura deste país têm crises de inteligência* ou *vão começar os discursos! socorro!* ou ainda (quando já instaurada a confusão em razão da descoberta do livro em branco) *Queriam para quê o livrinho, se nem ao menos sabem ler?*, reiterando posições do narrador que ele não se atreveria a tornar amplamente manifestas. Todavia, o poeta-pugilista não é

11 - MELO, J. de (1993), p. 198.
12 - MELO, J. de (1993), p. 198.
13 - MELO, J. de (1993), p. 193.
14 - MELO, J. de (1993), p. 197.
15 - MELO, J. de (1993), p. 197.

capaz de demolir as dissimulações dos presentes à cerimônia: é mesmo tripudiado por um dos convivas, que deslegitima seus comentários evidenciando sua condição de embriaguez: *Aguenta os cavais, ó bêbado! Rua mas é com ele! Tivesse bebido água, que sempre desentope a bexiga, ora essa*.

Pertencerá, na verdade, como dizíamos, ao elemento insólito — o Livro Branco — a responsabilidade de efetivamente derrubar-lhes as máscaras. Diante das páginas vazias do pequeno mas bem cuidado volume, inseguros de seus conhecimentos literários, os componentes da mesa não se aventuram a reconhecer que há algo falho, sob o temor de revelar sua própria ignorância sobre questões ligadas aos estudos literários; antes, procuram compreendê-la como manifestação de alguma vanguarda artística cujos mecanismos desconheçam. Por isso, a princípio, há apenas burburinhos: o ministro *olhava ora à esquerda, ora à direita, corava, fazia por ganhar algum tempo de espera e adiar o protocolo*; um professor catedrático *perguntou ao colega do lado se aquilo tinha de ser mesmo assim*; e *o mais antigo crítico do século assestou o monóculo e rosnou de forma ameaçadora: Deve tratar-se de mais uma partida que fazem aos críticos deste país*. O autor, por sua vez, terá reação desprovida de sua usual fleuma: "O Festejado perdeu as estribeiras e falou em roubo, em esbulho, em vexame, e disse outras palavras difíceis, e foi grosso, bronco, desajeitado."[16]

Sua atitude inflamará a multidão presente, que agirá tão-somente de acordo com o modo como é conduzida, movida por estímulos que lhe são externos, comprando posições que foram refletidas por outrem, o que a leva a conclusões que na verdade não lhe pertencem, como demonstra o grifo do também cáustico trecho:

> E estava-se neste impasse, e a multidão que enchia o Solar dos Mágicos, sem saber de nada e coisa nenhuma, fluiu, borbulhou, inquieta e louca. Começou logo a clamar por vingança, uivando de loba — *porque se estava mesmo a ver que a Literatura não podia estar assim sujeita à mão perversa de algum intruso*.[17]

Pouco importa o que provocara a tiragem de Livros Brancos. Poderia ser falha da tipografia (hipótese que os editores logo levantam, menos como recurso da narrativa para explicar o ocorrido ao leitor do que como forma que os profissionais encontraram para transferir uma possível responsabilidade para outras pessoas que estivessem convenientemente ausentes). Não se descarta, por outro lado, tratar-se de um fenômeno sobrenatural, conforme sugere o nome da casa de eventos, ambíguo em sua referência à magia. Se o *Solar* pertence aos *Mágicos*, em uma primeira instância, por simbolizar o talento dos artistas que o frequentam ou, antes, a competência dos seus empreendedores para a realização de eventos de grande porte, em uma camada mais condizente com as revelações que o texto promove, o adjetivo estaria relacionado ao modo como se consegue promover emoções apenas em função de formas e a despeito de seus reais conteúdos. Tomada por fim denotativamente, é possível que a expressão *dos Mágicos* esteja a fazer menção à sobrenaturalidade do ocorrido. Pois será na verdade essa ambiguidade o que sustentará o viés fantástico que pode ser atribuído ao conto e, por essa razão, à narrativa não caberá resolver o mistério. Igualmente, aos leitores (exceto por uma ingenuidade literária) nada importará tal elucidação, tampouco o acontecimento os apavorará. Surge então a manifestação insólita aqui justamente como modo de representação do real.

A mensagem guardada por esse Livro Branco é, apesar do seu vazio semântico, paradoxalmente clara. Metaforiza o esvaziamento de conteúdo intelectual da sociedade, o apagamento de sua habilidade para refletir sobre os fatos. A erudição é um produto representado pela posse exposta do livro, não sendo necessário lê-lo (não sendo mesmo preciso que *se saiba ler*, como acusa o poeta-pugilista) a fim de ratificar uma suposta cultura, a qual se quer exibir sem que necessariamente exista. Adquiri-la é decerto um procedimento mais trabalhoso

16 - MELO, J. de (1993), p. 200.
17 - MELO, J. de (1993), p. 200. (Grifo nosso)

do que o de pintar a montanha chinesa de Fumin ou mais dispendioso do que o de garimpar e adquirir antiguidades genuínas.

Do mesmo modo, é dispensável ter conhecimentos no campo da cultura para assumir a pasta ministerial da área, bastando que se exibam habilidades técnicas ou que, enfim, *se saiba imenso de leis*. Igualmente, faz-se prescindível que o livro, para ser publicado e muito vendido e ainda concorrer a prêmios de fama internacional, contenha efetivamente um romance, bastando que esteja *bem lombado e laminado pelo aço azul e alcalino da guilhotina* e que o nome do seu autor se encontre *impresso em destaque na aparatosa paleta de cores da lustrosa cartolina da capa*: afinal, espera-se que apenas o seu aspecto externo seja mostrado, em sua exibição na estante. Trata-se, como dissemos, de dirigir o *parecer* a uma posição hierarquicamente superior ao *ser*.

4. O não-evento

A fim de fortalecer a denúncia desse fenômeno comportamental da contemporaneidade realizada pelo conto de João de Melo, podemos fazer comparecer ainda para a discussão um texto de Jorge de Sena que, embora décadas mais antigo, apresenta já poder de observação para desvendar matéria similar. Publicada originalmente em *Andanças do Demónio*, de 1960, a narrativa "A comemoração" é datada em seu termo pelo ano de *1943*. Seu enredo gira em torno do empenho de Gustavo Dores, funcionário chefe de uma repartição pública, para prestar homenagem póstuma a João Pereira Castanheira, negociante que teria *se elevado a governador de um distrito português na África Colonial, liderado ocupações* e *defendido o território conquistado contra os gentios*, após o que, vitimado por uma doença tropical, terminara os seus dias em Lisboa, esquecido na mesma repartição onde surgia agora, dez anos após a sua morte, o projeto encampado por Dores:

> De uma conversa de café surgira aquela ideia, mas, na voz empreendedora de Gustavo Dores logo a tal ponto se completou, que nem os habituais companheiros, levados na paixão imperial do chefe de repartição, reclamavam o título de sócios fundadores da importante comemoração a celebrar.[18]

Menos, porém, do que oferecer tributo ao finado homem, preocupa ao funcionário que seja reconhecido o seu próprio mérito pela organização da solenidade, cuja idealização reclamara exclusiva e quase impositivamente para si. Distinguir um suposto valor de alguém evidencia uma habilidade social e o ato de demonstrar tal habilidade é que se revela a primeira intenção de Gustavo Dores, sendo pois a celebração em si secundária, pretexto (oferecido aos outros e mesmo à sua própria consciência) para a exposição de sua figura pública. Fica isso manifesto, por exemplo, em seu planejamento do protocolo da cerimônia: *levariam flores, colocariam silenciosamente os ramos, não haveria discursos*, imagina ele, logo corrigindo-se, autenticando o seu direito de discorrer no evento, sem que, todavia, demonstrassem-se (nem mesmo para si) as razões egocêntricas que o levaram a formalizar a homenagem:

> *Dizia algumas palavras, era natural, fora o promotor, o organizador, se ali estavam a ele se devia*. Palavras simples, explicando o motivo, *fazendo uma leve referência ao seu esforço*, talvez uma anedota do defunto não caísse mal, essas coisas, em tais ocasiões, enternecem sempre, sempre ajudam a recordar.[19]

Ora, ao contrário da maioria dos outros colegas de repartição, composta por *funcionários reformados, empregados da Fazenda ou administradores saudosos do espaço e do poder, fartos da "secretaria" e, ao mesmo tempo, admiradores suspeitosos da burocracia metropolitana*, Dores ostentava um duvidoso e frágil *prestígio proveniente de ser um homem saído do outro lado dos "guichets" do Terreiro do Paço* que

18 - SENA, J. de (1984), p. 87.
19 - SENA, J. de (1984), p. 91. (Grifos nossos)

portanto alcançara certamente a sua posição em razão de suas competências e sem apadrinhamentos. Reside nessa sua origem diferenciada a necessidade de ratificar tal *distinção* a partir de atitudes nobres (não por acaso entrega-se ao trabalho com mais empenho do que os colegas). A ideia da homenagem, então, revela-se um novo instrumento producente para que se sustente dentre os demais o conceito que sobre ele se desenvolvera.

Dores se dedica com afinco à empreitada. Estabelece todas as bases do evento, da ampla badalação interna à divulgação externa via imprensa, passando ainda pelos rechaços à ajuda de colegas que ele julgava apenas quererem usurpar da sua glória; assim, aliás, "afastara friamente o Pereira Cláudio, outro chefe de repartição, que se interessara demasiado pela homenagem, e procurara associar-se a ela."[20] Aguarda o dia marcado sob expectativas ilusórias, que a narrativa revela por meio do uso de um discurso modulado pelo hipotético: "dizia-se que o próprio Ministro, em conversa com o director-geral, louvara a iniciativa"[21]. Porém, na manhã agendada no cemitério para a comemoração, ninguém compareceu.

O cotejamento da cena imaginada pouco antes da chegada de Dores à campa do homenageado e da cena efetivamente realizada logo depois (cujos traços estão grifados abaixo) dá conta do paralelismo existente entre o egocêntrico (mas também ingênuo) pensamento do funcionário e o real baixo nível de entusiasmo que a comemoração despertara nos demais colegas de trabalho. A representação do grupo coeso que respeitosamente aguardaria portando flores recém-compradas, empenhado portanto em consumar a comemoração que Dores julgava tão importante para todos quanto para si, transforma-se, por contraste, em uma cena com poucas pessoas isoladas no cemitério, todas sem ligação com o evento, na qual flores envelhecidas se destacam em meio a um campo sem requintes, com sinais de falta de manutenção.

> Já via o quarteirão por detrás do qual repousava o Castanheira. *Os outros esperá-lo-iam, em volta da sepultura funante, e todos de preto, com ramos em punho, conversando em voz baixa.* A correnteza de jazigos encobria a cena; Gustavo Dores empertigou-se e afugentou do rosto a bonomia que a frescura da manhã nele espalhara. Dobrou a esquina. *As sepulturas sucediam-se pela encosta abaixo; algumas pessoas, aqui e ali, moviam-se por entre a rede, aparentemente instransponível, de gradeamentos, cruzes e caixas de lata mais ou menos desbotadas. Não se via qualquer grupo. Gustavo Dores olhou em volta, ainda duvidoso, e depois ficou com os olhos perdidos na terra amarelada, que os ramos de flores envelhecidas faziam parecer um imenso jardim devastado pelo espalhar de tanto ferro velho, e as flores plantadas e viçosas não conseguiam emergir, com nitidez, de tão confusa massa. Era ali, não havia dúvida, mas não estava ninguém. Ninguém viera.*[22]

Durante o percurso que Dores fizera ao campo-santo e mais tarde quando vai embora, identifica-se um elemento que por si nada apresentaria em princípio de fantástico, mas cujo espaço de sentido estrategicamente não preenchido institui um mistério que prepara o leitor para o episódio ambiguamente insólito que fechará a narrativa: trata-se da figura de um estranho homem que se encontra, de terno, no transporte coletivo em que Dores se conduz ao evento e que entra no cemitério na sua frente. O protagonista cogita desde a primeira vez em que o vê, em função dos trajes e do caminho, a sua intenção de participar da homenagem, quiçá atraído pelas notícias na imprensa, o que todavia não se concretiza. Na saída, após o fracasso, ao cruzar novamente com o homem, envergonha-se por ainda estar com as flores nas mãos (a falta de explicação plausível para alguém levar um ramo ao cemitério e sair ainda com ele faz com que Dores sinta que elas delatam a todos seu fracasso); por isso, entrega-as a ele, que as pega e volta-se novamente na direção das sepulturas. À noite, em casa, é prioritariamente sobre a efígie misteriosa desse homem desconhecido que o chefe de

20 - SENA, J. de (1984), p. 90.
21 - SENA, J. de (1984), p. 89.
22 - SENA, J. de (1984), p. 93-4 (Grifos nossos).

repartição solitariamente reflete ("tornara-se-lhe impossível arredar a imagem do extravagante sujeito, ora cruzando-se com ele, ora com as bochechas pendendo para as flores"[23]), quando a sua filha o chama para ouvir a notícia no rádio:

> "...uma singela homenagem em memória de um ilustre africanista, Pereira Castanheira, que foi um dos heróis das Campanhas da Ocupação, defendendo Namucala contra milhares de indígenas revoltados. Em volta da sepultura, reuniram-se alguns dos seus amigos, entre eles o nosso querido consócio Sr. Gustavo Dores, alto funcionário da administração pública, a quem se deve a brilhante ideia desta comovedora cerimónia. Num curto mas sentido improviso, o Sr. Gustavo Dores traçou o perfil do homenageado, após o que todos os presentes desfilaram, em religioso silêncio, pela humilde sepultura, que deixaram juncada de flores."[24]

A descrição desse *não-acontecimento* mostra-se uma manifestação francamente fantástica (em termos todorovianos) porque reside na ambiguidade de duas explicações opostas e cuja escolha a narrativa não concretiza: não é possível afirmar se o episódio representa uma efetiva sobrenaturalidade ou justifica-se pelo fato de o radialista noticiar algo que ele supõe assim ter ocorrido embora ninguém tenha realizado a cobertura jornalística da homenagem, apenas recriando um discurso a partir de uma série de lugares-comuns normalmente observados nesse tipo de cerimônia. Dores, por sua vez, não busca explicações (em uma atitude, aliás, concernente com a de personagens de narrativas fantásticas do século XX); pelo contrário, apenas se regozija por ter alcançado o seu objetivo: *Sentia-se feliz*. E essa felicidade é, na verdade, resultado da sua opção (deliberada e consciente) de crença em uma inverdade que lhe é, todavia, oportuna.

No conto de João de Melo, o elemento fantástico fora responsável por catalisar a revelação das hipocrisias dos personagens nele caricaturados (artistas, políticos, acadêmicos e público em geral) diante dos demais de seu meio social. Já em "A comemoração", onde a classe alvo de crítica é a de um indolente funcionalismo público (trechos como "A cerimónia fora marcada para as dez da manhã, hora afinal só propícia à pontualidade de Gustavo Dores, visto que os outros ou não tinham que fazer, ou começavam a trabalhar por volta dessa hora."[25] confirmam isso), o acontecimento insólito — qual seja, o de a cerimônia ser descrita com detalhes embora não tenha ocorrido — ainda que ratifique para o leitor as características dessa classe que a própria narrativa evidenciara, interdiegeticamente reforça as máscaras usadas pelos seus integrantes. Todos irão, a partir da suposta consumação do evento, agir em função da sua presumida realização.

Tais funcionários estão inseridos no ambiente de trabalho de um Estado Novo totalitarista e imperialista. O conto, como dissemos, data de *1946*, primeiro ano pós-Segunda Guerra, combate cujo resultado traz como consequência para Portugal, evidentemente dentre outras, um dos mais importantes colapsos de legitimidade do *império português*, fomentado pela descrença na superioridade da civilização ocidental e na missão tutelar das nações europeias sobre outras raças ditas inferiores, impossíveis de se manterem após um conflito vencido pelo eixo que lutava contra regimes como o Nazismo e o Facismo, claramente devedores de ideologias dessa natureza. Ora, no conto, os funcionários públicos espelham ideias cujas origens eles conhecem apenas de modo fragmentário, reproduzindo-as acriticamente: trabalham para um governo que investe em propagandas ideológicas que buscam legitimar o imperialismo português sobre as colônias africanas, baseado em um nacionalismo que apregoa a crença na histórica missão sagrada de Portugal em manter o seu império, direito afiançado pelas conquistas e descobertas atribuídas ao país nos últimos séculos. De fato, o Estado Novo desencadeara a partir dos anos de

23 - SENA, J. de (1984), p. 98.
24 - SENA, J. de (1984), p. 99.
25 - SENA, J. de (1984), p. 90.

1930 uma vasta campanha para a criação de uma mentalidade imperial no povo português, quer através de realizações de impacto junto à opinião pública, quer por intermédio do sistema educativo-cultural. Pois é sob esse contexto histórico-político que o protagonista realiza a homenagem a Castanheira, que teria sido peça ativa na exploração e manutenção dessas colônias. Segundo o protagonista, empreender a comemoração "era recordar o passado, real ou virtual, de uma classe, [...] era chamar a atenção pública, 'por meio de uma iniciativa modesta mas significativa, para uma vida de perigos e responsabilidades'"[26]. Os funcionários públicos mostram-se, assim, vítimas também desse investimento do Estado Novo na propaganda imperial, cuja ideologia eles seguem alienadamente.

Assim, a cerimônia que, mesmo sem haver, produz o efeito desejado pelo seu realizador, é, tal qual o Livro Branco do conto de João de Melo, um significante esvaziado de significado, um simulacro a que basta *parecer* (e não *ser*) para proporcionar a funcionalidade que dele se espera. Uma vez abertas as páginas vazias que a capa desse *Livro Branco* abriga, denunciam-se também as outras metafóricas páginas vazias que estão sob a capa com que desfilam artistas, políticos, professores e imprensa n'"O Solar dos Mágicos" e funcionários públicos n'"A comemoração". E, desse modo, todos eles, que chamaríamos de os *não-leitores* do Livro Branco, estarão aptos a assumir a sua posição em uma multidão sem capacidade de discurso e fortemente sujeita à manipulação por sua inépcia para leitura, do livro e do mundo.

Referências

ALAZRAKI, Jaime. "¿Qué es lo neofantástico?" In: ROAS, David. *Teorías de lo fantástico*. Madrid: Arco/Libros, 2001, p. 265-82.

BARRENECHEA, Ana Maria. "Ensayo de una tipologia de la literatura fantástica". In: *Revista Iberoamericana*. Pittsburgh: University of Pittsburgh, nº 80, julho-setembro de 1972, p. 391-403.

FERRARA, Lucrécia D'Aléssio. *O texto estranho*. São Paulo: Perspectiva, 1978.

MELO, João de. *Entre pássaro e anjo*. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

SENA, Jorge de. *Antigas e novas andanças do demónio*. Lisboa: Edições 70, 1984.

TODOROV, Tzvetan. *Introdução à literatura fantástica*. Tradução: Maria Clara Correa Castello. São Paulo: Perspectiva, 2004.

26 - SENA, J. de (1984), p. 88.

DOS FRAGMENTOS DE PROCUSTO À CONSTIUIÇÃO DA IDENTIDADE DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: OUTROS MODOS SOBRE O DIREITO DE SER

Marcia Torres Neri Soares[1]
Débora Torres Neri Soares Moreira

Resumo

O trabalho objetiva discutir a deficiência como produção social à luz do mito de Procusto e suas implicações sobre as discussões teóricas acerca da identidade e diferença. Com base no relevante constructo teórico, procurar-se-á problematizar a subjetividade implícita nas relações sociais advindas da condição de deficiência, esperando-se contribuir para a sua compreensão e estabelecimento de novas formas, ou outros modos sobre o direito de ser e estar no mundo. Acredita-se ainda que o texto pode ajudar a visibilizar pessoas em situação de vulnerabilidade frente as complexas relações sociais da atualidade e assim favorecer ao debate e a constituição de práticas voltadas a aceitação e ao respeito às diferenças. Num último intento, espera-se circunscrever neste trabalho um espaço para o ecoar de vozes de pessoas historicamente alijadas das relações sociais, políticas, culturais, econômicas e educacionais estabelecidas e mais uma vez reafirmar suas capacidades frente a transitoriedade do Ser e ao entendimento do outro em sua totalidade.

Palavras-chave

Deficiência; identidade; diferença.

Abstract

The paper discusses disability as social production in the light of the myth of Procrustes and its implications on the theoretical discussions about identity and difference. Based on relevant theoretical construct, it will seek to problematize the implicit subjectivity in social relations arising from the condition of disability and is expected to contribute to the understanding and establishment of new forms, or other modes on the right of being in world. It is believed that the text can help to visualize vulnerable people in front of the complex social relations of today and will promote the debate and the establishment of practices aimed at acceptance and respect for differences. In a last attempt, it is hoped this work a limited space for the echo of voices of people historically sidelined the social, political, cultural, economic and educational set and once again reaffirm their skills against the transience of being and understanding of other in its entirety.

Keywords

Disability; identity; difference.

1 - Universidade do Estado da Bahia (Uneb) – Campus XXI/Ipiaú.

Procusto, procustos? Interpretações sobre formas de olhar para o mundo

Há algumas histórias que marcam nossas vidas de tal modo que delas extraímos verdadeiras lições ou novas formas de reinventar o que antes considerávamos imutável ou mesmo inimaginável. Bem, uma dessas histórias que trazemos em nossas lembranças, é na verdade um mito relembrado por Marcos Bagno (1998) e que há muito povoa nossos pensamentos e produções. Procusto! Quem? Um malfeitor que morava em uma floresta e mandou fazer uma cama com as medidas exatas de seu próprio corpo. Quando uma pessoa passava por seus arredores ele capturava-a e colocava-a na cama. Se fosse menor ele esticava até caber nas medidas. Se fosse maior ele cortava as partes que excediam, fazendo do outro a vã tentativa de aproximação ao seu Eu ideal. Conta o mito que Procusto foi morto pelo herói Teseu, o mesmo que matou o minotauro.

Morre então Procusto? Restariam fragmentos, resquícios de sua ideologia, forma unilateral de conceber o mundo a partir de suas próprias aspirações, conceitos, medidas? Falaríamos de um Procusto ou Procustos? As dificuldades em aceitar o outro da forma como ele é, do direito de Ser, é uma das provocativas para as quais ainda não encontramos respostas em nossa forma única de relacionarmos com o mundo e interpretá-lo através de nosso tipo ideal que segundo Amaral (1998, p.14) aproxima-se do ser "jovem, do gênero masculino, branco, cristão, heterossexual, física e mentalmente perfeito, belo e produtivo". Ademais a autora prossegue com sua aterrorizante afirmação: "A aproximação ou semelhança com essa idealização em sua totalidade ou particularidades é perseguida, consciente ou inconscientemente, por todos nós, uma vez que o afastamento dela caracteriza a diferença significativa, o desvio a anormalidade" (AMARAL, 1998, p.14).

A não aceitação do que se difere do padrão socialmente construído constitui-se um dos motivos para a realização do presente texto. A par dos valores éticos, sociais, políticos e culturais que acabam por atingir a formação do ser, esperamos problematizar os (não) lugares ocupados por diferentes pessoas em uma sociedade marcadamente excludente. Para tanto, utilizaremos o vasto referencial teórico sobre inclusão de pessoas com deficiência (CARVALHO, 2004; FERREIRA, 2006; MARTINS, 2006; GLAT, 2007), e discussões sobre a identidade, diferença no contexto marcado por disparidades econômicas e desigualdades sociais. Discutiremos ainda a conjuntura social de nossa atualidade na qual o grupo constituído pelas pessoas com deficiência reivindica o direito a ter direitos e a participação social plena com equidade de condições, superando as antigas práticas baseadas na perpetuação de estigmas, preconceitos e discriminações (CROCHIK, 1997; AMARAL, 1995; VELHO, 2003; SILVA, 2006; FERREIRA, 2009).

Como já demos indícios, para fins de organização do presente texto iniciaremos com as problematizações sobre identidade e diferença e suas confluências com a concepção da deficiência como produção social. Em seguida discorreremos sobre as práticas construídas na atualidade e suas implicações para a formação de pessoas com deficiência, a fim de nos inquirir sobre a morte ou perpetuação do que denominamos fragmentos de Procusto.

É importante esclarecer que, muito embora os pressupostos da inclusão diga respeito a consideração de condições de acesso físico e atitudinal de toda e qualquer pessoa em situação de vulnerabilidade, tal como negros, mulheres, meninos de rua, indígenas, entre tantos, objetivamos delimitar o presente estudo sobre os aspectos concernentes às pessoas com deficiência, foco central de nosso interesse acadêmico.

Ressaltamos ainda que nossa escrita representa pontos de encontro sob o olhar de duas profissionais que atuam em espaços distintos[2], e que, portanto, apesar de utilizarmos amplo referencial teórico do campo educacional não delimitamos as

2 - Nossa vivência com pessoas com deficiência em diferentes espaços de atuação (educação e saúde) nos fez compartilhar estudos, leituras e interesses afins. Do resultado desta experiência acrescido do instigante mito de Procusto, nos permitimos problematizar aspectos importantes acerca da inclusão dessas pessoas que poderão nos dar indícios de futuras pesquisas e novas contribuições a esse fértil campo de estudos.

implicações teórico-práticas do nosso estudo neste campo, nem no da saúde, mas de suas vicissitudes no campo social de maneira ampla. Salientamos ainda que nossos pontos de vista se alinhavam num bordado sem moldes, pois resultam de nossas experiências e estudos na área da inclusão de pessoas com deficiência, representando nossas interpretações e dos teóricos que veementemente discutem o respeito às diferenças. Acreditamos na relevância da temática e esperamos contribuir ao rico debate sobre a (re) afirmação das potencialidades de todas as pessoas, indistintamente.

Identidade e diferença: o que é ser "diferente" na sociedade que se pretende inclusiva

O discurso sobre o respeito às diferenças tem invadido os espaços sociais como forma de conclamar a todos através de políticas governamentais, mídia, escola, família e outros, para o entendimento da máxima de que somos diferentes e de que precisamos ser respeitados em nossas singularidades. Mas, afinal, o que é ser "diferente" na sociedade que se pretende inclusiva? Até que ponto os discursos tão bem propagados circunscrevem-se em nossas práticas construídas?

Bem, as questões suscitam não respostas, mas reflexões importantes e passíveis de discussões. Na ótica do presente estudo acreditamos que diante de preconceitos historicamente enraizados, em especial dos dirigidos às pessoas com deficiência (FIGUEIRA, 2008; JANNUZZI, 2006; FERREIRA; GUIMARÃES, 2003; MAZZOTTA, 1995) e do despreparo advindo de um modelo cartesiano que fragmentando, esqueceu-se do todo e das diferentes formas de ser e fazer-se humano, são explícitas nossas inabilidades em compreendermos o outro da forma que é, e as estratégias para aproximá-lo daquilo que gostaríamos que ele fosse, ou dito de outro modo, da cama de Procusto.

Para nós, as inabilidades descritas acima podem ser (re) discutidas através da problematização acerca da demarcação de lugares, identidades e diferenças das pessoas com deficiência, com base no amplo legado que autores como Stuart Hall (2003), Tomaz Tadeu da Silva (2000), e outros, proporcionam aos estudos acadêmicos.

Falar destes lugares é sempre oportunidade para nos aproximarmos dos limiares, de imposições, dos mecanismos de poder e do que instituímos, convencionamos como o padrão a ser seguido. Assim, é espaço onde vozes podem ser silenciadas ou negadas. Há então relações de poder implícitas no deslocamento das identidades e de, mais precisamente, sua relação com o outro, já que se parte do princípio de que "Esse 'exterior' é constituído por todos os outros termos do sistema, cuja 'ausência' ou falta é constitutiva de sua 'presença'". (HALL, 2003, p. 81).

Por isso, é oportuna a reflexão, de que nem sempre ao falarmos do respeito à diferença, pensamos na diferença que é engendrada, na relação com o exterior e com muitas formas de dominação. Outrossim, não consideramos o fato de que pessoas sejam vítimas das medidas de Procusto. Muitas vezes, o discurso da alteridade e da tolerância, esconde em si mesmo as dificuldades em aceitarmos o outro da forma que é e nas relações cotidianas, parecemos ajustar novas pessoas a nossa cama.

Nesse sentido, Stuart Hall, ao apresentar a conceituação de *différance* – signo caracterizado pela síntese do adiamento da presença e pela diferença – do autor Derrida, pontua que "O significado aqui não possui origem nem destino final, não pode ser fixado, está sempre em processo e 'posicionado' ao longo de um espectro. Seu valor político não pode ser essencializado, apenas determinado em termos relacionais" (HALL, 2003, p. 58).

O respeito à diferença não pode se constituir um slogan convincente da inclusão. Sua roupagem não pode ser transplantada, apropriada por quem diz se preocupar com a diferença apenas. Diferença não pode ser sinônimo de fixidez, assim como identidade também não o é. Não há uma cama para acomodá-la, pois cambiante, não se detém aos moldes que insistimos em determinar. De igual modo, as pessoas não podem ser caracterizadas de forma única por possuírem uma mesma deficiência. O equívoco de categorizar as pessoas com deficiência como marcadamente iguais pelos seus déficits, retrata a maneira como rotulamos e limitamos as capacidades individuais de cada um, cada uma, atribuindo-lhes condições

de aprendizagem e perspectivas sócio-culturais calcadas em princípios que elegemos como ideais. Agimos como se a deficiência "estivesse localizada nas pessoas e não a partir das relações que se estabelecem entre elas (CARNEIRO, 2006, p.141).

Através de binarismos - normal/patológico, eficiente/deficiente, damos razões suficientes para a própria razão humana, a fim de acomodarmos dificuldades em compreender os distanciamentos daquilo que em alguns momentos, mais parece ser uma fuga íntima de um pedaço de cada um de nós. Generalizar as características de determinadas pessoas e acreditar que todas apresentarão os mesmos desempenhos, preferências e formas de vida, pode traduzir o mito da consciência cultural o qual,

> [...] supõe que todos os negros vivem a negritude do mesmo modo, que os mulçumanos experimentam uma única forma cultural, que as mulheres vivem o gênero de forma idêntica. Em poucas palavras, que cada sujeito adquire identidades plenas a partir de únicas marcas de identificação, como se por acaso as culturas se estruturassem independentemente de relações de poder e hierarquia (SKLIAR e DUSCHATZKY, 2001, p. 127).

Então devemos entender a diferença, como as marcas, características étnicas, físicas e culturais que cada ser humano carrega, acabando-se por definir a sua identidade? Devemos lutar para que pessoas com deficiência e em alguns casos, a mulher com deficiência, negra e de baixa condição econômica (...) seja entendida em seus déficits que lhe marcam uniformemente? Teriam elas e eles as mesmas necessidades e a todos deveriam ser apresentadas iguais formas de desenvolvimento? Falaríamos em uma cultura da deficiência?

Segundo a autora Rosita Edler de Carvalho (2008), a diferença tal como a identidade, não tem recebido os devidos encaminhamentos para a sua transitoriedade. Não é difícil deduzir, que numa sociedade marcada por um suposto padrão de normalidade, pessoas com deficiência tenham seus déficits como demarcadores de sua identidade, acarretando segregações e constantes discriminações.

Isso acontece, porque ainda é comum a ideia de que as identidades sejam fixas e imutáveis. Por isso, muito embora a proposição de políticas inclusivas seja algo bastante propagado no cenário brasileiro e mundial, ainda se constata a negligência do direito à diferença e à igualdade na diferença, através de práticas que penalizam as pessoas ao pagamento do "ônus" decorrente de suas próprias deficiências. É urgente e necessário entendermos que "A identidade e a diferença têm a ver com a atribuição de sentido ao mundo social e com disputa e luta em torno dessa atribuição" (SILVA, 2000, p. 96).

Como podemos ver, o caráter mutável da identidade e da diferença exige uma tomada de atitudes e posicionamentos, sobretudo na sociedade que precisa estar aberta às diferenças. Tais atitudes devem romper com os estereótipos e com os pseudolugares atribuídos a inúmeras pessoas que por diferentes razões, sentem-se constrangidas a ocupá-los, se distanciando de suas reais necessidades e vontades.

Por outro lado, quando discursamos a favor da igualdade na diferença, não queremos dizer que tais diferenças não precisem ser consideradas, pois com Carvalho (2008) acreditamos que não se trata de negar as diferenças, enquanto condição singular de cada pessoa e, sim de analisar os "novos" modos de reconhecimento da diferença, em termos políticos e sociais.

Não se trata, portanto, de normalizar a deficiência, outro mecanismo de obliteração das diferenças, que institui o engodo de que todos são deficientes, não necessitando consequentemente de uma política ou ações que valorizem e oportunizem condições de vida a todas as pessoas, inclusive aquelas que possuam alguma deficiência. Trata-se de abordar a questão, partindo-se inclusive do princípio de que todos e todas apresentam diferenças e que diferentes devem ser as oportunidades, as formas de respeito às singularidades de cada um, cada uma.

Esta deve ser a forma de abordar a diferença: A diferença que precisa ser compreendida em seu sentido amplo e não de uma maneira irresponsável e desrespeitosa, como acontece na prática do diferencialismo (Skliar, 2006). Para o autor, normalizar significa escolher uma identidade e fazer dela a

única identidade verdadeira, "fixar uma determinada identidade como a norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças. A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença" (SILVA, 2000, p. 83).

Na trama de definições da identidade de outrem, nos intitulamos capazes de avaliar hierarquicamente diferentes pessoas, fazendo da diferença pontos de um grande barema humano. O seu uso indevido que até substantiva o "estranho" como o diferente, numa atitude preconceituosa de rotulação e diminuição das marcas de algumas pessoas, acaba traduzindo de maneira altamente pejorativa, a identidade de muitos. Por isso o autor enfatiza que:

> É necessário dizer que o mesmo processo de diferencialismo tem acontecido com outras diferenças, não mais apenas aquelas diferenças de corpo, de aprendizagem, de língua etc., e sim as raciais, sexuais, etárias, de gênero, de geração, de classe social, etc. Estabelece-se assim um processo de "diferencialismo" que consiste em separar, em distinguir da diferença algumas marcas "diferentes" e em fazê-lo sempre a partir de uma conotação pejorativa [...] (SKLIAR, 2006, pp. 23-24).

Ademais, o autor prossegue fazendo considerações sobre a escola, ao que nos atrevemos transpor para toda a sociedade que "não se preocupa com a questão do outro, mas que tem se tornado obsessiva ante todo resquício de alteridade, ante cada fragmento de diferença em relação à mesmice." (SKLIAR, 2006. p.24). A denúncia atinge em cheio algumas propostas ditas inclusivas e o tão conclamado respeito às diferenças e incide sobre o desmascaramento das estratégias que utilizamos ao incorporar um discurso politicamente correto, "aquilo de não chame o deficiente de deficiente (ou o negro de negro etc.), mas continue praticando-o massacrando-o, continue fazendo-o deficiente (ou negro etc)" (SKLIAR, 2003, p. 125).

Ao que parece, continuamos discursando em prol de uma sociedade mais justa e igualitária, contudo em nossos casulos permanecemos arrumando nossas camas para o outro ameaçador, subversivo, estranho, diferente. Há então uma real necessidade em entendermos a fluidez das identidades, reconhecendo que estas não são fixas e que o outro é sempre alguém e alguém em mudança, pois:

> A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (HALL, 2006, p. 13).

A transitoriedade descrita acima nos faz novamente refletir sobre o mito de Procusto e mais uma das possíveis leituras subsequentes ao pensarmos nas estratégias que (re) inventamos para contrastar o outro às medidas de nossas camas. Essa é uma das grandes armadilhas sutilmente engendradas no cotidiano, superamos os modelos excludentes dos primórdios da civilização caracterizados por atos de atrocidades e extermínios, para numa atitude vergonhosa, banirmos dos limites da normalidade, todo aquele que consideramos disforme, incômodo e destoante. Não seria esta uma forma de exclusão muito mais severa do que as que cometeram os antepassados? Estaríamos totalmente libertos do fantasma de Procusto?

A imposição do padrão desejável socialmente destitui o direito das pessoas serem como são ou da forma que desejam, ou de serem o que elas realmente são para obedecer àquilo que esperamos que elas sejam. Como veemente endossamos, as identidades não são fixas: "Somos nós que a fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais" (SILVA, 2000 p. 76). O autor enfatiza que a "identidade, tal como a diferença, é uma relação social. Isso significa que sua definição – discursiva e linguística – está sujeita a vetores de força, a relações de poder. Elas não são simplesmente definidas: elas são impostas" (SILVA, 2000, p. 81).

Fazendo alusão ao título de nossa seção, o ser diferente na sociedade que se pretende inclusiva ainda é sobremaneira, a imposição social de uma milimétrica cama definidora de quem

são os outros e de suas aproximações com os nossos parâmetros de normalidade. Contudo, defendemos que as medidas impostas, não podem ser condicionantes das características de diferentes pessoas e, por isso, nos propomos a discutir os lugares e/ou identidades que para o grupo social constituído pelas pessoas com deficiência já vêm (de) marcadas, cristalizadas na cultura dominante. A seguir damos indícios de nossas primeiras considerações sobre o tema.

Deficiência agora! Enfim morre Procusto?

As considerações realizadas na seção anterior nos ajudam a concluir que como processo em andamento, inacabado a identidade do outro não pode ser tratada como algo estanque. Por sua vez, a deficiência também não pode ser entendida apenas como uma lesão, como comumente acontece. Tendenciosamente somos levados a identificar aquilo que consideramos a falta do outro e por muitas vezes estacionamos expectativas, na compreensão imóvel do que convencionamos sobre o que ele é capaz de fazer. Assim, não conseguindo ver suas capacidades, geramos atitudes assistencialistas movidas por uma íntima compaixão pelas "pobres almas".

É, portanto, um desafio porque o que deve ser pensado sobre a pessoa com deficiência, não é o que lhe marca ou diferencia, como se fosse preciso vários compartimentos e manuais sobre como tratar o deficiente mental, o físico, etc. A diferença não pode subtrair a essência, ou o próprio ser. Ela é a diferença, não aquilo que sentencia o destino de cada um, cada uma, algo em que temos muito ainda a avançar, afinal:

> [...] a condição imposta pela deficiência, então, destituí da pessoa sua essência como ser humano, pois suas outras dimensões humanas passam a não importar mais, uma vez que quando se constata (ou se pressupõe) a deficiência, esta condição generaliza-se rapidamente sobre a pessoa e toma seu lugar... Assim, a história e o currículo da pessoa com deficiência são descartados e, com eles, são ignorados e negligenciados seus direitos à voz, a participação e ao desenvolvimento pleno tornando-a cada vez mais vulnerável a toda a sorte de violência e discriminação, mesmo na vida adulta. (FERREIRA, 2008, p.128).

Dessa forma, precisamos considerar a complexidade do conceito da deficiência, que, por sua vez, só pode ser entendido na trama de relações sociais e dos jogos de poder implícitos nas afirmações da identidade. A deficiência não pode continuar muitas vezes escondendo-se na busca de terminologias que primam em sua maior parte, escamotear as suas reais necessidades, para superar o que tem sido mais um discurso dito inclusivo, "um mundo onde considera-se melhor não chamar o deficiente de deficiente, mas manter intactas as representações sobre ele." (SKLIAR, 2003, p. 80), e só então assegurar condições reais de inclusão com equiparação de oportunidades a todos.

Ver o ser além da deficiência, desmistificar a vida de quem precisa ser visto por inteiro, em suas necessidades e inúmeras possibilidades, pode ser um dos grandes desafios do século atual e, nesse sentido, entender as relações conflituosas existentes na transitoriedade e nos fragmentos de suas identidades, será, sem dúvida, um importante passo.

Em contraposição aos fragmentos de Procusto, o movimento em busca da garantia de direitos promovido pelas próprias pessoas com deficiência, busca o reconhecimento de que a deficiência não pode continuar sendo compreendida sob o ponto de vista patológico, pois:

> [...] deficiência não é mais uma simples expressão de uma lesão que impõe restrições à participação social de uma pessoa. Deficiência é um conceito complexo que reconhece o corpo com lesão, mas que também denuncia a estrutura social que oprime a pessoa deficiente. Assim como outras formas de opressão pelo corpo, como o sexismo ou o racismo, os estudos sobre deficiência descortinaram uma das ideologias mais opressoras de nossa vida social: a que humilha e segrega o corpo deficiente (DINIZ, 2007, p. 9).

Este é um argumento e também um fato que precisa ser considerado ao idealizarmos a tão sonhada sociedade inclusiva. Porque diariamente pensamos e decidimos por pessoas que sequer são reconhecidas em seus gostos, preferências e aptidões. Postulamos suas habilidades para as artes, culinária, esportes, limitamos suas aprendizagens, negligenciando por diversas vezes seus reais interesses e possibilidades.

Nesse sentido, ouvimos falar de uma inclusão que é apenas física, de pessoas que, ao seu modo, dizem: continuo de fora! Este descompasso se reflete nas relações estabelecidas na cultura e nas práticas circunscritas numa sociedade que ainda não aprendeu a conviver com as diferenças.

Alegamos o despreparo profissional como impedimento para a inclusão de pessoas com deficiência e através desse argumento escondemos nossas dificuldades em lidar com toda e qualquer diferença. Sim! Porque ainda não aprendemos a conviver com as escolhas sexuais, religiões, disparidades sócio-econômicas e tantos outros aspectos que compõem a natureza humana. Escondemos, procuramos subterfúgios e demonstramos nossas estranhezas até para deficiências que não requerem tantas adaptações para sua inclusão.

Morre Procusto? Ainda jaz nossas camas, afinal as formas com as quais exorcizamos ou inferiorizamos as diferenças são as mais variadas e sutis possíveis. Em nossas práticas nomeamos aquilo que consideramos imprescindível a formação de todos e todas, mas nem sempre o que é fundamental para a formação de seres humanos mais justos, éticos e cidadãos.

Essa pode ser mais uma estratégia de discursos que se dizem em prol da defesa de todas as pessoas e que acabam por mascarar suas reais necessidades. Discursos que inauguram rótulos, terminologias politicamente corretas, novas maneiras de chamar as pessoas com deficiência, que se constituem em mais uma forma de distanciamento daquilo que realmente é e aproximação do que gostaríamos que fosse, pois: "Nem sempre o outro, percebido como perturbador, é o que está fora, distante: muitas vezes o que incomoda é o "estranho em nós", aquilo que percebemos como diferente em nós mesmos e com o qual não queremos defrontar." (EIZIRIK, 2008).

Adotar um olhar vigilante, que ajude a acompanhar o espaço destinado as pessoas com deficiência, deve ser lugar de primazia em qualquer proposta social, política, econômica e/ou cultural e, portanto deve ser redimensionado, não para o lugar destinado, mas para os lugares que cada pessoa puder com toda sua intensidade e transitoriedade ocupar. Destituindo-nos do fantasma de Procusto poderíamos entender que "O importante seria que nós não limitássemos a vida humana a essa relação normal/patológico, pois é preciso olhar para além do corpo, além da doença, além da diferença, para além da deficiência." (PADILHA, 2001, p. 3).

Do reconhecimento e entendimento de que pessoas com deficiência são antes de tudo, pessoas, e como tais possuem nomes, vontades, opções, trajetórias, memórias, poderemos avançar na visão não mais do que lhes falta, mas de suas inúmeras possibilidades as quais denominadas de potencialidades. Trabalhar com essas potencialidades, será sem dúvida, um rico e incomparável desafio.

Também necessitamos reconhecer que a temática discutida no presente texto precisa invadir todas as áreas do conhecimento e multiplicidade de leituras, pois "No mundo inteiro o princípio da inclusão tem sido norteador de políticas públicas" (FERREIRA, 2006, p. 219.), e dessa forma, é importante dialogar com diferentes campos do conhecimento sobre a avalanche decorrente das determinações legais num país como o Brasil e assim darmos vazão a *outros gritos*, por vezes silenciados em nosso cotidiano.

Apesar de todos os esforços compreendidos e das variadas iniciativas, a exemplo da vasta legislação que assegura em suas proposições os direitos de todas as pessoas à vida em sociedade: Constituição Brasileira (BRASIL, 1988); Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2008), ainda nos esbarramos nas dificuldades em incluir o que consideramos diferente, anormal e distante dos supostos padrões de normalidade.

Esse distanciamento entre as políticas e práticas inclusivas retrata as inabilidades em conviver com e nas diferenças, comprovando que o rompimento com os modelos segregatórios e excludentes a que foram submetidas as pessoas com deficiência, requer a implementação de ações

que não mais as responsabilizem pelas dificuldades em permanecer no espaço social com garantias de respeito às diferenças.

Em outras palavras, as diferenças não devem minimizar as condições ou limitar as capacidades que todas as pessoas têm de interagir. Ao contrário, estas devem ser ricas possibilidades de permitir que políticas sejam reconfiguradas na perspectiva de atendê-las e assim contribuir na construção de uma sociedade capaz de contemplar as dificuldades que qualquer pessoa possa encontrar durante a sua inserção social.

Assim, o direito à igualdade dentro da diferença, parece sublinhar o paradoxo que ainda não foi traduzido em nossas práticas. Ainda necessitamos questionar algumas proposições políticas que dizem celebrar a diversidade humana, mas que em muitos momentos, em seus parágrafos e incisos, categoriza, segrega e marginaliza de maneiras "sutis" as preferências, gostos, e oportunidades franqueadas a todas as pessoas.

Podemos afirmar que o princípio inclusivo desacomoda a confortabilidade do lastro de "certezas" (MORIN, 2000) e linearidades, que nos ensinou a ver de maneira uniforme, o que não pode continuar sendo entendido sob uma ótica simplista e reducionista. Por isso, são explícitas as dificuldades em conceber as diferenças e em responder as necessidades advindas delas. Falando mais especificamente do contexto escolar, o modelo cartesiano, a fragmentação dos conteúdos e disciplinas delimitam o conhecimento e categorizam em suas amarras o que deve ser assimilado por diferentes pessoas.

Numa abordagem mais ampla, o princípio da inclusão nos remete a um (re) pensar da ordem social, que não se reduz as questões de gênero, opções de sexualidade, etnia, condições econômicas ou de deficiências, mas as dificuldades de entendimento da existência humana como um todo.

O desestabilizar de certezas, a necessidade de vislumbrar aspectos do conhecimento antes negligenciados, parecem indicar a relevância em conduzir novos (des) caminhos nas práticas de inclusão. Superar os reducionismos, e poderíamos acrescentar, os limites às capacidades humanas, é um dos grandes desafios dos dias atuais.

Tais argumentos aqui utilizados não são capazes de apresentar a temática como algo que sendo amplamente discutido por diferentes autores tenha se esgotado, eles apenas denunciam uma variedade de olhares apontando novas possibilidades investigativas e outros questionamentos.

Aos poucos pessoas excluídas desde os primórdios da civilização passam a constituir os lugares e posições antes vedadas a sua participação. Um processo, e como tal, sujeito a alterações e muitas tentativas, já que é preciso desorganizar, desagradar, desmontar a suposta fixidez e referência que muitos dos ditos normais haviam conquistado. Chega a ser desconcertante, constrangedor, por isso, choca, inibe, atinge os limiares da tão instituída normalidade.

Desmontar as nossas camas, é passo imprescindível para inclusão de pessoas com deficiência. Procusto, personagem principal de nossas tessituras ainda reluta em perpetuar seus fragmentos. É preciso ser Teseu, sufocá-lo em nosso interior para então conhecermos outros modos sobre o direito de ser. Como vimos, o desmonte não é algo simples, mas possível. Realizá-lo deve ser meta principal de nossas vidas, afinal falamos de maneiras sutis e/ou evidentes de silenciamentos de histórias, memórias e que, portanto não podem continuar reprimidas. Eis então nosso conclame, *outros gritos* precisam ser ouvidos neste e em outros espaços, e assim almejamos de algum modo, contribuirmos a amortização do que em nosso eu interior denominamos de Procusto.

Referências

AMARAL, Lígia Assumpção. **Conhecendo a Deficiência** (em Companhia de Hércules). São Paulo: Robes Editorial, 1995.

_____. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, Julio Groppa. **Diferenças e preconceito na escola:** alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998.

BAGNO, Marcos. **Pesquisa na escola:** o que é como se faz. – 19 ed. – São Paulo: Edições Loyola, 1998.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

_____. Ministério de Ação Social. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência**. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

CARNEIRO, Maria Sylvia Cardoso. A deficiência mental como produção social: de Itard à abordagem histórico-cultural. BAPTISTA, Cláudio Roberto (Org.). **Inclusão e Escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006, p. 137-152.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva**: com os pingos nos "is". Porto Alegre: Editora Mediação, 2004.

_____. **Escola Inclusiva:** a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação, 2008.

CROCHIK, Leon José. **Preconceito, indivíduo e cultura**. 2. ed. São Paulo: Robe Editorial, 1997.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência.** São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros Passos).

EIZIRIK, Marisa Faermann. Diferença e exclusão ou... a gestação de uma mentalidade inclusiva. In **Inclusão. Revista da Educação Especial**, Secretaria de Educação Especial/MEC, v. 4. nº 2, p. 17-23, julho/outubro. 2008.

FERREIRA, Maria Elisa Caputo; GUIMARÃES, Marly. **Educação Inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FERREIRA, Windyz Brazão. Inclusão x exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca. In: RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e Educação:** doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p. 211-238.

_____. Vulnerabilidade à violência sexual no contexto da escola inclusiva: reflexão sobre a invisibilidade da pessoa com deficiência. **REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 6, n. 2, p. 120-136, 2008.

_____. Invisibilidade, crenças e rótulos... reflexão sobre a profecia do fracasso educacional na vida de jovens com deficiência. In: **IV Congresso Brasileiro sobre Síndrome de Down Família, a gente da inclusão.** 9-11 de setembro 2004, Bahia (<www.federaçãosinddown.org.br>), p. 21-26.

_____. Entendendo a discriminação contra estudantes com deficiência na escola. In: FÁVERO, Osmar; FERREIRA, Windyz Brazão; IRELAND, Timothy; BARREIROS, Débora (Orgs.). **Tornar a Educação Inclusiva.** Brasília: Unesco, 2009. p. 25-53.

FIGUEIRA, Emílio. **Caminhando em silêncio:** uma introdução à trajetória das pessoas com deficiência na história do Brasil. São Paulo: Giz Editora, 2008.

GLAT, Rosana. **Educação Inclusiva:** cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007. (Coleção Questões Atuais em Educação Especial.)

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. **Da Diáspora:** Identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

JANNUZZI, Gilberta S. de M. **A educação do deficiente no Brasil:** dos primórdios ao início do século XXI. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. (Coleção educação contemporânea.)

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Inclusão escolar: algumas notas introdutórias. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos [et

al] (Orgs.). **Inclusão**: compartilhando saberes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

MAZZOTTA, Marcos J. Silveira. **Educação Especial no Brasil:** história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1995.

MORIN, Edgar. LE MOIGNE, Jean-Louis. **A Inteligência da Complexidade**. Tradução Nurimar Maria Falci. – São Paulo: Peirópolis, 2000. (Série Nova Consciência).

ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, Washington/USA. 2006. Disponível em:http://www.mj.gov.br/mpsicorde/arquivos/publicacao/714/Images/714_1.doc ACESSO EM: 10/02/2008

PADILHA, Anna Maria Lunardi. **Práticas Pedagógicas na Educação Especial**: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. – (Coleção educação contemporânea)

SILVA, Luciene M. da. O estranhamento causado pela deficiência: preconceito e experiência. **Rev. Bras. Educ.** [online]. V. 11, n. 33, p. 424-434, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Identidade e Diferença. In: HALL, Stuart; WOODWARD, Hathryn. **Identidade e Diferença:** a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

SKLIAR, Carlos, DUSCHATZKY, Silvia. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, Jorge, SKLIAR, Carlos. (orgs.). **Habitantes de Babel:** políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 119-138.

SKLIAR, Carlos. A inclusão que é "nossa" e a diferença que é do "outro". In: RODRIGUES, David. (Org.). **Inclusão e Educação:** doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006, p. 16-34.

_____. **Pedagogia (improvável) da diferença:** e se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

VELHO. Gilberto. O estudo do comportamento desviante: a contribuição da antropologia social. In: _____ (Org.). **Desvio e divergência**: uma crítica da patologia social. 8. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003. p. 11-28.

O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO: ANÁLISE DE UMA QUESTÃO DE REDAÇÃO (2010)

Rosemari Probst Soares[1]
Prof. Dr. Osmar de Sousa (Orientador)[1]

Resumo

O Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), criado em 1998, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, (INEP) tem por objetivo medir os conhecimentos dos alunos do final de sua escolaridade básica. No Brasil, a prova é composta por questões objetivas que abrangem todas as áreas do conhecimento referente à escolaridade básica e de uma questão de redação. O objetivo deste artigo é verificar de que forma os gêneros discursivos aprendidos na escola fazem parte da resolução da questão de redação do Enem (2010). Neste artigo o enfoque do estudo foi a questão de redação de 2010. Partindo da questão de redação (2010) como objeto de estudo, alguns conceitos serviram de base para análise da questão, como a distinção entre gêneros textuais e tipos textuais de Schneuwly e Dolz (2004) e Marcuschi (2001). Analisando a proposta, a noção de gênero se mostra distinta do que se vem trabalhando na perspectiva histórico-cultural, a noção de gênero, com interface na teoria enunciativa. Confunde-se com a tipologia textual. Isso aproxima o artigo do que Schwartz e Oliveira (2010) que destacam que, desde 1998 a 2009, a prova do Enem, segue um mesmo padrão estrutural. São constituídas com o propósito de contextualizar e oferecer subsídios para o desenvolvimento pelo aluno de um tema "de ordem política, social e cultural".

Palavras-chave

Enem; gêneros discursivos; redação.

Resumen

El Enem (Examen Nacional de Enseñanza mediana), creado en 1998 por el Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira (INEP), tiene por objetivo medir los conocimientos de los alumnos al final de la educación básica. En Brasil, la prueba es compuesta por cuatro cuestiones objetivas que cubren todas las áreas del conocimiento que se refiere a la educación básica y de una cuestión de redacción. El objetivo de este artículo es verificar de que manera los géneros discursivos aprendidos en la escuela hacen parte de la resolución de la cuestión de redacción del Enem (2010). En este artículo el enfoque de estudio es la cuestión de redacción de 2010. Partiendo de la cuestión de redacción (2010) como objeto de estudio, algunos conceptos sirvieron de base para el análisis de la cuestión, como la distinción entre géneros textuales y tipos textuales de Shnewly y Dolz (2004) y Marcuschi (2001). Analisando la propuesta, la noción de género se muestra distinta de lo que se viene trabajando en la perspectiva histórico-cultural, la noción de género, con interfaz en la teoría enunciativa. Confundese con la tipología textual. Eso aproxima el artículo de lo que dice Schwartz y Oliveira (2010), que resaltan que, desde 1998 a 2009, la prueba del Enem sigue un mismo patrón estructural. Son constituidas con el propósito de contextualizar y ofrecer subsidios para el desarrollo por el alumno de un tema "de orden político, social y cultural".

Palavras clave

Enem; género discursivo; redacción.

1 - FURB.

1. Introdução

As avaliações educacionais em larga escala vêm sendo discutidas e implantadas no Brasil desde o início da década de 90. Possivelmente, segue uma tendência em outros países em seus sistemas avaliativos, no caso discente. O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foi criado em 1998, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), com o objetivo de verificar as competências e habilidades dos alunos no final da escolaridade básica (BRASIL, 2010). Os resultados do Enem vêm ganhando espaço nas universidades, sendo usado como pré-requisito para ingresso, utilizando é claro a média (nota) deste exame.

A avaliação é constituída de uma prova única e abrange todas as áreas do conhecimento entre as quais, são: Dominar linguagens; Compreender Fenômenos; Enfrentar situações-problemas; Construir argumentação; Elaborar propostas. Baseia-se nos conteúdos curriculares da escolaridade básica no Brasil, neste caso os conteúdos do ensino fundamental e médio. Mas, para este artigo vamos utilizar a questão de redação da prova aplicada em 2010.

O objetivo deste artigo é verificar de que forma os gêneros discursivos aprendidos na escola fazem parte da resolução da questão de redação do Enem (2010). Que conhecimentos são exigidos dos alunos para a resolução da questão?

Para dar início a discussão, apresentamos na sequência à questão (redação Enem 2010), e uma breve contextualização sobre a história do Enem. Em seguida discutiremos Os gêneros escritos na escola e suas interfaces com as práticas e exigências sociais, e, por fim uma possível análise da questão de redação do Enem (2010).

2. A questão objeto de estudo

A questão abaixo se refere à proposta de produção de texto da prova do ENEM reaplicada no ano de 2010. Nesse ano a prova do Enem foi reaplicada devido a problemas de montagem do caderno das provas amarelas. Mais de 9,5 mil alunos foram convidados a refazer a prova. Destes compõem dezessete estados (Santa Catarina, Paraná, Minas Gerais, Ceará, Sergipe, Piauí, Pernambuco, Espírito Santo, Mato Grosso do Sul, Maranhão, Bahia, Rio Grande do Sul, Pará, Tocantins, Goiás, São Paulo e Amazonas). (*Fonte: http://www.batista.g12.br/noticias/noticias.php?id=70*)

Proposta de redação – ENEM/2010. (prova reaplicada)

Com base na leitura dos seguintes textos motivadores e nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija um texto dissertativo-argumentativo, em norma culta escrita da língua portuguesa, sobre o tema ***Ajuda Humanitária****, apresentando experiência ou proposta de ação social que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para a defesa de seu ponto de vista.*

Comitê de Ajuda Humanitária da UEPB treina voluntários para atuar junto às vítimas de Palmares

Quinta, 01 de julho de 2010 16:19
Na manhã desta quinta-feira, cerca de 50 pessoas, entre alunos e professores da Universidade Estadual da Paraíba, participaram do 1º Treinamento de Equipe Multidisciplinar para Atuação em Situação de Emergência, oferecido pelo Comitê de Ajuda Humanitária, Social e da Saúde, criado recentemente pela Instituição.
A primeira atividade da equipe terá início já neste domingo, data em que viajarão para a cidade de Palmares (AL), onde permanecerão por uma semana, para oferecer apoio humanitário aos moradores daquela localidade, uma das tantas atingidas pelas chuvas e enchentes que assolaram os estados de Pernambuco e Alagoas nas últimas semanas. Disponível em: http://www.uepb.edu.br. Acesso em: 23 ago. 2010 (adaptado).

Disponível em: http://gcmandretavares.blogspot.com. Acesso em: 23 ago. 2010.

TERREMOTO NO HAITI
Redes Sociais da Internet foram o principal meio de comunicação
14/01/2010 00:01h
Durante todo o dia de ontem, a Internet foi o principal meio usado pelo Haiti para se comunicar com o mundo. Mensagens ao exterior foram encaminhadas por estrangeiros no país e por moradores locais. Apesar da instabilidade na rede – os sistemas de luz e telefone também estavam intermitentes –, os sites de relacionamento foram usados para acalmar familiares e clamar por auxílio internacional.
No Brasil, usuários do Twitter divulgavam a ação da ONG Viva Rio, que abriu uma conta para receber doações aos desabrigados no Haiti.
(OT, com Agência Estado) Disponível em: http://www.gazetadopovo.com.br. Acesso em: 30 abr. 2010.

INSTRUÇÕES:
Seu texto tem de ser escrito ***à tinta****, na* ***folha própria****.*
Desenvolva seu texto em prosa; não redija narração, nem poema.
O texto com até 7 (sete) linhas escritas será considerado texto em branco.
O texto deve ter, no máximo, ***30 linhas****.*
O ***Rascunho*** *da redação deve ser feito no espaço apropriado.*

3. ENEM – Sua história

O Exame Nacional do Ensino médio foi criado em 1998, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). A prova é aplicada com alunos concluintes e egressos do ensino médio. O Enem é realizado anualmente e tem por objetivo verificar as competências e habilidades dos alunos ao término da escolaridade básica.

A prova ou exame é constituído de uma prova única e abrange todas as áreas do conhecimento que são: Dominar linguagens; Compreender Fenômenos; Enfrentar situações-problemas; Construir argumentação; Elaborar propostas. Baseia-se nos conteúdos curriculares da escolaridade básica no Brasil, neste caso os conteúdos do ensino fundamental e médio. Mas, para este artigo vamos utilizar a questão de redação da prova aplicada em 2010.

A estruturação do Enem, desde sua criação em 1998, está pautada na lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96). O Enem tem como base epistemológica o principal fundamento o conceito de cidadania, preconizando a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. Os Parâmetros Curriculares nacionais para o Ensino Médio (2000) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), também constituem referências importantes na construção da matriz de competências do Enem.

Conforme divulga o INEP (2009), a participação no Exame é voluntária e no ano de 2009 foi de 2.426.432 candidatos. Desses, 37% declararam estar concluindo o ensino médio e 56% declaram ser egressos ou terem concluído o ensino médio em anos anteriores.

No mesmo ano, (2009), ocorreu a reformulação da metodologia do Enem. Seus resultados passaram a ser utilizados como forma de seleção unificada nos processos seletivos das universidades federais. Continua sendo utilizado para a seleção de bolsistas no programa PROUNI (Programa Universidade para Todos).

Segundo o Inep (2009), "o modelo de avaliação do Enem enfatiza, portanto, a aferição das estruturas mentais por meio das quais o conhecimento é continuamente construído e reconstruído e não apenas a memória que, importantíssima na constituição das estruturas mentais, sozinha não consegue fazer o sujeito capaz de compreender o mundo em que vive, particularmente num contexto de aceleradas mudanças sociais, econômicas e tecnológicas".

> O Enem não mede, portanto, a capacidade do aluno de assimilar e acumular informações, mas como utilizá-las em contextos adequados, interpretando códigos e linguagens e servindo-se dos conhecimentos adquiridos para a tomada de decisões autônomas e socialmente relevantes (Documento Básico). Neste sentido, valoriza muito mais o raciocínio do que a "decoreba". Na perspectiva da prova do Enem, são valorizadas competências transversais requeridas para as tarefas a serem avaliadas – posicionar, julgar e interpretar. Muito embora, como toda avaliação o Enem ocorra em um contexto artificial, de simulação, suas questões privilegiam situações de vida real. (INEP, 2011, Documento Básico)

O Inep (2009) elaborou uma matriz de competências e habilidades que são supostamente próprias aos sujeitos na fase de desenvolvimento cognitivo que corresponde com o término da escolaridade básica. Matriz de Referência para o ENEM 2009. Eixos Cognitivos (comuns a todas as áreas de conhecimento). Como o foco deste trabalho centra-se na análise da questão de produção de textos, apenas o primeiro eixo será destacado: Matriz de Referência de Linguagens, Códigos e suas tecnologias, segundo Inep (2009).

- **Competência de área 1** – Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros relevantes para sua vida.

A matriz de Referência do Enem utiliza o termo "competência" para designar os critérios de avaliação. Esta matriz de referência contempla as competências necessárias do saber em todas as áreas do conhecimento utilizadas na prova. Para tanto, é necessário buscar a fonte utilizada para o termo "competência" e seu significado para a avaliação da aprendizagem.

Perrenoud (2000) destaca competência como capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação. As competências são construídas através de conhecimentos pré-elaborados pelo indivíduo no qual uma competência compreende a uma determinada ação ou situação.

Segundo Perrenoud (2001, p.177):

> [...] Em sala de aula, as competências de planejamento e acompanhamento permitem gerenciar em curso uma "atividade" enquanto competências diferentes são aplicadas nas constantes interações entre professor e alunos.
>
> A competência não é um estado, mas um processo. Se a competência é uma forma de saber agir, como é que ela funciona? O operador competente é aquele capaz de mobilizar, de aplicar de forma eficaz as diferentes funções de um sistema no qual intervêm recursos tão diversos quanto operações de raciocínio, conhecimentos, ativações da memória, avaliações, capacidades relacionais ou esquemas comportamentais. Em grande parte, essa alquimia continua sendo uma terra incógnita. (Le Boterf, 1994, p. 43) apud (PERRENOUD, 2001, p. 13).

Para Le Boterf (1994) *apud* Perrenoud (2001), competência é um processo. Se é um processo a realização de uma prova ou questão em si, não mede o processo num todo e sim aqueles conhecimentos ali mencionados e que não foi vivenciado de forma igual por todos os alunos. Essa objeção permite indagar sobre um componente ético-político (GOURLART, 2005), que uma avaliação em larga escala jamais alcançaria.

Se competência é uma forma de saber agir, necessariamente faz-se mobilizar conhecimentos para isso. Para produzir um texto Geraldi (2002, p. 137) aponta que:

> (a) Se tenha o que dizer; (b) Se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; (c) Se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; (d) O locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o quer diz para quem diz (ou, na imagem wittgensteinianna, seja um jogador no jogo); (e) Se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d).

Para que se tenha o que dizer o tema ou assunto levaria em conta as experiências dos alunos? Seria indutor ou permitiria o exercício da autonomia? Não considerando isso, os demais argumentos ficam vagos. Com que razão vou escrever daquilo que não conheço? Como dizer/escrever em determinados gêneros?

Na seção a seguir vamos tratar da questão do gênero. Um gênero tem um lugar onde costuma aparecer, como na escola, nas empresas, nas igrejas, na academia. O gênero também se relaciona como na proposta de redação do Enem, (dissertativo-argumentativo), com o que "aprendemos" na escola, por exemplo.

4. Gêneros escritos na escola e suas interfaces com as práticas e exigências sociais.

A proposta de redação do Enem (2010) solicita que o aluno redija um texto dissertativo-argumentativo, apresentando para isto, fragmentos de textos "motivadores". A partir destes fragmentos sugere-se que o aluno tenha argumentos a respeito daquele tema e apresente em sua produção experiência ou proposta de ação social que respeite os direitos humanos. E, ainda, organize e relacione de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para a defesa do seu ponto de vista.

> Para definir um gênero como suporte de uma atividade de linguagem três dimensões parecem essenciais: 1) os conteúdos e os conhecimentos que se tornam dizíveis por meio dele; 2) os elementos das estruturas comunicativas e semióticas partilhadas pelos textos reconhecidos como pertencentes ao gênero; 3) as configurações específicas de unidade de linguagem, traços, principalmente, da posição enunciativa do enunciador e dos conjuntos particulares de sequências textuais e de tipos discursivos que formam sua estrutura. (SCHNEUWLY E DOLZ, 2004, p. 75)

Os gêneros não se resumem apenas em uma junção de textos ou características textuais, mas na reunião de conteúdos. Pode-se entender os gêneros textuais como textos variados que estão presentes na sociedade, como e-mail, carta, entrevista, charge, receitas, etc.

Para Schneuwly e Dolz (2004, p.75) "Os gêneros textuais, por seu caráter genérico, são um termo de referência intermediário para a aprendizagem."

Narração, descrição e dissertação são expressões amplamente praticadas nas escolas, mas fogem do sentido de gênero assumido neste texto. São antes "tipos textuais" , segundo os mesmos autores. Os tipos não podem ter um fim em si mesmo, descartando a possibilidade de ampliar o vocabulário do aluno e sua compreensão por meio de outros tipos presentes na esfera social, como por exemplo, o jornal.

A escola com sua "função" de ensinar a ler e escrever pode fazer uso do diferentes gêneros. Pois, a variedade de gêneros textuais existentes na esfera social, possibilita o trabalho com os mesmos na escola, uma vez que faz parte da realidade do aluno. O gênero em si só, não é mais instrumento de comunicação apenas, mas ao mesmo tempo, é um objeto de ensino-aprendizagem. Conforme Schneuwly e Dolz (2004, p. 77) "Trata-se de autênticos produtos culturais da escola, elaborados como instrumento para desenvolver e avaliar, progressiva e sistematicamente, as capacidades de escrita dos alunos".

Marcuschi (2001, p. 42) apresenta a diferenciação entre gênero e tipo textual.

> "um construto teórico que abrange pouco mais de meia dúzia de categorias, designadas narração, argumentação, exposição, descrição, injunção [...]" e gênero textual como "uma forma textual concretamente realizada e encontrada como texto empírico, materializado. [...] podem ser exemplificados em textos orais e escritos tais como: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, índice remissivo, romance, cantiga de ninar, lista de compras, publicidade, cardápio, bilhete, reportagem jornalística [...]".

Há ainda a diferença de gênero discursivo, proposto por Dolz e Schneuwly (2004), além de Rojo, por entender que um gênero, embora se defina por um conteúdo, estrutura específica

e estilo, muda conforme as culturas, experiências de cada um, portanto, há um discurso presente nos textos, do ponto de vista das memórias dos sujeitos.

5. Análise da questão de redação (ENEM 2010)

Partindo das instruções para resolver a questão, observa-se que uma das instruções orienta que o texto seja desenvolvido em prosa. A narração e o poema são descartados.

Prosa é uma forma de linguagem comum, vivenciada frequentemente no dia a dia. Deparamo-nos com várias situações em que a prosa está presente, como: reportagens de jornais e revistas, novelas, romances, mensagens de anúncios, histórias em quadrinhos, convites. A escola tem privilegiado a prosa, talvez porque a modalidade retórica seja mais usual do que poemas, por exemplo.

Na construção do texto em prosa, exige-se uso correto de pontuação e paragrafação. Uma ideia pressupõe a outra, dando uma sequência ao texto.

Schwartz e Oliveira (2010) destacam que desde 1998 a 2009, a prova do Enem, segue um mesmo padrão estrutural. São constituídas com o propósito de contextualizar e oferecer subsídios para o desenvolvimento pelo aluno de um tema "de ordem política, social e cultural". (cartilha do aluno, 2008).

Observa-se na questão textos com teor político. O mesmo encontra-se fragmentado. Um texto dissertativo-argumentativo não aponta para um gênero, mas uma maneira de a linguagem se ordenar no texto. E ainda, ancorando-se nos estudos de Marcuschi (2001), sobre os gêneros textuais, a questão apresentada pelo Enem aponta para um gênero: reportagem jornalística (retirada da internet), porém a redação a ser produzida pelos alunos aponta para um tipo textual, pois, prevê defender argumentos para sua posição. Como vimos anteriormente argumentação é um tipo de texto e não um gênero. Constata-se um distanciamento entre o que se vem trabalhando na academia, nas pesquisas e o que se pede ao aluno.

Para Geraldi (1997, p.136), dentro do contexto escolar ao se praticar a "redação", está se produzindo "texto para a escola". Ou seja, a redação é produzida em uma situação de artificialidade que em nada ou muito pouco aumenta a capacidade do aluno de se expressar por escrito.

Do ponto de vista deste autor existe uma diferença entre redação e produção de texto. A redação não aumenta a capacidade do aluno ao expressar-se quando escreve, para ele as redações possuem muita escrita e pouco texto. Isso deixa claro que quando o aluno escreve têm pouco a dizer sobre o tema abordado ou estabelecido. Quando o tema não é de conhecimento do aluno, ele se obriga a escrever "qualquer coisa" para atender as exigências da redação. Já a produção de texto se realiza quando se aprende a produzir textos na escola.

> [...] para produzir um texto (em qualquer modalidade) é preciso que: Se tenha o que dizer; Se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; Se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; O locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz, [...] (seja um jogador no jogo); se escolham as estratégias para realizar [...]. (GERALDI, 1997, p. 137)

Levando em consideração as informações de Geraldi (1997), verifica-se com base na questão do Enem (redação), que a prova se constitui em um modelo escolarizado. Neste caso, a redação tem um fim em si mesma: construir o texto com base nas informações fragmentadas presentes na prova, obedecendo aos critérios estabelecidos. Em que isso se diferencia de práticas escolarizadas, sem vinculação social, criticadas por tantas pesquisas?

A questão de redação proposta pelo ENEM (2010) tem um objetivo pré-determinado (texto dissertativo-argumentativo) e leva em conta os conhecimentos adquiridos na escola. Mas, uma vez que o contexto escolar não favorece a delineação de objetivos em relação à atividade de leitura, o aluno ao ler ou produzir um texto o fará sem ter o que dizer sobre o mesmo. Irá produzir o texto para a escola ou para os avaliadores do ENEM

Ao falar de objetivos buscamos uma das competências de área do ENEM (2010) utilizadas como critério de correção da prova. Dentro da competência de área 1, (da Matriz de referência do Enem), prevê que o aluno seja capaz de "reconhecer posições

críticas aos usos sociais que são feitos das linguagens e dos sistemas de comunicação e informação". Pode-se observar, no entanto, que a prova propõe este contato com as áreas de comunicação, no caso a internet. Porém, ao resolver a questão propõe-se que se redija um texto dissertativo-argumentativo com uma proposta de ação social.

6. Considerações finais

Inicialmente, vale lembrar que o Enem não é obrigatório. Os alunos têm livre escolha em realizar o exame ou não. Neste artigo abordamos apenas uma das questões da prova, a questão de redação. Talvez, a questão ainda preocupe os alunos participantes, pois, são obrigadas a escrever e não sabem o que os espera como tema ou exigência para a questão. Diferente das questões de múltipla escolha, onde o aluno compara as respostas e usa da eliminação até encontrar a resposta que acredita ser correta.

Para realizar a análise da questão nos ancoramos nos estudos dos gêneros e tipos textuais, (Schnewly e Dolz (2004), Marchuschi (2001) e Geraldi (1997).

Diferenciar gênero textual e tipo de texto foi necessário para compreender que a questão apresentada parte de um gênero textual, mas a redação exigida de acordo com as instruções é um tipo de texto, o que nos leva a observar que são textos mais produzidos na escola. Distancia a proposta do que a academia vem produzindo no campo dos estudos de gêneros e de letramento, por exemplo.

Ao produzir uma redação (para o Enem 2010), como vimos anteriormente o aluno escreve para a "escola" para o "o governo", ou seja, tem um fim em si mesmo. Talvez se perca um pouco a comunicação, o que o levaria a ser um gênero escolar, como Schnewly e Dolz (2004) falam.

A proposta de redação do Enem (2010) leva em conta os conhecimentos dos alunos adquiridos também fora da escola. O tema "Ajuda Humanitária", abordando a tragédia do Haiti, foi de grande circulação nas mídias (TV, Internet, Rádio, Jornais, Revistas...). De uma forma ou de outra "todos" ou quase "todos" tiveram acesso a informações a respeito deste acontecimento. Isto torna a proposta (tema) acessível aos estudantes, que podem usar das informações que conheceram para ampliar seu repertório na escrita da redação.

Referências

GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem.** Martins Fontes. São Paulo, 2002.

GOULART, Cecília. **Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica do estudo.** Anped: GT 10. Disponível em: http://www.anped.org.br/reunioes/28/inicio.htm. Acesso em 12/03/2012.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
Disponível em: portal: www.inep.gov.br/web/Enem/sobre-o-enem. Acesso em 01/07/2011.

MARCUSCHI, L. A. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, I. (org.) **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001, p. 23-50.

PERRENOUD, Philippe. **Novas Competências para Ensinar.** Artmed. Porto Alegre. 2000.

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar:** Agir na urgência, decidir na incerteza. Artmed. 2.ed. Porto Alegre. 2001.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros Orais e Escritos na escola.** Mercado de Letras. 2004. Campinas/SP.

SCHWARTZ, Cleonara Maria; OLIVEIRA, Ana Paula Gomes. **A avaliação da escrita no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).** Disponível em: http://www.anped.org.br/33encontro/internas/ver/trabalhos-gt10. Acesso em: 10/06/2011.

OS SOFRIMENTOS DO JOVEM WERTHER COMO ROMANCE PRECURSOR DO ROMANTISMO EUROPEU

Georgiana Oliveira Maia Sousa[1]
Laura Virgínia Tinoco Farias[2]

Resumo

Este trabalho apresenta uma análise de *Os sofrimentos do jovem Werther* de Goethe e suas principais características como romance influente para o surgimento do Romantismo. Com uma explanação sobre o surgimento do romance e sua larga projeção cultural, sobretudo, em meados do século XIX, o foco encontra-se em seu caráter emancipatório e sua reconhecida importância dentre os gêneros literários modernos. Aprofunda-se o subgênero epistolar por ser este muito popular durante o pré-Romantismo, o qual se encaixa *Os sofrimentos do jovem Werther;* que também tem seu apelo de proximidade com o leitor, assim como o uso de primeira pessoa, pelas características de tal subgênero. Observa-se ainda, como fator de extrema importância para a análise, as contextualizações histórico-culturais, como uma Alemanha com fronteiras diferentes das atuais e o expansionismo napoleônico que refletiu no surgimento do movimento *Sturm und Drang*. O fato da produção desta obra confundir-se com a própria vida de Goethe, ou seja, seu caráter autobiográfico, também corrobora o estudo dessa que é uma das maiores obras da literatura Ocidental.

Palavras-chave

Goethe; influência; literatura; Romantismo.

Abstract

This paper presents an analysis of *The Sorrows of Young Werther* by Goethe and its main characteristics as a novel influential in the rise of Romantism. With an explanation of the rise of the novel and its wide cultural projection, especially in the mid-nineteenth century, the focus is on emancipatory and perceived importance in modern literary genres. It goes depeer in the epistolary subgenre because it is very popular during the pre-Romantism, what fits The Sorrows of Young Werther, which also has appeal of proximity to the reader, as well as the use of first person, the characteristics of such subgenre. Is still observed as a factor of extreme importance for the analysis, the cultural-historic contextualization, as Germany with different boundaries of current and Napoleonic expansionism reflected in the rise of Sturm und Drang movement. The fact that the production of this book confused with life itself in Goethe, with autobiographical character, the study also corroborates that this is one of the greatest works of Western literature.

Keywords

Goethe; influence; literature; Romantism.

1 - Graduanda em Letras habilitação Português/Inglês e Respectivas literaturas pela Universidade Estadual do Maranhão.
2 - Graduanda em Letras habilitação Português/Inglês e Respectivas literaturas pela Universidade Estadual do Maranhão.

Introdução

O artigo discutirá o romance alemão *Os sofrimentos do jovem Werther* de 1774, escrito por Goethe, como uma grande inspiração da escola romântica. O Romantismo, um dos mais importantes movimentos literários do Ocidente, expandiu-se na França, onde ganhou espaço e pode se difundir melhor, graças ao contato com os ideais nacionalistas e libertários da Revolução Francesa.

A grande repercussão social e também o sucesso mundial da obra constituem algumas das razões a que se deve esta pesquisa. Além do próprio sucesso individual, a obra *Os Sofrimentos do Jovem Werther* ainda foi muito importante para um movimento alemão de caráter subjetivista: *Sturm und Drang.*

Aborda-se a obra como romance emancipatório e o que implica dizer isso. Através de estudos e comentários de alguns teóricos, de pesquisas bibliográficas e da consequente leitura do livro em questão, este trabalho foi elaborado e aqui será apresentado seu resultado.

O romance e sua emancipação: romance epistolar

De acordo com o Dicionário de narratologia[3], o romance é, a par do conto, ou da epopeia, um gênero narrativo de larga projeção cultural, fruto de uma popularidade e de uma atenção por parte dos seus cultores que, sobretudo a partir do século XVIII, fez dele decerto o mais importante dos gêneros literários modernos. Particularmente talhado para mobilizar em registro ficcional os conflitos, as tensões e o devir no homem inscrito na História e na sociedade, o romance tem revelado uma extraordinária capacidade de rejuvenescimento técnico e de renovação temática, afirmando-se como fenômeno multiforme, num tempo em que as constrições das Poéticas não tem já razão de existência (porque o romance ganhou a sua vitalidade, sobretudo, a partir da época em que tais constrições se desagregaram), o romance constitui um gênero de difícil definição (cf. Raimond,1961:138-158). Ainda assim, e com as reservas pressupostas pelo que fica dito, é possível tentar uma definição que atente, principalmente, na sua condição de **modelização textual** exercida sobre a sociedade burguesa:

> "O romance é uma resposta dada pelo sujeito à sua situação na sociedade burguesa ou estruturada em termos burgueses. Essa resposta supõe uma operação textual sobre o real, o qual é assumido por uma narrativa que implica um ou vários narradores. A figura do narrador é, que o duplo do autor-sujeito, quer uma estrutura de ligação dialetizadora entre o autor - sujeito e o real." (KRYSINSKI, 1981:7).

As metamorfoses que, ao longo da sua história, o romance sofreu, deve ser analisada juntamente aos seus antecedentes culturais, assim como sua lenta evolução e consolidação. Remotamente relacionado à epopeia, o romance passa a existir nas sociedades modernas, de certo modo, preenchendo funções correspondentes às que anteriormente cabiam aquele outro gênero; daí que Hegel se lhe tenha referido como moderna epopeia **burguesa**>> (cf. Hegel, 1977:15) e que teorizadores como Lukács e Bakhtin, embora reconhecendo entre ambos os gêneros afinidades homológicas e funcionais, tenham centrado as suas análises na diversidade de configuração e de temática que caracteriza **epopeia** e **romance**.

> "O romance [...] como gênero literário, formou-se e desenvolveu-se, desde início, com base num novo sentido do tempo. O passado absoluto, a tradição, a distância hierárquica não desempenha nenhuma função no processo da sua formação como gênero literário [...] o romance formou-se precisamente no processo de destruição da distância épica, no processo de familiarização cósmica do mundo e do homem, de rebaixamento do objeto da representação artística ao nível da realidade contemporânea, inacabada e fluente." (Bakhtin, 1979:480; cf. Lukács, 1970:64ss. 79ss).

3 - R, Carlos. LOPES, Ana Cristina M. *Dicionário de Narratologia.* Coimbra. 7ª edição. Almedina. 2002.

Como estas palavras, os autores sugerem que, a constituição do romance, tal como conhecemos há dois séculos, não ocorreu abruptamente: desde a Antiguidade que se registram afloramentos e tentativas que remetem difusamente ao que virá a ser o romance (cf. García Gual,1972); e subgêneros como **o romance sentimental** , **romance de cavalaria medieval** , **o romance pastoril do Renascimento**, **o romance picaresco** e o **romance Barroco** (cf. Silva,1983:672ss.), não beneficiando do prestígio concedido a gêneros como a epopeia ou a tragédia, podendo ser encarados como manifestações que apontam de forma incipiente para o advento do grande gênero narrativo que o romance virá a ser, numa sociedade dominada pelos valores da sociedade burguesa florescente desde o séc. XVIII.

O Romance epistolar é um subgênero do romance, popularizado, sobretudo, a partir do Pré-Romantismo. A estrutura semi-discursiva do Romance epistolar é tributária do funcionamento textual da carta, dos seus modos de existência e da tradição cultural em que assenta a sua utilização literária e paraliterária; na cultura ocidental, essa tradição remete à Antiguidade Clássica e sofreu um incremento considerável durante o renascimento (cf. Guillén, 1989:294-304), muitas vezes sob o signo de concepções pedagógicas e moralizantes da Literatura.

Entretanto, o romance epistolar veio a consagrar-se como cronótopo, característico de um tempo em que se dá a emergência de valores e comportamentos pré-românticos e românticos.

> "A importância de privacidade (e, consequentemente, a curiosidade que pode suscitar), a democratização da escrita, a tematização literária da intimidade (cf. Wright, 1989) fazem da carta, enquanto artifício literário, o lugar por excelência em que sujeito e escrita se refletem, pode deste modo, dizer-se que talvez em nenhum outro texto escrito como a carta se exibe e põe a dialética entre a realidade concreta do ato de enunciação [...] e a sua transformação em figura do discurso ,em efeito de sentido que se dá só na linguagem e só no âmbito da linguagem se torna representável." (Violi,1985:72) .

De um ponto de vista narratológico, deve-se observar o seguinte: o romance epistolar baseia-se nos princípios fundamentais da epistolaridade (cf. Altman, 1982) enquanto estratégia discursiva com interatividade: discurso eminentemente pessoal em que um locutor se dirige a um alocutário ausente, a carta estabelece uma comunicação diferida no tempo e distanciada no espaço. Estabelece as marcas contratuais que a carta normalmente patenteia (data, lugar de escrita, formas de tratamento, vocativos, saudações de despedida, etc), eventualmente conexionadas com circunstâncias históricas, culturais e ideológicas que nela podem encontrar-se projetadas (a carta de Carlos a Joaninha, nas Viagens de Garrett, é escrita em Évora- Monte, no fim da Guerra Civil entre liberais e absolutistas; as cartas de Eurico ao duque de Córdova refletem o momento da invasão da Península Ibérica pelos árabes); tais circunstâncias e a predisposição psicológica do locutor incutem, eventualmente, ao discurso epistolar um pendor fortemente perlocutivo.

No contexto de um romance epistolar, o ato de redigir uma carta institui um narrador que se coloca numa posição temporal peculiar: ao tempo da narração, diz respeito à situação típica no romance epistolar com narração intercalada, pelo fato desse narrador de circunstância ser normalmente também uma personagem que relata à outra personagem acontecimentos que algum tempo antes viveu; muitas vezes acontece que os papeis se invertem e a personagem que foi destinatário, volve-se em narrador, relatando então experiências que conheceu também. Por isso se diz que a narração (no essencial coincidindo com a escrita da carta) decorre num tempo intercalado entre os episódios vividos por cada personagem-narrador. Por outro lado, o discurso epistolar favorece a instituição de perspectivas narrativas individuais e a expressão de uma subjetividade quase sempre intensa, fomentada, sobretudo em certos contextos e atmosferas epistolográficas (de confiança, de confessionalidade, de interpelação emocionada, etc).

Em *Os sofrimentos do jovem Werther,* o gênero epistolar é utilizado e possibilita ao leitor compartilhar intimamente do estado de Werther, acompanhando o arrebatamento do

personagem. Esta abordagem em forma de cartas possibilitou o contato e a identificação de muitos jovens da época com a personagem. A maneira que Goethe retratou sua obra em cartas não era algo novo, existiam outras obras lançadas anteriormente na Inglaterra e na França, porém, se forem comparadas à obra deste, são mais simplórias. Este gênero também permite a exploração e acentuação do perfil psicológico das personagens, sobretudo Werther. O leitor, então, se mantém envolvido pela trama que explora abertamente essa natureza interior do ser humano.

Sem dúvidas, este romance que é referência, em se tratando de literatura alemã, pela maneira pessimista e exagerada que Goethe compôs seu personagem, serviu de base às obras românticas posteriores. Goethe, através da expressão artística, demonstra a catarse de seus sentimentos, o que nos leva a considerar o teor autobiográfico desta obra e, provavelmente, os motivos pelos quais alguns nomes de pessoas e lugares foram preservados por este.

O destaque da primeira pessoa do romance

Com o advento do movimento romântico surgiram novas características que moldaram e fizeram parte deste. Essas características apresentam-se nas futuras publicações e no romance *Os Sofrimentos do jovem Werther* de Goethe.

O Romantismo, que recusava o racionalismo, procurou primar por outros ideais que atendessem os anseios de uma sociedade que ingressava cada vez mais no cenário literário e, neste, buscava a identificação com o seu cotidiano.

Na obra supracitada, o autor apresenta uma narrativa em 1ª pessoa, em que a personagem troca correspondências com seu amigo Wilheim, dividindo com este as impressões de sua estadia e também o que se passa em sua vida em Weimar. A opção por esta forma narrativa, nos leva a crer que o autor interessava-se em expressar na sua personagem suas experiências emocionais e aproximar-se do leitor, fazendo com que este, muitas vezes, coloque-se no lugar da personagem. Inúmeros suicídios foram ocasionados na época, supostamente por essa relação de assimilação, o que levou à proibição de venda da obra em alguns países, por parte de seus governantes, numa tentativa de evitar tal situação.

O individualismo, uma das futuras características do Romantismo, encontra espaço na obra. A personagem principal envolve os leitores com seus conflitos e impressões pessoais e faz com que a trama concentre-se em suas ações, que oscilam desde seus encantamentos com a vida e a natureza, sua decepção amorosa até sua indiferença à classe burguesa.

O romance alemão no séc. XVIII

Antes de entrarmos na problemática do romance alemão no séc. XVIII é necessário que haja uma explanação histórica da Alemanha naquela época, para que possamos contextualizar a produção literária ao meio social e político.

Até 1871, a Alemanha ainda não tinha suas fronteiras definidas como é hoje. A Prússia, propriamente dita, estava fora do Império; a Pomerânia[4] era sueca, o Oldenburg[5], dinamarquês. Foi também nessa época que houve o expansionismo Napoleônico pela Europa. As vitórias do exército da França revolucionária sobre os territórios alemães contribuíram para o surgimento de um nacionalismo germânico, um patriotismo tão generalizado que formou o espírito do movimento romântico alemão nascido em 1795, já com o apogeu no início do séc. XIX, durante o período de maior domínio francês.

Por volta do início do séc. XVII foi defendida pelo crítico Martin Optiz uma imitação dos modelos literários franceses. A atitude nacionalista, além de alicerçar o movimento romântico também foi responsável pelo rompimento com essas influências estrangeiras a partir do séc. XVIII. Nessa época, Herder fundou o movimento *Sturm und Drang* onde seus seguidores voltaram-se para a poesia da Bíblia, Homero, Shakespeare e do folclore nacional, deixando de lado o preciosismo da métrica da poesia

4 - Região situada no norte da Polônia e da Alemanha na costa sul do Mar Báltico. Após a Segunda Guerra Mundial, foi dividida entre a Polônia e a Alemanha.
5 - Existiu de 1180 até 1918 como um país ducado.

francesa e passando a ser mais vigorosa, primitiva e espontânea. Os seguidores de maior destaque são Goethe e Schiller, sendo *Os Sofrimentos do Jovem Werther,* do primeiro, considerada a obra que popularizou o movimento para o resto do mundo e *Os Ladrões,* do segundo, fez com que o movimento entrasse em uma nova fase. Mas antes do *Sturm und Drang*, tivemos ainda o período denominado pré-clássico com importantes representantes como Gellet, Klopstock e Wieland.

Em meados de 1798 houve uma tendência romântica nos romances alemães que caracterizam a obra de Novalis, Ludwig Tieck, Joseph Von Eichendorff, Adelbert Von Chamisso, Ludwig Uhland, Eduard Mörike, Nikolaus Lenau e E. T. A. Hoffmann.

Os sofrimentos do jovem Werther como romance precursor do Romantismo Europeu

Em um século em que a burguesia ascendeu-se como classe dominante, como consequência da Revolução Francesa e o fato de uma grande evolução decorrente da Revolução Industrial, houve o surgimento de ideais de liberdade que se pontificaram no século XIX e que se relacionaram com o apogeu do movimento romântico. Neste contexto, houve o aparecimento de um novo leitor de origem burguesa e, também, o consequente aumento do poder aquisitivo da classe média da época, concomitante com o avanço no sistema de impressão, que resultou em uma ascendência no mercado consumidor de livros.

O Romantismo conquistou seu espaço em meio a esses acontecimentos e propôs uma expressão artística relacionada ao cotidiano dessa nova classe que emergia, trazendo em suas obras futuras, a arte como expressão da liberdade, do sentimentalismo, dentre outros. Assim despontava uma nova forma de produção literária voltada para a retratação das emoções individuais.

Como escola literária, teve suas primeiras manifestações no final do século XVIII nos países europeus mais desenvolvidos, como a Alemanha e a Inglaterra. Uma obra publicada em 1774, chamada *Os sofrimentos do Jovem Werther*, foi considerada o marco inicial do Romantismo Europeu. Esta obra promoveu e lançou os alicerces para a difusão desta literatura no mundo.

A obra foi tida como uma das primeiras manifestações do movimento literário conhecido como *Sturm und Drang* (Tempestade e Ímpeto) que se caracterizou pela intensa subjetividade contra a racionalidade. Este movimento é considerado parte do Pré-Romantismo europeu e já pretendia impulsionar a produção de uma literatura mais intimista e confessional.

Seria esta obra um romance emancipatório? As consequências e a repercussão deste livro podem nos levar a resposta desta nossa pergunta. Com a sua publicação e consequente aumento da difusão de livros em toda a Europa, *Os sofrimentos do jovem Werther*, além de servir de modelo para outros escritores, chegou a ser traduzido em diversas línguas. Jovens de toda a Europa liam, declamavam trechos do livro e vestiam-se da mesma maneira que o protagonista do romance, além da grande quantidade de suicídios que ocorreram na época.

Provavelmente, essa quantidade notável de suicídios foi resultado da identificação dos jovens daquela época com o protagonista da história, a quem estes o tinham como herói e, até, um compartilhamento de emoções desses jovens leitores: de seres inadequados ao mundo em que viviam, a fácil penetração deste clássico e, ainda, a fragilidade emocional. Devido a estes acontecimentos, houve a necessidade de uma nova publicação chamada *Advertência em Versos*, que deveria ser publicada juntamente à segunda edição do romance. A proibição do livro aconteceu em várias regiões, por este se constituir em uma ameaça moral para com uma geração.

A temática do suicídio nos leva também às seguintes reflexões: Werther seria o retrato de um ser revolucionário, insatisfeito em alguns aspectos que não aceitava as condições da época e queria ter a liberdade de se opor as imposições de uma burguesia crescente ou um ser que era a expressão própria do sentimentalismo exacerbado, um eterno apaixonado?

Segundo Walter Benjamin: “Nos humores de Werther desenrola-se o ‘mal du siècle’ da época em todas as suas nuanças. Werther –eis aí não apenas o amante infeliz que, em seu caminho encontra um caminho rumo a natureza, mas também o cidadão cujo orgulho se fere nas barreiras de sua classe e que,

em nome dos direitos humanos, até mesmo em nome da criatura ,exige seu reconhecimento. Através dele exprimirá Goethe por muito tempo, e pela última vez, o elemento revolucionário de sua juventude"

A produção desta obra confunde-se com a própria vida de Goethe. Este tinha a certeza de que produzira algo proibitivo, de estilo e tom preocupantes, porém, o autor utilizou em sua obra acontecimentos similares ao de sua vida. Werther foi, segundo o crítico Otto Carpeaux "A maior crise sentimental na vida de Goethe, que o levou a pensar em suicídio. Porém, este o realizou só em ficção o intento".

Werther foi então o fruto das experiências vividas por Goethe, que nos seus 24 anos de idade escreveu-o em quatro semanas, depois de uma decepção amorosa. Mais tarde, em outra publicação de Goethe chamada *Poesia e Verdade*, o autor comenta a relação existente entre os narrados do jovem Werther com a sua vida. Segundo Goethe, depois de uma confissão geral, este se sentia de novo na posse de sua liberdade e alegria e no direito de começar uma nova vida.

O romance caracteriza-se pela oscilação entre o momento no início da história, no qual Werther está vivendo no campo a contemplar a natureza, a vida simples e as pessoas simples que lá viviam, até o momento em que este conhece a jovem Charlotte por quem se apaixona perdidamente, mesmo sabendo que a jovem estava prometida a outro, desenvolve-se entre os dois uma relação de admiração. Na obra podemos notar características próprias do movimento romântico, como a valorização da figura feminina como ser superior que o romântico quer alcançar.

> "Durante a conversa, como me encantavam os seus olhos negros!Como sentia toda a minha alma atraída por aqueles lábios cheios de vida, aquelas faces viçosas e vivazes![...] Estava tão imerso em sonhos, em meio ao crepúsculo que tudo envolvia, que mal prestei atenção aos sonos da música, provenientes do salão iluminado." (GOETHE, 2000, P.28).

Werther sentia-se inapto para o convívio com a corte, preferindo o contato com a natureza, pois a tinha como lugar ideal e podemos perceber isso através da vila de Wahlheim, que este escolheu para dar continuidade aos seus trabalhos artísticos, no caso, a pintura que era totalmente bucólica, o campo, onde se via uma grande extensão de um manto verde; as árvores centenárias, a simplicidade da vida camponesa, o luar, o sol ao entardecer, as próprias crianças brincando. O trecho a seguir mostra claramente como o estado de espírito de Werther era implicitamente subordinado e substanciado à natureza:

> "Uma serenidade maravilhosa inundou toda a minha alma, semelhante às doces manhãs primaveris com as quais me delicio de todo o coração. Estou só e me entrego à alegria de estar vivendo nesta região ideal para almas iguais a minha." (GOETHE, 2000, p.9).

Goethe recusou-se, à época do início do movimento, a se considerar de fato romântico e "chegou a dizer que o romantismo seria algo "doentio" que se contrapunha ao ideal clássico" (Luiz Montez, 2002), manifestando em alguns momentos certo preconceito com a literatura alemã da sua época. Em obras posteriores, chegou a diligenciar o Classicismo de Weimar que trazia em si como panorama da Antiguidade Clássica, defendia a ideia de trabalhar a partir do ser humano, aperfeiçoando este através da arte, sendo isto uma contraposição ao contexto da época, pois na própria Alemanha começou a se difundir ideais de nacionalismo devido às guerras e a invasão napoleônica. Com este ideal clássico, Goethe demonstrava sua proposta de repudiar este patriotismo acentuado da época.

O paradoxo destas declarações de Goethe sobre o Romantismo, sobre o fato dele não se considerar como tal, não se constituiu um empecilho para o sucesso de sua obra no florescer do Romantismo Alemão, pelo contrário, sua obra viria culminar com os novos ideais que surgiram naquela época e também para um impulso em sua carreira. E também viria demonstrar os diversos temas que despertavam seu interesse e que se constituíam na situação da época, como o afastamento da burguesia em relação as pessoas comuns.

> "O conde de C., me estima e mostra consideração especial por mim [...] Acontece que ontem fui almoçar

> na casa dele, justamente no dia em que lá, à noite, se reúnem os senhores e as damas da nobreza. Não tinha pensado nisso e, da mesma forma, jamais me havia ocorrido que nós, os subalternos, estamos excluídos de tais reuniões. Muito bem, almocei com o conde, [...] Aí chega a excelentíssima senhora de S... com o esposo e a filha, uma boboca de peito chato e espartilho. Ao passarem por mim, lançam–me um olhar altivo, de desprezo, e como detesto de coração toda essa gente "fina" da nobreza quis despedir-me, esperando apenas que o Conde se livrasse do palavreado estúpido que o cercava. (GOETHE,2000, P.90).

Neste fragmento, encontramos de fato o retrato de uma sociedade aristocrata, visto que, esta mesma afastava-se do povo por medo que a proximidade com estes tornassem-nos impuros. Vemos ainda, o desprezo da personagem principal pela formalidade desta classe, tanto que dentro da obra notamos a preferência de Werther claramente pelas crianças, que para ele reuniam todas as qualidades de uma pessoa boa e, os adultos, deveriam agir e moldar-se pelo comportamento delas.

Werther opta por viver as coisas em sua vida com intensidade, sendo vítima e herói de seu próprio ideal, o que acaba levando-o à morte. Como diria Walther Benjamim "A burguesia encontra o semideus que se sacrifica por ela.":

Werther é uma espécie de jovem inteligente, afetivo, interessado em literatura, pela natureza e pela vida social do lugarejo que o cerca, mas não encontra no mundo, um lugar que lhe possa assegurar uma paz de espírito. Percebemos em Werther o retrato do romântico extremado que defende suas ações e as fundamenta nas emoções e no sentimentalismo do ser humano em contraposição a Albert, noivo de sua amada que age de maneira mais crítica, mais racional.

> "[...] Mas prossegui: 'No entanto, meu caro, também aqui há algumas exceções. É verdade que o roubo é imoral: mas o homem que se torna ladrão para salvar a si próprio e à família de morrer de fome, este homem merece compaixão ou castigo? Quem lançará a primeira pedra no esposo que, tomado de fúria justa, matar a esposa infiel e seu infame sedutor? Na jovem que, num momento de paixão, entrega-se aos prazeres irresistíveis do amor? Nossas próprias leis, essas pedantes desalmadas, deixam-se comover e abstêm-se do castigo. 'Os casos que mencionas são algo completamente diferente' replicou Albert 'porque um homem que se deixa arrebatar por suas paixões perde a capacidade de refletir, e é considerado um ébrio ou um louco'". (GOETHE, 2000, P.58).

A obra reflete os dilemas, as crises e as representações de uma nova sociedade que buscou na literatura a representação de situações que lhe eram familiares e representou uma evolução na literatura ocidental.

Considerações apriorísticas

O contato maior com temas que não são tão explanados, como Literatura Alemã e sua importância para o surgimento do Romantismo é válido para aprofundar os estudos nesse movimento que foi um dos mais importantes do Ocidente. Ao estudar Romantismo, principalmente no Ensino Básico, talvez até pelo tempo destinado ao conteúdo, nos é passado uma movimentação maior na Inglaterra e França, como se apenas esses países fossem os precursores do movimento romântico.

Johann Wolfgang Von Goethe merece ter sua genialidade e importância aprofundada, assim como tantos outros autores contemporâneos de similar estima literária e histórica, como é o caso do Friedrich Von Schiller e Johann Gottfried Von Herder, por exemplo. Além do próprio conhecimento histórico-literário tão importante para a compreensão mais clara e correlacionada.

Referências

BENJAMIN, Walter. *Ensaios Reunidos: Escritos sobre Goethe.* Ed.34, São Paulo, 2009.

GOETHE, J. Wolfgang Von. *Os Sofrimentos do Jovem Werther.* Abril, São Paulo, 2010.

GOETHE, J. Wolfgang Von. *Os Sofrimentos do Jovem Werther.* 2ª edição. Martin Caret, São Paulo, 2000.

MOISÉS, Massaud. *Dicionários de Termos Literários,* Cultrix, São Paulo;

LÖWY, Michael. SAYRE, Robert. *Romantismo e Política.* Paz e Terra, São Paulo, 1993.

REIS, Carlos; LOPES, Ana Cristina M. *Dicionário de Narratologia.* Coimbra. 7ª edição. Almedina. 2002.

LEITURA E CINEMA: A LEGENDAÇÃO NA COMPREENSÃO DE OBRA ESTRANGEIRA

Ana Cláudia de Souza[1]
Nair Rodrigues Resende[1]
Nestor Alberto Freese[1]
Silvane Daminelli[1]

Resumo

Com o objetivo de investigar processos e produtos da compreensão de filmes estrangeiros legendados, analisou-se a reação de 22 espectadores, professores da educação básica pública de duas escolas do sul do estado de Santa Catarina (Escola A e Escola B), diante da animação Boundin'/Saltar (Disney/Pixar, 2003). A linguagem verbal oral da obra em questão apresenta salientes traços de musicalidade e rima, que foram mantidos em uma versão elaborada das legendas, mas não mantidos na versão originalmente lançada no DVD. Por meio do emprego da técnica dos protocolos verbais e de questionário de acesso ao texto fílmico, buscou-se investigar tanto a compreensão textual quanto o reconhecimento de marcas características da linguagem verbal do filme. Na Escola A, os participantes, totalizando 16 sujeitos, foram divididos em dois grupos conforme legenda selecionada. Os participantes da Escola B, 6 docentes, constituíram o grupo controle ao qual a obra foi exibida sem tradução. Os resultados indicam maior e melhor compreensão do sentido da obra quando há tradução (legendação, neste caso), maior preponderância de acesso aos sentidos micro e macrotextuais nos casos de exibição da obra legendada com respeito à forma e ao conteúdo original (legenda rimada), resistência dos espectadores a filmes legendados e dificuldades de reconhecimento da linguagem e estilo, elementos fundamentais à construção fílmica da obra em questão.

Palavras-chave

Leitura, compreensão; estilo; legendas; cinema.

Resumen

Con el objetivo de investigar los procesos y productos de la comprensión de películas extranjeras subtituladas, se analizó la reacción de 22 espectadores, profesores de enseñanza básica pública de dos escuelas del sur del estado federal de Santa Catarina (Escuela A y Escuela B), frente a la animación *Boundin'/ Saltar* (Disney/Pixar, 2003). El lenguaje verbal oral de la obra en cuestión presenta notorios rasgos de musicalidad y rima, que fueron conservados en una versión elaborada de los subtítulos, pero no mantenidos en la versión original difundida en DVD. Por medio del empleo de la técnica de protocolos verbales y de cuestionarios de acceso al texto de la película, se buscó investigar tanto la comprensión textual como el reconocimiento de rasgos característicos del lenguaje verbal de la película. En la Escuela A, los participantes, totalizando 16 personas, fueron divididos en dos grupos de acuerdo con el subtítulo seleccionado. Los participantes de la Escuela B, 6 profesores, constituyeron el grupo control al cual la obra fue exhibida sin traducción. Los resultados indican mayor y mejor comprensión del sentido de la obra cuando hay traducción (subtítulos, en este caso), mayor preponderancia de acceso a los sentidos micro y macro textuales en los casos de exhibición de la obra subtitulada con respeto a la forma y al contenido original (subtítulo rimado), resistencia de espectadores a películas subtituladas y dificultades de reconocimiento del lenguaje y estilo, elementos fundamentales a la construcción de obras como la película en cuestión.

Palabras clave

Lectura; comprensión; estilo; subtítulo; cinema.

1 - Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

1. Introdução

A tradução acompanha o cinema desde as suas remotas produções. Todavia, a atividade tradutória, em referência à dublagem e à legendação, não está compreendida na tarefa de planejamento e execução da obra fílmica. Tais traduções surgem e são realizadas a partir do momento em que a obra é considerada pronta e passa a estar disponível ao espectador. Os processos tradutórios que constituem a realização do filme são apenas aqueles vinculados à tradução intersemiótica ou aqueles em que se requerem relações e redundâncias entre imagens, gestos, palavras e ações. Mas, se para quem produz a tradução é tarefa posterior, para o espectador ela faz parte da linguagem fílmica tanto quanto qualquer outro elemento constitutivo da obra.

É justamente sob o olhar do espectador, figura fundamental ao cinema, sem a qual a produção das obras perde relevância, que este estudo se debruça. Focaliza-se aqui a leitura da legenda como um dos processos envolvidos na compreensão de obra cinematográfica estrangeira e as escolhas tradutórias em relação à aproximação com a linguagem original, no processo de construção do sentido.

A obra selecionada para realizar esta investigação, intitulada *Boundin'/Saltar*[2], é uma animação, lançada em 2003, pela Pixar Animation Studios/Disney. A linguagem verbal empregada é musical e rimada, caracterizando não apenas os personagens, mas também a narrativa em questão. Para realizar a pesquisa, foram coletados dados por meio de protocolos verbais e questões de acesso à obra (conteúdo e forma), com 22 professores da rede pública estadual de duas escolas do sul de Santa Catarina.

Esta investigação, na forma como está aqui apresentada, foi conduzida com os seguintes objetivos: 1) avaliar a importância da legenda por meio da coleta de dados de protocolos verbais e questões de compreensão; 2) investigar a relevância para o espectador da busca por equivalência de forma e conteúdo no processo de tradução.

Considerando que o elemento que possibilita acesso à obra cinematográfica estrangeira é a tradução e que, portanto, ela seria imprescindível ao público espectador não falante da língua original, e ainda que o acesso a obras legendadas implica competência em leitura, estabeleceram-se as seguintes hipóteses de pesquisa:

1. A tradução é imprescindível ao acesso e compreensão de obras cinematográficas estrangeiras em cuja língua original o espectador não possui fluência.
2. Quanto maior a proximidade de forma e conteúdo da legenda à linguagem original da obra estrangeira, maiores as possibilidades de construção de sentido relevante e adequado à obra.

2. Legendas: realidade e resistência

Com a expansão do cinema, os filmes, já falados, passaram a ser traduzidos para alcançar público cada vez mais amplo. Quanto ao "tipo" de tradução, a legendação é um dos métodos mais econômicos no que diz respeito a obras fílmicas. Entretanto, por questões que envolvem cultura, letramento e talvez também por exigirem maior esforço do espectador, as legendas não são preferidas pelo público. A dublagem, ainda que de custo mais elevado, de difícil realização e mutiladora da banda sonora da obra original, agrada a um maior número de espectadores.

Pesquisa realizada a pedido do Sindicato das Empresas Distribuidoras Cinematográficas do Município do Rio de Janeiro, com 2.120 pessoas acima de 12 anos, nos 10 maiores mercados de sala de cinema do Brasil[3], aponta que56% dos

2 - A animação foi distribuída pela Disney, no Brasil, com o título *Pular*. *Saltar* é o título atribuído à obra, pela sua maior representatividade relativa ao original, na tradução realizada para fins deste estudo (cf. nota 6).

3 - Pesquisa realizada pelo Instituto de Pesquisa Datafolha, em 2008, na região metropolitana de São Paulo, Campinas, Rio de Janeiro, Belo Horizonte, Curitiba, Porto Alegre, Salvador, Recife, Fortaleza e Brasília. Disponível em: <http://www.sedcmrj.com.br/>. Acesso em: 9 fev. 2012.

espectadores que vão ao cinema preferem filmes dublados e 37%[4], legendados; daqueles que assistem a DVD, 63% optam por dublagem e apenas 33% por legenda; já entre os que assistem pela TV por assinatura, 49% preferem obras dubladas e 43% legendadas. Há ainda o indicativo de que a maior preferência por filmes dublados esteja entre pessoas do grupo com menor renda familiar.

Assistir a uma obra legendada implica ser proficiente em leitura, implica realizar atividades complexas, como processar as imagens em movimento, os sons e as legendas, concomitantemente e em tempo bastante restrito e previamente definido, sem possibilidade de retomada. Implica ainda a manutenção constante de atenção dividida entre toda a tela, onde se manifesta a maior parte dos elementos textuais fílmicos, e seu rodapé sobreposto, onde se manifesta a legenda.

Desse modo, o processo de compreensão das legendas exigiria grande empenho cognitivo do leitor-espectador no sentido de construir ou reconstruir a porção textual lida a partir de sua relação com a parcela imagética em perceptível movimento, num escasso período de tempo previamente delimitado, de acordo com a relação entre imagens, recursos sonoros e textos escritos, simultaneamente oferecidos na tela.

3. A animação e sua relação com o público adulto

A animação é um gênero que tem agregado cada vez mais espectadores. Produzido na miragem industrial cinematográfica, este gênero ampliou formas de linguagem e concepções narrativas que abrem espaços para novas possibilidades de recepção, seja no universo infantil ou adulto. Vale lembrar que a maioria dos primeiros curtas de animação, de estúdios como Warner Bros e MGM, por exemplo, foi destinada a adultos (CRUZ, 2006). Assim, a ideia, proveniente do senso comum e quiçá das exibições em canais abertos de televisão, de que só o público infantil assiste a filmes animados, é um engano.

É inegável que a animação pode proporcionar ao espectador uma experiência crítica a partir de momentos de recepção estética, pois o filme se apresenta como objeto artístico e de reflexão, indo além do mero entretenimento e passatempo. Se a partir da animação abrem-se espaços para um intermédio reflexivo, cabendo ao sujeito-receptor desvelar eixos temáticos e problematizações, não há como negar a relação do adulto com gênero desta natureza, a exemplo da obra *Valsa com Bashir* (2008), animação que se apresenta como uma máscara para os horrores da guerra.

A arte cinematográfica, em geral, possui a habilidade de criar no espectador o efeito de identificação. Essa identificação se dá por diferentes elementos, entre eles a câmera, o som e a narrativa. Segundo Aumont (2008, p.266), a "perda de vigilância do espectador de cinema inclina-o a poder simpatizar, por identificação, com qualquer personagem, contanto que a estrutura narrativa o conduza a isso".

A animação *Boundin'/Saltar* promove tal efeito no espectador, primeiramente pela temática, comum aos humanos: alguém que perde a alegria, mesmo que momentaneamente, por se sentir feio e ridicularizado. No filme, trata-se de um carneiro humanizado sofrendo com o desprezo e a baixa autoestima. O desenvolvimento da trama leva o espectador ao desenvolvimento de uma nova perspectiva em relação a como encarar determinada situação na vida real.

O segundo elemento que reforça o efeito de identificação é a narrativa musicada, que leva quem está assistindo ao curta a compartilhar as sensações com o personagem. A música que acompanha a narrativa rimada é tocada, inicialmente, em tons maiores, causando um sentimento de alegria enquanto o personagem está feliz; em seguida, em tons menores, causa o efeito oposto quando o personagem está triste; por fim, retorna ao tom maior quando o personagem encontra solução para o seu problema. Na maneira como o texto é pronunciado, podem também ser percebidos estes três momentos. A rima acompanha o tempo da música no momento feliz do personagem, foge levemente do ritmo na medida em que ele se entristece e em seguida volta a se encaixar no tempo da melodia quando o personagem se alegra. Há simbolismos que intensificam

4 - O percentual restante é composto por aqueles participantes que não têm preferência ou não responderam.

as mudanças de estado de espírito do personagem. A chuva e a escuridão no momento difícil, em contraposição à luz e à claridade como símbolos da esperança e da alegria nos momentos felizes.

Como se percebe, há muitos elementos da obra a serem explorados e analisados, que ultrapassam as questões ligadas puramente à trama do filme. Considerando que o público que compõe a pesquisa é formado por professores de ensino fundamental, pode-se pensar em utilizar o filme como uma ferramenta didática em sala de aula. Isso exige, porém, que o profissional da educação esteja apto a perceber a riqueza do material, tenha criatividade no desenvolvimento das atividades em sala de aula e ainda sensibilidade e capacidade para compreender o macro e o microssentido da obra.

4. Metodologia

Participantes

Participaram da pesquisa 22 docentes de duas escolas de educação básica pública estadual do sul de Santa Catarina. Para preservar a identidade dos participantes, as unidades escolares serão chamadas aqui de Escola A e Escola B.

A Escola A, onde ocorreu a coleta principal, atende 307[5] estudantes do 1º ano do ensino fundamental ao 2º ano do ensino médio, contando com um quadro de 23docentes, dos quais 5 atuam na administração. A Escola B, onde foi realizada a pesquisa controle, atende 364 estudantes da educação básica e conta com um quadro de 27 docentes, dos quais 4 pertencem ao corpo administrativo.

Para a coleta de dados principal, foram convidados todos os professores da Escola A que estavam trabalhando em sala de aula ou que nela haviam atuado há menos de 4 anos. Dos 23 docentes, 20 responderam aos critérios; 4deles, porém, por incompatibilidade de horário, não puderam contribuir com a pesquisa. Tivemos, portanto, o número final de 16 participantes para a coleta principal (P1 a P16).

Para a coleta controle, foram convidados 8 docentes da Escola B, 6 dos quais aceitaram participar, obedecendo ao critério de não ter fluência em inglês, língua original da obra (P17 a P22). A decisão por contemplar grupo controle nesta investigação é devida à testagem da primeira hipótese de pesquisa.

Instrumentos de coleta

Na condução da pesquisa, foram aplicados dois instrumentos de coleta de dados, a saber: protocolos verbais e questões de acesso e compreensão da obra (questionário).

1. Protocolos verbais. Enquanto assistiam ao filme, os participantes foram convidados a falar o que estivessem pensando, independente do assunto do pensamento. Essa fala foi, com consentimento do participante, gravada para posterior transcrição e análise (ERICSSON; SIMON, 1993).
2. Questões. As questões utilizadas na Escola A foram diferentes das aplicadas à Escola B, uma vez que, na segunda escola, os participantes não tiveram acesso à legenda, foco principal das perguntas aplicadas ao primeiro grupo. Todas as questões foram pilotadas e envolveram aspectos de compreensão geral e também particular da obra quanto à identificação e reconhecimento dos traços da linguagem verbal empregada (ou somente oral – grupo controle, ou oral e escrita – grupo principal).

Questões aplicadas à Escola A:

1. Qual o assunto da animação? Sobre o que ela fala?
2. Quais elementos do filme (desenho animado) possibilitaram que você o compreendesse? Descreva o que você considera fundamental à compreensão.
3. Você compreenderia o desenho, se ele não estivesse legendado?Por quê?

5 - Dados relativos a 2010, quando a coleta de dados foi realizada.

4. Quais aspectos das falas do narrador e dos personagens mais chamaram sua atenção?
5. Avalie a legenda desta animação, examinando sua relação com as falas. Nesta avaliação, considere se a legenda é adequada e em que sentido.
6. Agora, avalie a legenda, considerando a manutenção (ou não) dos aspectos mais salientes e perceptíveis das falas. Pedimos que você esclareça sua resposta.

Questões aplicadas à Escola B:

1. Qual o assunto da animação? Sobre o que ela fala?
2. Para compreender o filme, você recorreu a quais elementos?
3. Quais aspectos das falas do narrador e dos personagens mais chamaram sua atenção?
4. Você considera que a compreensão do conteúdo da obra poderia ser facilitada? Como?

Procedimentos de coleta dos dados

Para proceder à coleta, foi agendado horário individual com os participantes e reservada sala em que eles pudessem ficar à vontade, sem serem interrompidos. Todo participante, antes de iniciar a coleta, recebeu instruções de como seria o procedimento e fez uma sessão de prática para conhecer a técnica dos protocolos verbais e se familiarizar com o microfone. Esta experiência consistiu de o participante assistir ao curta metragem de animação *Mater and the Ghostlight* / *Mate e a Luz Fantasma* (2006) e verbalizar seus pensamentos enquanto assistia à obra. Após a sessão de prática e esclarecimento, ocorreu a coleta principal, sem a intervenção do pesquisador[6].

Para o alcance dos objetivos de pesquisa, os participantes da Escola A foram divididos em dois grupos. A um deles foi exibida a obra com a inserção de legenda elaborada[7] visando à fidelidade à forma e ao conteúdo da obra original, cuja linguagem verbal é marcadamente musical e rimada; ao outro grupo a exibição da obra contou com a legenda tal como distribuída oficialmente, em DVD, pela Disney. Respeitando a ordem do agendamento, os participantes foram submetidos, intercaladamente[8], às legendas 1 (elaboração visando à fidelidade à forma e ao conteúdo) e 2 (DVD).

Quanto à coleta de dados por meio do questionário de compreensão, os participantes responderam as questões, apresentadas uma a uma, em tela de computador, imediatamente após terem assistido à obra. Após a elaboração das respostas, foi oferecida a eles a possibilidade de assistir novamente à animação, revisar e alterar as respostas iniciais, corrigindo-as, se assim o desejassem. Por se tratar de revisão pós-escrita e ainda pelo fato de a revisão ter sido autorizada apenas depois de todas as questões já serem conhecidas dos participantes, as alterações feitas na devolutiva foram registradas com caneta de cor diferente daquela usada na primeira versão das respostas. Tal procedimento possibilitou a análise da compreensão nos diferentes momentos de contato e retomada da obra.

Critérios de análise dos dados

Os dados foram analisados considerando: 1) o desempenho individual dos participantes do grupo principal nas duas tarefas (protocolos e questões); 2) o desempenho dos grupos que assistiram ao filme com legendas distintas; e 3) o desempenho da totalidade dos participantes submetidos à obra legendada em comparação ao desempenho do grupo controle.

6 - Os dados foram coletados pelas coautoras deste artigo: Nair Resende e Silvane Daminelli, nas escolas em que atuavam à época da coleta.

7 - A elaboração da legenda bem como a discussão acerca do processo tradutório foram realizadas por Souza, Guimarães, Winfield e Briks (PGET/UFSC), e serão publicadas em artigo intitulado "O mesmo, as possibilidades de tradução e as múltiplas construções de sentido: análise do processo de tradução do curta metragem *Boundin*", em fase final de elaboração textual.

8 - Aos participantes de número ímpar e ao P16 foi exibida a obra com a legenda rimada. Os demais participantes de número par assistiram à obra tal como distribuída pela Disney. Justifica-se a exibição do paratexto rimado ao P16 em razão da reorganização dos participantes.

5. Descrição e análise dos dados

O curta metragem *Boundin'/Saltar*, de 4min e 40seg de duração, conta a história de um carneiro feliz, animado e orgulhoso de sua beleza e pelagem, que dançava e alegrava a todos à sua volta, até ser recolhido e ter seu pelo raspado pouco antes do verão, o que o deixou triste e envergonhado. Todavia, um novo amigo lhe mostrou que não havia problema com sua aparência e que ele poderia ser feliz, sem pelos, saltando. Então, todo ano, ele se apresentava para ter seus pelos cortados, a fim de poder divertir-se saltando, saltando e saltando.

A linguagem verbal desta obra de animação, cuja narrativa fica por conta de um narrador em *off*, sendo apenas intercalada com as falas dos novos amigos, o carneiro e o coelhope/leprílope, é cantada e rimada, a exemplo de "Veja essa história, que coisa estranha./A vida dá voltas de forma tamanha./Aconteceu não faz tempo não./Nas colinas bem distantes/onde plantas faiscantes/ formam um lugar/bom de brincar." (legenda rimada).

Desempenho individual dos participantes

Nesta seção, são demonstrados alguns exemplos do desempenho dos participantes individualmente. Somente os casos mais representativos quanto ao objeto de análise são transcritos[9]. Em relação ao grupo que recebeu a legenda rimada, são apresentados dados dos participantes P7, P15 e P16. Quanto aos participantes aos quais foi exibido o filme com a legenda não rimada (DVD), os exemplos aqui apresentados são dos participantes P2, P4 e P8. É relevante notar que, embora tenha sido oferecida a todos a possibilidade de assistir novamente à obra e retomar as respostas, apenas 5 dos 16 participantes recorreram a esta alternativa.

De acordo com o questionário, percebe-se que o P7 descreve o desenrolar da animação, mostrando que conseguiu compreender o paratexto. Este participante relata que a legenda é adequada, uma vez que permite maior compreensão e clareza do sentido do filme, mas que o teria compreendido com base nas imagens somente. Ele demonstra não ter percebido a tentativa de a legenda se aproximar da fala em termos de rima. Ao responder o questionário, sugere que o filme seja mostrado a pessoas surdas. Tal sugestão revela a concepção do participante de que filmes legendados são voltados a indivíduos que apresentam dificuldades ou problemas de audição, seguindo a mesma proposição do *closed caption*[10] na tevê.

> P7:
> Resposta à questão 5: *A legenda foi adequada pelo fato de permitir a compreensão do filme em dois sentidos, pela imagem e pela fala, facilita a compreensão, sugiro mostrar para pessoas especiais, neste caso portadores de surdez.*

O P15 compreende a obra adequadamente, dizendo que trata do enfrentamento de obstáculos e de adversidades. Acredita ter condições de compreender a história não legendada, mas afirma haver compatibilidade entre fala e legenda. O participante, embora não tenha manifestado claramente percepção da rima, implicitamente percebeu a musicalidade pela expressividade tanto na fala quanto na legenda.

> P15:
> Resposta à questão 6: *A legenda é compatível com a fala, pois nos momentos que a fala era expressiva a mesma também era.*

O P16, a seu turno, demonstra ter se aproximado do sentido da obra, tanto micro quanto macrotextualmente. As respostas, incluindo a devolutiva, salientam os seguintes aspectos:

9 - As respostas dos participantes, transcritas neste texto, foram corrigidas no que diz respeito à grafia das palavras, uma vez que grafia não constitui objeto de investigação desta pesquisa.

10 - Closed caption (ou legenda oculta) é um sistema de legendação via sinal de televisão. O objetivo das legendas ocultas é possibilitar aos deficientes auditivos ou mesmo aos ouvintes em contexto de ruído (a exemplo de praças de alimentação) o acompanhamento de programas de tevê. As legendas ocultas traduzem, além das falas, qualquer outro som, como risos, palmas, passos, sussurros, etc.

P 16:
Resposta à questão 1: *A animação fala sobre não perder a esperança pela vida, ou ter vergonha da aparência física por não ser o idealizado "normal".*
Devolutiva: *O assunto é o prazer em saltar.*

Este participante, além de perceber e considerar a importância da legenda, observa aspectos específicos ao processo tradutório e elaborativo. Demonstra insatisfação quanto ao tamanho da fonte da legenda, pequena em sua opinião, e ainda quanto à velocidade de exibição. Nota, por exemplo, que todas as falas do narrador estão marcadas por itálico. Registra, ainda, a dificuldade em assistir a filmes legendados e se vale da legenda para corrigir, na segunda vez em que assistiu ao filme, comentários anteriores.

P16:
Devolutiva à questão 2: *A legenda e as imagens. Para mim a legenda é fundamental.*
Devolutiva à questão 3: *Não. A legenda foi significativa para a compreensão real do filme.*
Resposta à questão 5: *A legenda estava sincronizada com a fala. A legenda era adequada porém passa muito rápido, não conseguindo ler todas as palavras.*
Protocolo 1: *Gostaria de registrar que é muito difícil ver o filme e ler ao mesmo tempo.*
Protocolo 2: *Um carneiro. Eu falei que era ovelha.* [...] *No texto eu botei seus amigos e eram seus vizinhos.*

O grupo de participantes que assistiu ao filme exibido com a legenda original, que focaliza o conteúdo em detrimento da forma, alcançou resultado geral de compreensão semelhante ao obtido pelo o grupo anteriormente descrito. O P2, por exemplo, com base nos dados do questionário e do protocolo verbal, demonstra ter compreendido a obra, ainda que parcialmente, somente na segunda exibição. Esse participante comenta que, para um melhor entendimento, seria necessária a dublagem. Com relação à legenda, segundo o P2, o paratexto nada mais é do que a narração do filme disposta na tela e dificultaria a compreensão das crianças.

P2:
Resposta à questão 1: *Sei que era sobre animais, mas fiquei falando e não prestei muita atenção.*
Devolutiva à questão 1: *O assunto era sobre uma ovelha que não tinha pelo, porque rasparam todo seu pelo e ele se sentia inferior em relação aos outros animais.*
Resposta à questão 5: *Na verdade, a legenda foi a narração do filme, tinha algumas palavras "difíceis" para as crianças entenderem. Se fosse dublado seria melhor sua compreensão.*

O P4, por sua vez, revela que já assistira à animação. Mesmo sendo familiar ao participante, não se pode dizer que ele obtém uma compreensão mais adequada, ainda que tenha percebido o macrossentido da obra. O questionário mostra que, apesar de se ter utilizado da legenda para compreensão do curta, o P4 não faz relação ou percebe a diferença quanto à forma do texto falado e do paratexto. O participante manifesta, ainda, dificuldade em perceber a mudança de enunciador, mesmo que ela esteja efetivamente marcada pelo emprego de itálico nas falas do narrador.

P4:
Resposta à questão 1: *A tristeza do animal em ser diferente. Como é difícil para uma pessoa sentir-se diferente ou até mesmo feio em relação aos outros. Perceber a ironia, e a indiferença nas ações das pessoas*.
Protocolo: *Aprendeu que não é tão ruim.*
Legenda (DVD): *Aprendeu a conviver com isso.*

O P8 compreende adequadamente o filme, dizendo que a obra fala sobre felicidade, desolação, em como encarar mudanças físicas com naturalidade tirando proveito de situações ruins. O participante percebe a rima nas falas, pelo menos em um momento. Menciona a fala como importante para a compreensão, mas, como não compreende inglês, seu acesso ao verbo foi possibilitado pela legenda, que mantém proximidade às falas pela rapidez da exibição.

P8:
Resposta à questão 4: [...] *O leprílope utilizou-se do seu entusiasmo para entusiasmar e usou rimas em sua fala.*
Resposta à questão 6: *Como toda legenda rápida assim como a fala claro. Qualquer deslize, uma palavra importante já deixa de ser. Daí a necessidade de entendermos uma outra língua, pois não sei se fui enganada por um leprílope. Logo, assisti gato por lebre*.
Protocolo: *Porque eu to peladinho*.
Legenda (DVD): Ei, garoto, por que está triste?
Protocolo: *Quer ver que ele vai mandar ver pelo lado bom?*

Desempenho dos dois grupos que assistiram ao filme legendado

A análise da totalidade dos participantes da coleta principal revela que, dos 16 docentes que assistiram à obra legendada, apenas 1 (P1) fugiu do tema ao responder a questão sobre o assunto do filme; 9 participantes (P2, P3, P4, P5, P9, P10, P11, P12 e P14) compreenderam parcialmente o texto ou em seu micro ou macrossentido, e 6 participantes alcançaram compreensão adequada e suficiente da obra (P6, P7, P8, P13, P15 e P16). Quando questionados se conseguiriam compreender o filme sem a legenda, apenas 3 participantes, todos do grupo 1 (P11, P13 e P16), disseram não, e 1 participante (P14) ficou em dúvida; o restante afirmou que não precisaria da legenda para compreender a obra. Do total de participantes, 3 deles (P1, P2 e P6) disseram não ter prestado atenção à tradução; entretanto, no protocolo, 1 deles (P6), que compreendeu adequadamente a obra, conversou o tempo todo com a legenda, o que aconteceu com outros10 participantes (P3, P4, P5, P6, P7, P8, P10, P14, P15 e P16).

Separados em dois grupos – os que assistiram ao filme com a legenda rimada e os que assistiram ao filme com a legenda do DVD – e analisado o desempenho de cada grupo separadamente, é possível perceber que dos 15 participantes que compreenderam algum aspecto da obra, 8 pertencem ao primeiro grupo e 7 ao segundo. Foram 3 os participantes que perceberam a linguagem oral rimada (P3, P8 e P15).

Desempenho dos grupos submetidos à obra legendada em comparação ao desempenho do grupo submetido à obra não traduzida

Falar sobre o desempenho dos participantes implica analisar alguns aspectos referentes à obra em questão. O fato de se tratar de um curta de animação com duração de menos de 5 minutos parece não oferecer obstáculo algum aos participantes no que se refere à compreensão da temática do filme. Afirmações como "Não entendi a fala, mas é impossível não entender as imagens!" (P22) revelam que, aos olhos do espectador, não é difícil interpretar a animação.

Enquanto apenas 1 participante do grupo principal não teve êxito algum na compreensão do filme, no grupo controle os participantes apresentaram alguma dificuldade; 3 deles compreenderam apenas parcialmente a obra (P17, P18 e P20); os outros 3 fugiram do assunto (P19, P21 e P22), dois dos quais defenderam a necessidade de tradução para a compreensão (P19 e P21).

Por ter recebido a animação em sua forma original, sem acréscimo de linguagem (paratexto) e também sem mutilação sonora (dublagem), seria esperado que o grupo controle focalizasse a atenção não apenas nas imagens, mas também no áudio, que, nesta obra, se caracteriza pela musicalidade e rima, independentes do grau de proficiência em relação à língua inglesa. Todavia, aspectos como a rima e a melodia passaram despercebidos dos participantes deste grupo. Sem a tradução, houve dificuldade de compreensão adequada da obra.

Embora os participantes que tiveram acesso à legenda original e os que tiveram acesso à legenda rimada tenham obtido, de modo geral, resultado de compreensão semelhante entre si, o número de participantes do grupo 1 (legenda rimada) que compreendeu adequadamente a obra representa o dobro dos participantes do grupo 2 (legenda DVD) que obtiveram o mesmo resultado.

Discussão dos dados à luz das hipóteses de pesquisa

Ao comparar o desempenho dos grupos que assistiram à obra legendada ao do grupo controle, que assistiu sem

legenda, não se refuta a primeira hipótese de pesquisa, segundo a qual a tradução é indispensável à compreensão de obras cinematográficas estrangeiras em cuja língua original o espectador não possui fluência, uma vez que os participantes que não tiveram acesso à legenda apresentaram maior dificuldade para compreender o filme, enquanto os que puderam acompanhar a legenda, ainda que afirmassem não ter dado atenção a ela, conseguiram, em sua grande maioria, compreender o paratexto. Os dados indicam, portanto, a relevância da primeira hipótese de pesquisa.

A segunda hipótese, segundo a qual a maior proximidade de forma e conteúdo da legenda à linguagem original da obra estrangeira ampliaria as possibilidades de construção de sentido relevante e adequado da obra, também não foi refutada pelos dados. Quatro dos 6 participantes que mais bem compreenderam a obra, tanto micro quanto macrotextualmente, pertencem ao grupo que assistiu à animação com a legenda elaborada. Todavia, de modo geral, os participantes não demonstraram ter estado atentos à linguagem verbal empregada no filme. Entre as possíveis razões que não possibilitaram a devida testagem desta hipótese no que diz respeito principalmente à percepção das rimas, podem-se citar: 1) a baixa frequência com que o público investigado assiste a filmes legendados e animados e 2) o eventual insuficiente nível de proficiência em leitura requerido do espectador diante de obras legendadas. Tal como evidenciado pelo P16, assistir a obras legendadas exige atenção e condição de leitura:

> P16:
> Protocolo: *Gostaria de registrar que é muito difícil ver o filme e ler ao mesmo tempo. [...] Tem coisas que eu não consegui ler. Passou muito rápido.*
> Resposta à questão 2: *Para mim a legenda é fundamental.*

Por se tratar de público adulto docente, partiu-se do pressuposto de leitura proficiente e de que os participantes atuariam estrategicamente considerando o gênero a que estavam expostos. Tal expectativa não se confirmou. A coleta de dados vai ao encontro dos resultados apresentados em estudos sobre a proficiência, os modos, hábitos e história de leitura de público adulto no Brasil, por vezes voltado à docência, indicando, ao contrário do esperado, que este público leitor, ainda que, por vezes, leia efusivamente, não parece ler efetivamente (KRAMER, 2000; SOUZA, 2004; 2011).

6. Comentários finais

Como já exposto, esta investigação se propôs avaliar a importância da tradução/legendação quanto à interpretação do conteúdo, levando em consideração a relevância para o espectador da equivalência de forma e conteúdo no processo de tradução.

Os resultados obtidos revelam que o espectador ainda oferece resistência a filmes legendados e tem dificuldades de reconhecimento da linguagem e estilo, elementos fundamentais à construção fílmica da obra em questão.

Os aspectos que levaram à conclusão de que a compreensão da temática não foi alcançada detalhadamente estão ligados a vários fatores, entre os quais se pode citar o modo de tradução: legenda. Os aspectos abordados anteriormente corroboram a ideia de que a proximidade entre conteúdo e forma determina, em partes, a capacidade de compreensão, entretanto, se o espectador não for proficiente em leitura, a compreensão da obra utilizando-se do recurso do paratexto pode não se efetivar.

É explícita a importância da tradução no que diz respeito à compreensão de obras cuja língua seja estrangeira, todavia, o que parece influenciar a compreensão é a capacidade leitora do espectador e as suas experiências prévias e hábitos de leitura de gênero da natureza aqui investigada.

Referências

AUMONT, J. et al. *A estética do filme*. Tradução de Marina Appenzeller. São Paulo: Papirus editora, 2008.

BOUNDIN'. Direção e Roteiro: Bud Luckey. Co-direção: Roger Gould. Produção: Osnat Shurer. Editor: Steve Bloom.

Música, Letras e Vocais: Bud Luckey. Animação: Alex Orrelle, Bobby "Boom" Beck, Billy Merritt e outros. Califórnia, EUA: Disney/Pixar, 2003. Curta-metragem (4min40seg).

CRUZ, P. R.*Do desenho animado à computação gráfica*: A estética da animação à luz das novas tecnologias. Monografia. Salvador (BA): Curso de Graduação em Produção em Comunicação e Cultura, Universidade Federal da Bahia, 2006.

ERICSSON, K. A.; SIMON, H. *Protocol analysis*.Verbal reports as data. Cambridge: MIT Press, 1993.

INSTITUTO de Pesquisa Datafolha, 2008. Disponível em: <http://www.sedcmrj.com.br/>. Acesso em: 9 fev. 2012.

KRAMER, S. Leitura e escrita como experiência: seu papel na formação de sujeitos sociais. *Presença Pedagógica*, v.6, n.31, jan./fev. 2000, p.17-27.

MATER and the Ghostlight. Direção: John Lasseter. Roteiro original: Joe Ranft, John Lasseter e Dan Scanlon. Co-direção: Dan Scanlon. Produção: Mark Nielsen. Editor: Torbin Xan Bullock. Música original: Bruno Coon. Animação: Adam Burke, Brett Coderre, Nancy Kato e outros. Califórnia, EUA: Disney/Pixar, 2006. Curta-metragem (6min28seg).

SOUZA, A. C. *Leitura, metáfora e memória de trabalho*: três eixos imbricados. Tese. Florianópolis (SC): Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, 2004.

_____. *A produção de sentidos e o leitor*. Conferência de abertura do II Segundo Seminário de Leitura e Produção de Textos, Universidade do Extremo Sul Catarinense, 2011.

SOUZA, A. C.; GUIMARÃES, L. M.;WINFIELD, C.; BRIKS, F. *O mesmo, as possibilidades de tradução e as múltiplas construções de sentido: análise do processo de tradução do curta metragem "Boundin'"*. Manuscrito.

VALSA com Bashir. Direção e Roteiro: Ari Folman. Produção: Ari Folman, Serge Lalou, Gerhard Meixner e outros. Editor: Nili Feller. Música: Max Richter. Animação: Barak Drori, Sefi Gayego, Neta Holzer e outros. Israel: Bridgit Folman Film Gang, 2008. Longa metragem (1h25min).

LEITURA: O DESAFIO ENTRE A PRÁTICA DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA E SEU ENSINO

Danielle Loana Gonçalves de Souza[1]
Jane Íris Araújo Cabrera Penasso[2]
Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues

Resumo

O tema central deste trabalho está relacionado às práticas de leitura dos professores de Língua Portuguesa no âmbito da formação contínua. Este trabalho é parte de uma pesquisa em andamento que tem como objeto de estudo a Sala do Educador. A pesquisa está sendo desenvolvida em duas escolas da rede estadual no município de Pedra Preta-MT. Parte-se do princípio de que o professor é agente principal na constituição de leitores críticos e intelectualmente capazes de interpretar um texto diante de toda sua complexidade. Portanto, assumindo o papel fundamental do professor no processo de formação de leitores e que ele também é leitor, pergunta-se: o que os docentes de língua portuguesa leem durante suas reuniões de estudo nas escolas? As práticas de leitura do professor durante os encontros de formação coletiva na escola (Sala do Educador) oferecem subsídios à sua prática em sala de aula? Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo etnográfica, uma vez que a obtenção de dados será junto a professores de português observando-os na Sala do Educador, que é espaço de formação centrada na escola e implementado via política pública pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Evidencia-se, portanto, que práticas de leitura dos professores de Língua Portuguesa no âmbito da formação contínua são elementos fundamentais na busca por solucionar os problemas escolares levantados a partir das necessidades diagnosticadas em suas práticas pedagógicas.

Palavras-chave

Formação de professores; práticas de leitura; trabalho docente.

Abstract

The central theme of this work is related to the reading practices of teachers of Portuguese in the training. This work is part of an ongoing study that has as its object of study the Educator's Hall. The research is being conducted in two schools of the state in the town of Pedra Preta-MT. We depart from the principle that the teacher is the main agent in the formation of critical readers and intellectually able to interpret a text in front of all their complexity. Therefore, assuming the role of the teacher in the process of formation of readers and reader that he is also the question becomes: what teachers read Portuguese language study during their meetings in schools? The reading practices of the teacher during the training meetings in the school conference (Room Educator's) offer subsidies to their practice in the classroom? This is a qualitative study of ethnographic type, since the data will be obtained from the Portuguese teachers watching them in the Educator's Hall, which is centered in the area of training school and public policy implemented through the Secretaria de Estado de Educação of Mato Grosso. It is evident therefore that reading practices of teachers of Portuguese in the training are key elements in the quest for solving school problems arising from the needs identified in their teaching practices.

Keywords

Teacher; reading practices; teaching.

1 - Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEdu/CUR/UFMT – danielleloana@hotmail.com
2 - Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEdu/CUR/UFMT – janecabrera2@gmail.com.
3 - Programa de Pós-Graduação em Educação PPGEdu/CUR/UFMT – (Orientadora).

Introdução

Como pode um professor que não gosta de ler e de escrever, que não sente prazer em desvendar os sentidos de um texto, tornar seus alunos pessoas que gostem de ler e escrever?
Sonia Kramer (2010, p.152)

Desde 2007 atuando como professora da rede estadual de Mato Grosso uma de nossas preocupações está relacionada ao baixo desenvolvimento dos alunos no que se refere à leitura, e temos observado ainda, que a atuação do professor leitor é de considerável importância na constituição do aluno leitor.

Sendo assim, o objetivo deste trabalho é discutir questões relacionadas à prática de leitura de professores de língua portuguesa como princípio norteador para a sua instrução em sala de aula, requisito necessário na formação de alunos leitores, uma vez que o ensino de leitura é objeto próprio dessa disciplina. Todavia, o que queremos aqui reiterar trata-se de uma leitura que vai além da codificação/decodificação, mas uma leitura do mundo para o mundo (parafraseando Paulo Freire, 1999).

Este trabalho é parte de uma pesquisa em andamento que tem como objeto de estudo a Sala do Educador[4], que é uma política de formação contínua que visa à melhoria na qualidade do ensino garantindo a valorização profissional por meio da formação coletiva a partir da realidade escolar. Desse modo, torna-se relevante observar este espaço na tentativa de conhecer as reais necessidades que permeiam o espaço escolar. Neste caso, identificar quais as práticas de leitura que subsidiam esse momento de capacitação é que nos move em especial.

Autores como (Zilberman (1999; 2007), Soares (2004), Orlandi (1999; 2007), Kramer (2010), De Pietri (2009), Maia (2010), dentre outros tem se dedicado a discutir a importância da leitura, bem como os processos que envolvem a construção de leitores assíduos.

Portanto, assumindo o papel fundamental do professor no processo de formação de leitores e que ele também é leitor, pergunta-se: o que os docentes de língua portuguesa leem durante suas reuniões de estudo nas escolas? As práticas de leitura do professor durante os encontros de formação coletiva na escola (Sala do Educador)[5] subsidia sua prática em sala de aula?

Revendo alguns dados

Segundo boletim da série Alfabetização, Leitura e Escrita, produzido pela TV Escola em 2004, "um terço da população possui baixos níveis de letramento[6]", outro dado que também chama a atenção é que "30% das crianças de 4ª série *não sabem ler*", e índices do Sistema de Avaliação da Educação Brasileira (SAEB) revelam que alunos do Ensino Médio possuem uma proficiência em leitura "muito restrita", isto é, são considerados "*analfabetos funcionais*" (Idem, 2004, p.2,3 - grifos nossos).

Ao falar em leitura, logo nos deparamos com os problemas vinculados a ela, e, ao professor de Língua Portuguesa sempre é atribuída grande parte das responsabilidades com relação ao ensino. Questões como o não saber ler ou não ler com competência estão relacionadas ao fracasso escolar presentes no cenário da educação no Brasil.

Se antes tais fracassos estavam delimitados ao espaço educacional e eram detectados por meio de "avaliações internas", hoje estas "ocorrem externas à escola" (SOARES, 2003, p.9), por meio dos programas de avaliação implantados pelo governo como, por exemplo, Prova Brasil, que aponta e compara o desenvolvimento escolar das crianças de Ensino Fundamental.

Tais avaliações contribuem para a "autorresponsabilização" (GARCIA; ANADON, 2009) dos professores, exigindo destes profissionais maior empenho no ensino de leitura, cuja

4 - (MATO GROSSO, 2011, Parecer Orientativo,001).

5 - A Sala do Educador é um instrumento de formação contínua instituído pela Secretaria de Estado de Educação (SEDUC/MT).

6 - Soares (2004) tece uma análise cujo objetivo é conceituar os termos alfabetização e letramento apontando suas especificidades, bem como o fato de serem interdependentes.

finalidade é desenvolver nos alunos habilidades e competências em língua portuguesa para que obtenham êxito nos diversos contextos sociais que exigem tal domínio.

Na medida em que muitos destes fracassos são atribuídos aos professores de Língua Portuguesa e Pedagogos, surgem paralelamente políticas públicas de formação contínua[7] visando melhorias na qualidade da educação.

Dessa forma, a escola tornou-se espaço principal de estudos, pois neste recinto é que são aplicadas tais políticas cujo objetivo é habilitar professores na tentativa de resolver os fracassos existentes no interior destas instituições que são responsáveis por assegurar a formação de sujeitos leitores.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, uma vez que são características deste modelo "grande flexibilidade e adaptabilidade" Günther (2006, p. 204). Segundo Demo:

> [...] Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. O processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra. (DEMO, 2002, apud CORREIA, 2010, p.6).

Num contexto de mudanças significativas na educação como tem ocorrido nos últimos anos garantir a flexibilidade na condução de pesquisas educacionais são importantes para garantir uma investigação e interpretação que considere não apenas números, mas seres humanos em toda sua complexidade.

Neste sentido a pesquisa qualitativa me permite uma metodologia do tipo etnográfica, uma vez que à pesquisa deve ser abrangedora neste sentido pode-se apontar para o que postula André (2001),

> compreender e interpretar grande parte das questões e problemas da educação é preciso lançar mão de enfoques multi/inter/transdisciplinares e de tratamentos multidimensionais (p. 53).

Convém ressaltar que a pesquisa do tipo etnográfica tem como foco principal questões da prática escolar, isto é, o "saber e fazer docente" (ANDRÉ, 2001, p.7), assim sendo investigar as ações e relações do dia-a-dia da prática escolar, tem finalidade de repensar os processos de formação e aperfeiçoamento docentes (ANDRÉ, 2001).

A obtenção de dados será junto a professores de português observando-os na Sala do Educador, que é espaço de formação centrada na escola. Implementado via política pública pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, a fim de diagnosticar problemas e fracassos no cotidiano escolar para, segundo a Secretaria, criar mecanismos que sanem tais dificuldades.

Para desenvolver a pesquisa serão realizadas observações das reuniões de estudo focando os professores de língua portuguesa, participantes dos encontros, neste sentido não é possível, ainda, elencar a quantidade exata de sujeitos. A observação tem sido realizada desde o segundo semestre de 2011 e seguirá até o primeiro semestre de 2012.

Para este texto, ressaltamos que será apresentada apenas análise documental, uma vez que os dados serão apresentados e analisados na pesquisa cujo término está previsto para Dezembro de 2012.

Leitura

Ao falarmos em práticas de leitura dos professores da área da linguagem faz-se necessário definir o que são. Deste modo, decidimos por conhecer alguns conceitos relacionados à leitura desenvolvido por estudiosos da área.

Leitura é conceituada por Neires Maria Soldatelli Paviani como "um conjunto de habilidades e competências que se

7 - São exemplos de tal formação Sala do Educador, Gestar, Pró-formação, entre outros.

manifestam de diversas maneiras" (2006, p.2), de acordo com a autora:

> O ato de ler nem sempre é passível de objetivação. Ele também implica motivos, desejos, paixões, vontade, enfim um conjunto de fatores que, embora ligados a aspectos visuais, auditivos, da imaginação e da memória, nos levam para um âmbito de subjetividade que nem sempre é reconhecida. (Idem, p.1)

Para Eni Pulcinelli Orlandi a leitura "na perspectiva da análise do discurso é *produzida*" (1999, p.47, grifo da autora), deste modo:

> a leitura é o momento crítico da constituição do texto, pois é o momento privilegiado do processo de interação verbal: aquele em que os interlocutores, ao se identificarem como interlocutores, desencadeiam o processo de significação.(ORLANDI, 1999, p.47,48)

De acordo com a autora a leitura envolve questões de exterioridade, isto é, "contexto de enunciação e contexto sócio-histórico" que remonta a "incompletude" do texto e que consequentemente está relacionado a "intertextualidade" (ORLANDI, 1999, p.49) o que para ela se revela como algo inacabado no sentido de dar sentido, algo que será feito no momento da leitura, pois a significação ocorrerá a partir da leitura que o sujeito fará para entender um determinado texto envolvendo seus conhecimentos prévios e de mundo.

Tendo como base a análise do discurso a autora traça alguns elementos necessários para constituição da leitura, isto é, "tipo, contexto e sujeito, leitura parafrástica e leitura polissêmica" [8].

Com relação aos problemas que a palavra leitura traz embutida, Joseane Maia aponta para o fato de estes estarem relacionados em um contexto ainda maior e envolverem questões de "ordem política, econômica, social e cultural" (2007, p.17).

Assim, segundo a autora, a leitura depende de características culturais, econômicas, culturais e tecnológicas. Evidentemente, as repercussões dessas diferenças são grandes, uma vez que o contato das crianças com a leitura ocorre de maneiras diferentes, nas quais as crianças das camadas populares encontram-se em desvantagens, por não possuírem as mesmas oportunidades que as crianças das camadas dominantes, que convivem com falantes de um dialeto mais próximo da língua escrita e têm um maior contato com material escrito, por meio de leitura que lhes são feitas pelos adultos, peças de teatro, entre outros, isto é, constitui-se o que Sonia Kramer defende como "experiências vivas, práticas reais de leitura, práticas de leitura como cultura" (KRAMER, 2010, p.144).

No texto "Os meios de comunicação em massa e o hábito da leitura" José Marques de Melo aponta para um fato já discutido por muitos educadores e intelectuais que se trata da "crise da leitura", para o autor a criação dos meios de comunicação em massa não estão intrinsecamente relacionados ao fracasso na constituição de leitores assíduos, porém, outros fatores de ordem familiar, burocrática e social estão envolvidos na constituição do leitor.

Questões relacionadas ao professor-leitor ou não-leitor também tem sido alvo de discussões e estudos no meio acadêmico, Batista (1998), Brito (1998), dentre outros.

Todavia, o que queremos aqui defender é a postura do professor enquanto leitor, e não leitor apenas de materiais didáticos, assim como afirma Luis Percival de Leme Brito: "um leitor interditado", mas um sujeito cujo interesse pela leitura ultrapassa a limitada indústria do livro didático. E posteriormente faça da sala de aula lugar primeiro nesta atividade.

A discussão continua

Não podemos deixar de considerar o fato é que nos últimos anos o ensino de língua foi influenciado pelos avanços nos estudos linguísticos que passa a considerar a linguagem

8 - Ver: ORLANDI, Eni Pulcinelli. A produção da leitura e suas condições. In: Estado de Leitura/ Valdir Heitor Barzotto (org.) – Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1999.

"em uma perspectiva bakthiniana como atividade dialógica, deixando de ser percebida não apenas em sua estrutura interna, mas também em sua exterioridade" (BARBOSA; SOUZA, 2006, p.16), isto é, o enunciado só ocorre nas reais condições de comunicação (CARDOSO, 2002).

Considera-se que a sociolinguística é a teoria que mais se relaciona com a perspectiva de ensino que tem se perpetuado nos últimos anos, uma vez que vê o ensino da leitura e escrita como um processo estreitamente relacionado ao uso social da língua (CARDOSO, 2002). Por conseguinte, conhecer práticas de leitura dos professores, a fim de relacionar estas ao ensino de língua portuguesa, torna-se oportuno, já que ela é objeto próprio desta disciplina.

Segundo Regina Zilberman, (2007) o ensino e aprendizagem da leitura estão diretamente vinculados a história da educação, que por sua vez era restrita às classes mais abastadas, e com o acesso das classes pobres à escola surgiram também vários problemas, relacionados ao fato de que os operários que obtinham acesso ao ensino, o faziam apenas enquanto qualificação para o mercado de trabalho.

A leitura neste caso passou a ter um caráter "pragmático e objetivo" e, por conseguinte, a leitura era "dirigida a obras tidas como úteis, por seu caráter informativo, propiciador de meditação e aprendizagem, mas nunca escapismo ou fantasia" Zilberman (2007, p.7). Assim observa-se a perca cultural sofrida ao desprezar o contato despreocupado e prazeroso que a leitura pode proporcionar, uma vez que se trata de um instrumento na formação de intelectuais críticos.

Cabe-nos ainda enfatizar para o fato apontado por Orlandi (2007) de que a leitura é "produzida" e depende do amadurecimento intelectual do leitor. Para ela a produção da leitura deve ser subsidiada pela análise do discurso, uma vez que "as condições de significação de qualquer dizer é determinada pelo tipo de discurso". (ORLANDI, 2007, p.22), assim, o texto possui sentidos múltiplos que devem ser explorados pelo leitor.

Sobre isto De Pietri (2009) defende a necessidade dos professores trabalharem com textos que realmente valorizem "os conhecimentos que o aluno traz consigo para o interior da escola" (p.13), desse modo há uma construção de sentido para crianças e jovens de diferentes níveis de letramento, mas que se tiverem oportunidades iguais poderão avançar na construção de práticas sociais de leitura.

Uma visão fundamental que se coloca, nesta perspectiva, é que alfabetização e letramento são sim termos indissociáveis, mas que são partes necessárias na constituição de um indivíduo leitor. Pois, configuram-se como um conjunto de habilidades de natureza complexa e multifacetada (SOARES, 1985) e que são importantes para práticas de leitura, uma vez que "o modo de ler está relacionado à alfabetização e aos aspectos técnicos (mecânicos) da leitura: ritmo, entonação, pontuação, expressão" (PAVIANI, 2006, p.3).

O professor leitor na formação de alunos leitores

Em nossa atuação como professora de Língua Portuguesa temos percebido que, em geral, os alunos desde as fases finais do Ensino Fundamental até os que estão no Ensino Médio apresentam dificuldades com a leitura, porque esta exige deles habilidades e competências. No entanto, uma boa condução e atividades motivadoras que coloquem a prática de leitura mais próxima da realidade vivenciada pelos alunos, podem se tornar instrumento de desbloqueio dessas atividades, que são rotuladas como chatas ou complicadas.

Assim, um aluno que possui um maior contato com a leitura, ou que seja motivado a ela, vendo-a como lazer, conseguirá melhorar sua linguagem oral, escrita e forma de pensamento. Para Sonia Kramer:

> Não se trata apenas de condenar a obrigatoriedade, mas de compreender que as tarefas despregadas de um sentido social, destituídas de caráter de coletividade, desritualizadas de um *ethos*, e que têm como objetivo único o cumprimento de uma norma, regra, obrigatoriedade ou exigência curricular acabam por engendrar o afastamento da leitura. (2010, p.145, grifo da autora).

Deste modo, o professor exerce papel crucial em relação ao ensino de leitura, pois é um mediador da relação "leitor-texto"

(DI PIETRI, 2009, p.18). Para esse autor, o professor deve considerar os conhecimentos prévios, que envolvem aspectos linguísticos e textuais de seus alunos. Mesmo considerando que a função da escola seja ensinar ler, ela não é único agente formador, uma vez que a leitura pode ser realizada em "diferentes momentos e em diferentes lugares da sociedade" (Idem, p.18).

Implicações sobre formadores de leitores

Em meio às mudanças e exigências que se encontra o atual quadro da educação é que consideramos as práticas de leitura essencial a formação e preparação do professor, pois o auxiliará construir seu conhecimento como forma de elevação cultural que "por desencadearem um processo de democratização do saber e acesso maior aos bens culturais, são também elementos de transformação que não cabe negligenciar" (ZILBERMAN, 2007, p.11). Para a autora, "a leitura pode ser qualificada como a mediadora entre cada ser humano e seu presente" (p.11).

Neste sentido cabe ao profissional da área conhecer o real contexto de seus alunos, a fim de proporcionar a estes momentos de leitura que ultrapasse a "obrigatoriedade" (KRAMER, 2010, p.144), passando a ser momentos de leitura prazerosa e convidativa.

Faz-se então necessário que a escola seja propiciadora de momentos que despertem o gosto pelo acesso aos bens culturais universais. Assim a leitura deixa de ser mecanicista passando a assumir seu papel como mediadora entre a humanidade e sua cultura.

Para isto, os professores necessitam segundo Sonia Kramer "redescobrir a leitura, o gostar de ler" (2010, p.150), e assim garantir condições que se efetivem práticas de leitura de modo que seja garantida à escola sua função principal de formar leitores.

Algumas considerações

Segundo (BARRETO, 2008) a leitura já foi considerada como conjunto de habilidades exercidas pelo leitor na compreensão do texto, em seguida passou a ser entendida como a interação entre texto/leitor, o segundo considerado responsável pelo sentido e significado atribuído ao mesmo. Atualmente, se considera que leitor e texto se constituem no momento da ação, uma vez que um constitui o outro.

Portanto, o contato com a leitura de forma diversificada proporcionando momentos prazerosos de interação com textos de diversos tipos e gêneros podem amenizar o fracasso da escola na formação de leitores. Todavia, é preciso pontuar que o ensino da leitura não é tarefa fácil, pois exige do professor maior domínio e prática de leitura, por conseguinte, "a forma de ser e de agir do professor revela um compromisso" (BARRETO, 2008, p.54) e deste modo revela sua não neutralidade diante do ensino.

Mesmo diante de complexas transformações no campo da educação como "intensificação, precarização, arrocho salarial e autorresponsabilização" no trabalho docente (GARCIA; ANADON, 2009), os educadores em geral assumem esse compromisso de continuar lutando por uma escola que seja não apenas uma conquista, mas um espaço efetivo de democratização e acesso ao conhecimento.

Enfim, a partir dessas reflexões, buscamos reafirmar a importância do professor-leitor na formação de alunos leitores, uma vez que é neste contexto que as ações de ensino praticadas pelos professores fazem a diferença.

Portanto, acreditamos que ao pesquisar os encontros de estudos denominados Sala do Educador em duas escolas da rede estadual no município de Pedra Preta-MT, cuja finalidade é de identificar as necessidades diagnosticadas pelos professores de língua portuguesa, analisando práticas de leitura que predominam nas reuniões, e como nas discussões dos sujeitos, eles as relacionam com suas práticas docentes na construção de projetos de intervenção que auxiliam na resolução de problemas diagnosticados no dia-dia escolar, lançaremos mão de documento que auxilie o professor na sua prática diária de formar alunos-leitores.

Não se trata de estabelecer verdades ou dicotomias a respeito da importância da formação contínua para o ensino de língua, todavia, procuramos delinear uma pesquisa que auxilie esse profissional em sua prática diária, isto é, a prática efetiva de leitura como instrumento valorização profissional e qualidade educacional.

Referências

BARBOSA, Maria Lúcia Ferreira de Figueirêdo; SOUZA Ivane Pedrosa de Sala de aula: avançando nas concepções de leitura. In.: Barbosa, Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo. *Práticas de leitura no ensino fundamental* — Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BARRETO, Denise Aparecida Brito. Práticas de Leitura: O que Aprendemos e o que Ensinamos. *Ciência & Desenvolvimento - Revista Eletrônica Da Fainor* (C&D), 2008.

BOLETIM Série: Alfabetização, leitura e escrita. TV Escola. 2004.

CARDOSO, Cancionila Janzkovski. A Sócio Construção do Texto Escrito: Uma Perspectiva Longitudinal. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

CORREIA, Rosemeire Aparecida Cardoso. **Pesquisa qualitativa e quantitativa nas ciências sociais. In:** Congresso de Pesquisa em Educação – Conpeduc, 2010. Anais do evento.

DE PIETRI, Émerson. Práticas de leitura e elementos para a atuação docente. – 2. Ed. – Rio de Janeiro: Ediouro, 2009

GARCIA, Maria Manuela Alves; ANADON, Simone Barreto. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 63-85, jan./abr. 2009.

KRAMER, Sonia. Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso. – São Paulo: Ática, 2010.

LIMA, C.M.G. de; DUPAS, G.; OLIVEIRA, I.de; KAKEHASHI, S. Pesquisa etnográfica: iniciando sua compreensão. *Rev. latino-am. Enfermagem*, Ribeirão Preto, v. 4, n. 1, p. 21-30, janeiro 1996.

MAIA, Joseane. *Literatura na Formação de Leitores e Professores*. São Paulo: Paulinas, 2007.

MATO GROSSO/SEDUC. Projeto Sala De Educador – 2011, *Parecer Orientativo nº 01/2011 referente ao Desenvolvimento do Projeto Sala de Professor para o ano de 2011. Cuiabá, jun. 2011.*

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Revista Leitura & Prática*. Ano 2, n. 01. Abr/1993 – Coleção Teoria e Prática. Vol. 1, 2007.

_____. A produção da leitura e suas condições. In: Estado de Leitura/ Valdir Heitor Barzotto (org.) – Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1999.

PAVIANI, Neires Maria Soldatelli. Hábito da leitura como uma prática cultural. [S.I.: s. n.], 2006.

SOARES, Magda Becker. Novas práticas de leitura e escrita: Letramento na Cibercultura. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

_____. As muitas facetas da Alfabetização. *Caderno de Pesquisa*. São Paulo. Fev.1985.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*. Ano XVIII, nº162. Maio/2003.

ZILBERMAN, Regina. *Revista Leitura: Teoria & Prática*, ano 2, n.1 Abr, 1983.

Coleção Leitura Teoria & Prática org. Luciane Moreira de Oliveira; Gildenir Caroline Santos. Campinas – SP: FE/ UNICAMP, ALD, 2007.

_____. Sociedade e Democratização da Leitura. In: Estado de Leitura/ Valdir Heitor Barzotto (org.) – Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1999.

AS CONTRIBUIÇÕES DA METODOLOGIA DA ANDAIMAGEM PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA COMUNIDADE DE LEITORES DE LITERATURA NA ESCOLA FUNDAMENTAL

Danielle Medeiros de Souza[1]
Marly Amarilha[2]

Resumo

O estudo é recorte de uma pesquisa de mestrado e investiga as contribuições da metodologia da andaimagem (*scaffolding*) para a construção de uma comunidade de leitores. Sua relevância consiste em fornecer ao professor subsídios para ampliar suas competências no ensino de literatura a partir do potencial inclusivo do texto literário. Entende-se que a metodologia da andaimagem possibilita inclusão literária, pois inclui o leitor no texto e em práticas socializadoras de leitura. O estudo caracteriza-se como pesquisa-ação participante. Adotaram-se como procedimentos metodológicos a observação participante e a intervenção pedagógica. O estudo realizou-se em uma turma de 4º ano do ensino fundamental, em uma escola pública de Natal-RN (Brasil). Os instrumentos utilizados foram: gravação em áudio; diário de campo; entrevistas. Realizaram-se 20 aulas de leitura de literatura com diferentes estratégias, tendo como metodologia central, a leitura por andaimagem (scaffolding), descrita por Graves e Graves (1995). Tomou-se como referencial os estudos de Amarilha (2006), Bruner (1983), Caldin (2004; 2003), Culler (1999), Eco (2003), Petit (2008), Yunes (2003). Elegeu-se como foco de análise sessões de leitura por andaimagem. A análise aponta a relevância dessa metodologia para a inclusão social do leitor e para a formação literária em ambiente escolar, o que a privilegia para a construção de uma comunidade de leitores.

Palavras-chave

Leitura de literatura; andaimagem; comunidade de leitores.

Abstract

The study is part of a master's research and investigates the contributions of the scaffolding methodology to build a community of readers. Its relevance consists of providing grants to teachers to extend their skills in the literature teaching from the inclusive potential of the literary text. It understood that the scaffolding methodology allows inclusion of literary, because it includes the reader in the text and reading socializing practices. The study is characterized as participatory action research. Have been adopted as the methodological procedures of participant observation and pedagogical intervention. The study was performed in a fourth grade class of elementary school, the House of the Underage Worker - CMT, public school in Natal-RN (Brazil). The instruments used were: audio recording, field diary, interviews. There were 20 literature reading classes with different strategies, having as core methodology, the reading by scaffolding, reported by Graves and Bass (1995). There were taken as reference studies Amarilha (2006), Bruner (1983), Caldin (2004; 2003), Eco (2003), Petit (2008), Yunes (2003). It was chosen as the focus of analysis reading sessions by scaffolding. The analysis shows the relevance of this methodology for the social inclusion of the reader and literary training at the school environment, which favors the construction of a community of readers.

Keywords

Literature reading; scaffolding; community of readers.

1 - Núcleo de Educação da Infância - NEI-CAp/UFRN.
2 - Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

Neste artigo, temos como objetivo evidenciar as contribuições da metodologia de mediação por "andaimagem" para a construção de uma comunidade de leitores de textos literários. Entendemos por "comunidade de leitores" o laço de pertencimento que se estabelece entre indivíduos por meio do compartilhamento de experiências de leitura em determinado tempo e espaço. No caso em apreço, trata-se das experiências de leitura de literatura que realizamos em escola pública do ensino fundamental de Natal-RN (Brasil).

A preocupação com a temática surgiu a partir de pesquisas realizadas em escolas do Rio Grande do Norte (AMARILHA, 2006) pelo grupo *Ensino e Linguagem* (CNPq-UFRN), que revelaram a necessidade de uma metodologia de trabalho com o texto literário em situação de ensino, que reconhecesse sua natureza artística, comunicativa e formativa. Constatamos também que, as diferentes abordagens ao texto literário na escola carecem de uma sistematização de vivências que forneça as bases sobre as quais professores e pesquisadores possam criar, fortalecendo o potencial da literatura e a situação de ensino-aprendizagem que se realiza na escolarização.

Frente a esse quadro, buscamos uma abordagem pedagógica que articulasse o papel do professor no trato do texto literário e o fortalecimento do processo de formação de leitores de literatura em situação escolarizada.

Em decorrência dessas preocupações, desenvolvemos a dissertação de mestrado *Literatura e Educação: um caso/uma casa de inclusão* (2009), no Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, de onde foram extraídos os dados empíricos e algumas reflexões que fundamentam este artigo.

A relevância deste destaque à mediação por andaimagem está na possibilidade de explorarmos uma metodologia para a construção de uma comunidade de leitores, (re) conhecendo o texto literário como um caminho significativo para o enfrentamento de problemas que se inserem nos dois pólos do processo educativo: *no ensino*, nas estratégias e proposições metodológicas para a promoção da leitura, facilitadoras de experiências com o texto literário em sala de aula; *na aprendizagem*, na experiência democrática da leitura de literatura para sentir prazer, traduzir emoções, interagir com o outro e aprender sobre os seus próprios sentimentos, conflitos bem como ler o mundo em linguagem simbólica.

Na intenção de discutir essa problemática, privilegiamos como recurso metodológico à coleta de dados a *pesquisa-ação participante*, com variações específicas advindas da pesquisa participante e da pesquisa-ação. A estratégia metodológica central é a observação participante, cuja especificidade implica em *intervenção pedagógica*. Para isso, apoiamo-nos principalmente em André (2005), Barbier (1985), Brandão (1999) e Thiollent (2000).

A intervenção pedagógica assumiu, no contexto do trabalho, o objetivo de promover uma experiência educativa que se mantivesse aberta à negociação com o grupo-sujeito, de modo que fosse sendo planejada de acordo com o desenrolar da ação. Além dessa flexibilidade no desenvolvimento da intervenção, o estudo fez uso de instrumentos como a gravação em áudio das sessões, a entrevista, a análise de documentos institucionais, o diário de campo e o registro fotográfico.

Com essa base, construímos um método que é uma estratégia de participar-agir em um contexto escolar. Os atores foram os alunos do 4º ano (43 alunos, de 8 a 13 anos de idade) e a professora de uma escola pública e inclusiva de Natal-RN, os quais constituem o grupo-sujeito. A pesquisa realizou-se no período de julho a dezembro de 2007, com a implementação de 20 sessões de leitura de textos de literatura. Antes da intervenção realizamos 20 sessões de observações.

Na implementação de aulas de literatura, privilegiamos a metodologia da andaimagem para a aula de leitura desenvolvida por Graves e Graves (1995). Essa metodologia permite utilizar estratégias que se aproveitam das próprias diferenças dos alunos para desenvolver as competências leitoras e promover a interação social, comunicativa e afetiva com o texto e entre os diferentes aprendizes.

A metodologia da andaimagem, como "Wood, Bruner e Rosse (1976, p.90) afirmam é um 'processo que permite à criança ou ao aprendiz resolver um problema, levando adiante uma tarefa ou a atingir uma meta que poderia estar além de seus esforços não assistidos'" (apud GRAVES, GRAVES,

1995, p.33). Pode-se, então, entender que, a andaimagem é uma combinação de estratégias que o professor pode desenvolver para ajudar os aprendizes na compreensão e apreciação de um texto. Durante esse processo, o professor atua como o outro mais experiente que organiza e medeia situações de formação leitora. Essa metáfora do *andaime* (estrutura de apoio a construção) foi utilizada por Bruner (1983) ao observar a interação de apoio que as mães utilizam quando falam com seus bebês e se alinha com o pensamento de Vygotsky (1998), que, ao enfatizar as dimensões do aprendizado escolar, enxerga o professor como orientador de *atividades mediadas* e que atua na *zona de desenvolvimento proximal (ZDP)*, definida como

> a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (p.112).

Nesse contexto, a metodologia da andaimagem foi eleita como caminho para a formação de uma comunidade leitora, por ser uma forma de atuação na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, uma vez que possibilita construção sólida de aprendizagens que acontecem na relação com o outro-professor experiente e engajado no ensino literário, cujo objetivo é a autonomia de seus aprendizes. Nesse processo de mediação pedagógica, o professor, tal qual um andaime, vai se retirando aos poucos, conforme o avanço dos seus alunos e a capacidade de atuarem com independência na leitura dos textos. Mas, antes, os andaimes precisam ser colocados para que a troca aconteça e que as bases da formação de leitores se efetivem.

A metodologia da *andaimagem* possibilita combinar estratégias para auxiliar na compreensão, apreciação do texto literário e na construção de uma comunidade de leitores que compartilha do prazer de ler. Acreditamos que as proposições metodológicas da experiência de leitura por *andaimagem* trazem referências importantes que podem direcionar o professor para a formação leitora na escola. Afinal, a ideia de andaime que fundamenta a metodologia pressupõe a construção de uma base sólida para estruturar a participação de aprendizes em atividades de leitura e avançar na conquista da autonomia leitora.

Como forma de ilustrarmos essa construção, descreveremos, a seguir, as etapas da metodologia da andaimagem realizadas na pesquisa, com ênfase na relevância dessa estratégia para a construção de uma comunidade de leitores.

A metodologia da *andaimagem* (scaffolding) é constituída por dois momentos: o de planejamento e o de implementação. Na etapa de implementação, temos atividades de pré-leitura/pré-contação, a leitura/contação e a pós-leitura/pós-contação, sequencialmente.

A fase de *planejamento* foi de fundamental importância, tendo em vista as especificidades do *locus* e dos leitores em potencial. Nesse momento de planejamento, traçamos alguns objetivos que nos permitiram tornar as aulas de literatura participativas e inclusivas, considerando a diversidade de alunos. A atenção aos alunos, antes e durante as sessões de leitura, permitiu-nos incluir aqueles que tinham dificuldades de visão, fornecendo-lhes lugares mais acessíveis e materiais ampliados. Os registros diários das sessões foram orientadores das estratégias de mediação, principalmente os registros sobre o envolvimento, os gestos e as recepções dos aprendizes. As diferenças foram sempre conciliadas com os objetivos e valorizadas como potencial para o enriquecimento das aulas de leitura. Tais atitudes revelaram que a participação de alguns alunos mudou significativamente em relação ao período de observação.

Nessa etapa da pesquisa, reunimos os nossos esforços para a seleção de materiais de leitura e planejamento das sessões. Para isso, tínhamos o objetivo de planejar aulas que possibilitassem a observação de momentos de inclusão escolar, explorando a natureza interativa da própria literatura. Visto que, como demonstraram os teóricos da estética da recepção (ISER, 1996), o texto literário apresenta vazios produtivos que preveem a colaboração do leitor para que seu potencial se realize. Essa preocupação nos levou a perceber o texto literário, assim como todas as experiências que ele promove, como um

sistema de comunicação que entende a participação do leitor como fundamental em sua estrutura.

A *escolha dos livros* revelou-nos que o mundo do leitor é íntimo e imprevisível, pois, uma vez que o texto em apreciação é literário, a liberdade e a subjetividade dos leitores recebem um apelo para a criatividade e a imaginação, fazendo com que a recepção transcenda as expectativas do pesquisador. Por isso, mesmo que tenhamos tentado selecionar livros, conforme a diversidade de tipos, textualidade, o projeto gráfico e a qualidade literária sempre nos deparamos e nos surpreendemos com a liberdade e a subjetividade do leitor, pois "a leitura é criação dirigida. De fato, por um lado o objeto literário não tem outra substância a não ser a subjetividade do leitor" (SARTRE, 2006, p.38). Por outro lado, há a textualidade da obra, a situação de leitura e o trabalho do mediador.

Nessa lógica, buscamos a diversidade de textos literários e de procedimentos para atender à pluralidade de leitores. Mais do que diversificar, pretendíamos também tornar significativo aquele encontro com a literatura, o que nos levou a buscar textos de marcada literariedade, isto é, de qualidade literária. Esse critério nos levou a selecionar contos clássicos e contemporâneos, poemas, fábulas, adivinhas e parlendas.

Acima de todos os critérios utilizados para a seleção de materiais, estava a certeza de que a literatura permite um acolhimento das diferenças e das individualidades excluídas, como nos apóia Culler (1999, p. 44):

> a literatura faz isso, encorajando a consideração de complexidades sem uma corrida ao julgamento, envolvendo a mente em questões éticas, induzindo os leitores a examinar a conduta (inclusive a sua própria) como o faria um forasteiro ou um leitor de romances. Promove o caráter desinteressado, ensina a sensibilidade e as discriminações sutis, produz identificações com homens e mulheres de outras condições, promovendo dessa maneira o sentimento de camaradagem.

Portanto, o texto literário acolhe a complexidade do homem e da vida e que, por si mesma, sem arranjos ou grandes mobilizações metodológicas, vai ao encontro de realidades plurais e conflituosas, convocando para um momento único de experiência a todos que estejam se sentindo discriminados e abandonados em seus sentimentos e necessidades.

Nas atividades de pré-leitura/pré-contação utilizamos as mais diversas modalidades de encontro com o texto, mas geralmente abarcavam ações de motivação, relaxamento, ativação dos conhecimentos prévios, relação texto-vida, pré-ensino de vocábulos e conceitos, pré-questionamentos, predições, direções e reflexões.

Essas atividades funcionaram como andaimes, oferecendo aos alunos acesso e motivação para o aprendizado. Em meio a atividades de motivação, de levantamento de previsões sobre o texto, de valorização dos conhecimentos prévios dos alunos e de relação texto-vida, conquistávamos leitores para uma comunidade em construção como se observa no episódio a seguir.

Episódio 01: Pré-contação da 8ª sessão
Texto: Maria vai com as outras de Sylvia Orthof

Pesquisadora (PP): Para a nossa aula de hoje eu trouxe uma caixa surpresa <*mostra uma caixa embalada com papel de presente*>.
Zípora: Livro. É livro.
Caim: Eu sei o que é. Deixa eu pegar tia!
PP: Espere! Cada um vai poder dizer o que acha que tem dentro da caixa. Não precisa tocar, basta ver.
Adão: Um caminhão.
PP: Adão acha que tem um caminhão na caixa. E Lameque?
Adão: *Tô'* brincando, *tô'* brincando. É brinquedo.
PP: Lameque!
Lameque: Um boneco. [...]. Os personagens da história.
PP: Os personagens da história? Será que eles estão dentro da caixa? Moisés!
Moisés: Livros.
[...]
PP: Por que teria livros?
Zípora: Por que toda aula a senhora traz livros.
[...]
Lia: Os personagens também.
PP: Os personagens. E como serão esses personagens?

Será que eles estão vivos aqui dentro da caixa?
Todos: Não.
Adão: Vixe! (sic)
Israel: Não. São os bonecos.
PP: Os bonecos?
Adão: Acho que é aquilo que fica fazendo assim <*faz a mímica de bonecos de marionetes*>.
PP: Ah! Marionetes? Será? Ada, que está bem caladinha analisando a caixa.
Ada: Uns bonequinhos, uns personagens.
[...]
PP: Adão mudou de opinião?
Adão: Tô em dúvida se tem livros, bonecos ou uma câmera de foto.
PP: Ah! Uma câmera fotográfica?
Adão: É. Pra tirar foto de nós *tudinho*.(sic)
PP: Agora que todo mundo já deu sua opinião, vocês vão fechar os olhos e eu vou abrir a caixa. Quando vocês abrirem os olhos, a caixa vai estar aberta e vocês vão, finalmente, descobrir o que tem dentro. Então, todo mundo fechando os olhos.
Adão: Fecha os olhos vai!
PP: Todo mundo! Zípora!
<*A caixa foi aberta*>
PP: Dentro da caixa tem umas coisas. Eu vou mostrar. Nos seus lugares.
Josué: Tem algodão.
PP: Tem uns algodões. O que será que é esse algodão?
Noé: É carneiro.
PP: Carneirinho?
Noé: É.
PP: Olha! Tem uns desenhos também. Sabe o que é isso tudo? O que tem dentro da caixa? Uma história!

A caixa surpresa funcionou nessa sessão como um andaime à motivação e à previsão sobre a atividade de leitura do texto. O engajamento dos alunos à atividade os preparou emotiva, cognitiva e coletivamente a compartilhar o momento comunicativo com o texto literário.

Além dessa estratégia, outras se destacaram como ações motivadoras e convidativas para a leitura, tais como a dinâmica de exploração de sentidos, utilizada na leitura de poemas para acordar o corpo e intensificar a experiência sensorial frente o texto poético; a exploração dos recursos de leitura/contação (ou parte deles, como imagens, cenários ou objetos); a exposição dialogada sobre conceitos e as consultas ao dicionário, utilizadas na aula de fábulas; a retomada de partes já lidas/contadas da história para a continuidade da leitura/contação.

Durante a etapa de leitura/contação, realizamos a leitura silenciosa, leitura oral dos alunos, leitura oral da professora, leitura oral compartilhada, leitura com variadas prosódias. Nesses momentos de *leitura e contação*, espaço do texto, das modalidades de leitura e dos recursos utilizados para apresentação da arte literária aos alunos, desenvolvemos estratégias de ler e contar tendo como foco o papel ativo, compreensivo e colaborativo do leitor.

Nessa direção, a metodologia encaminhou as aulas para uma proposta dialógica e comunicativa, com vistas à autonomia leitora dos aprendizes em ambiente coletivo e motivador favorecendo os laços comunitários. Com esse propósito, diversificamos as modalidades de leitura e contação para atender à diversidade de gostos e de identidades, bem como para encaminhar práticas de formação leitora eficientes e agregadoras para aquele público específico, tendo sempre o propósito de promover a interação texto x leitor.

Recorremos, na maioria das vezes, à *leitura em voz alta*, por acreditarmos que a voz da professora-pesquisadora poderia ser um ponto de encontro da diversidade de vozes, um instrumento convergente e sedutor, um meio de revelar e compartilhar o texto em uma prática coletiva. Constatamos, por meio da prática da leitura oral e de contação de histórias, que

> a voz do contador define limites acústicos e comunitários. A voz envolve e delimita uma comunidade de ouvintes pela sua extensão. A experiência de pertencimento, de membro daquele grupo, define-se, então, por aqueles que podem ouvir o que se narra. Esse momento, transitório e único, tece laços de solidariedade, cumplicidade; atrai os indivíduos a se tornarem membros daquela comunidade (ao contrário do que se tem na multidão envolvida por sons indefinidos) e esse limite acústico os une, historicamente, pela voz narrante. Nesse processo,

> a oralidade que se manifesta é de alta significação, pois está mediada pelo texto, pela linguagem simbólica, pela voz que o vivifica, pelo silêncio que a evidencia e escuta (AMARILHA, 2006, p.28).

De fato, *a leitura em voz alta realizada pela professora-pesquisadora* se caracterizou como um dos momentos de maior disposição, concentração e prazer pela leitura, o que foi assegurado não só pela voz do leitor mais experiente, mas também pela motivação desencadeada na pré-leitura e pela posse do livro. A delimitação auditiva que a voz estabelece, circunscreve o espaço do grupo que ouve, encorajando o pertencimento e a colaboração entre seus membros formando, então, o espaço comunitário pela leitura, na leitura.

Manguel (1997), assim como Amarilha (2006), atribui à leitura ouvida uma função social e solidária por parte de quem lê e de quem ouve e a entende como um contrato público e socialmente aceitável em que a escuta íntima aproxima sujeitos em uma experiência catártica, conforme apontam os depoimentos de alguns alunos, que transcrevemos abaixo:

> ***Entrevistas finais, ocorridas após as sessões de leitura***
> PP: Você gostava mais quando lia sozinho ou quando a professora lia para você?
> Enoque: Quando a professora *tá'* lendo pra mim.
> PP: Por que você prefere?
> Enoque: Porque eu prefiro. Porque tem som que eu erro, quando eu tô lendo.
> PP: Ah! Porque você erra quando está lendo e a professora não erra. É isso?
> Enoque: É.
> [...]
> PP: Você com o livro ou a professora lendo pra você?
> Isaque: A professora lendo.
> PP: Por que é melhor ouvir história assim?
> Isaque: Porque entende mais.

Identificamos, com isso, que, além de a leitura oral ser mobilizadora de interesse e prazer, o professor tem a seu favor sua experiência leitora e o bom uso da voz para seduzir seus alunos para o texto literário e favorecer a sua compreensão. De fato, só é possível apreciar aquilo que se entende.

Para a construção de uma comunidade que compartilha do prazer de ler, tão importante quanto a leitura em voz alta pela professora-pesquisadora é *a leitura em voz alta pelos aprendizes*. Em outros momentos, a *leitura em voz alta* foi feita de forma *individual*, o que fez com que os alunos protagonizassem a situação de leitura em que suas vozes eram valorizadas e orientavam a experiência do grupo. Com base em situações ocorridas em nossa investigação, acrescentamos que as atividades de leitura compartilhadas favorecem o processo de formação leitora e incluem os leitores em uma comunidade povoada por suas próprias vozes e por outras vozes presentes no texto de literatura.

A leitura como um ato privado também foi exercitada, respeitando a liberdade e o ritmo de cada leitor. Para isso, realizamos a *leitura silenciosa* como exercício individual do leitor em formação e como descoberta de uma nova forma de ler, pois "com a leitura silenciosa, o leitor podia ao menos estabelecer uma relação sem restrições com o livro e as palavras" (MANGUEL, 1997, p.67). Outro importante aspecto que emerge na fala dessas crianças é a relevância da posse do livro. Em muitas sessões de leitura, a cada aluno era disponibilizado um exemplar. Essa situação favorecia para que ele pudesse tomar posse da leitura e da identidade de sujeito da comunidade.

A posse do livro para o indivíduo ou para duplas de alunos foi uma estratégia de fundamental importância para a construção da comunidade leitora e inclusiva que pretendíamos. Demonstrou que o próprio livro em sua materialidade plástica é um andaime motivador e estruturante na relação do leitor com a leitura. Ao contrário do que possa sugerir, a posse individual do livro não desencadeou atitudes exclusivistas; no manuseio de cada exemplar, os alunos puderam explorar e trocar impressões sobre o próprio objeto além de recorrerem a passagens do texto que fortaleciam suas argumentações. Em todas as etapas, na pré-leitura, na leitura e na pós-leitura o livro foi articulador e andaime fecundo do processo de leitura. E não poderia ser diferente.

A propósito, observamos que a prática da leitura com cada aprendiz com um livro não era comum na escola. Sabemos que as próprias políticas públicas de aquisição de acervo para as bibliotecas escolares nem sempre permitem a aquisição de vários exemplares do mesmo título, o que impossibilita essa prática.

Observamos que, a leitura silenciosa e a posse do livro, no contexto da pesquisa e em situação escolarizada, contribuíram para o objetivo de, progressivamente, levar o leitor ao encontro íntimo, solitário e pessoal com o livro, dentro e fora da escola. É o momento em que o professor, mediador de leitura, sai de cena para que o aluno assuma o controle de sua história de leitor, na qual ele tem

> tempo para considerar e reconsiderar as preciosas palavras cujos sons – ele sabia agora – podiam ecoar tanto dentro como fora. E o próprio texto, [...] tornava-se posse do leitor. [...] não está mais sujeito às orientações ou esclarecimentos, à censura ou condenação" (MANGUEL, 1997, p.68).

Afinal, em algum momento os andaimes precisam ser retirados para que o leitor caminhe com autonomia.

A *leitura de imagens* foi outra estratégia de andaimagem que agregou todos os aprendizes e aconteceu, independentemente, dos diferentes níveis de leitura existentes na sala de aula. Talvez, por isso, tenha sido sempre uma prática mobilizadora de interesse e prazer, na qual todos desejavam apresentar sua opinião, como observamos na 6ª sessão de leitura, durante a leitura de imagens do livro *João Trapalhão,* de Andersen, em que foram apreciadas as imagens do livro.

> ***Episódio 03: Pré-leitura da 6ª sessão***
> ***Texto: João Trapalhão de Andersen***
> PP: A partir dessa imagem aqui que eu estou mostrando, viu Tamar? A partir dessa imagem, o que vocês acham que vai acontecer nessa história? O que você imagina que vai acontecer?
> Enoque: Vão ficar felizes para sempre.
> PP: Vão ficar felizes para sempre. Será? O que é que vai acontecer Caim?
> Caim: Vai ter cinco ladrões.
> *<Todos falam ao mesmo tempo>*
> PP: Um de cada vez, senão eu não escuto. Eu quero ouvir.
> Enoque: Vai ter um morcego.
> Zípora: Uma mulher.
> Diná: Um bebezinho.
> Caim: Vai ter cinco ladrões.
> PP: Por que você acha que vai ter cinco ladrões? O que tem nessa imagem que faz você pensar que esses homens são ladrões?
> Caim: Por que eu *tô'* vendo. Olha! Um morcego voando e os cinco ladrões de maçã.
> Enoque: Não é maçã. É laranja.
> Israel: Eu também acho que vai ter um ladrão.
> PP: Por que vocês acham que esse homem é um ladrão?
> Noé: Por que ele roubou um bode.
> Caim: E um morcego.
> Miriã: Não. Eu acho que ele é um mágico.
> PP: Por quê?
> Zípora: Por que ele tem um chapéu grande.
> PP: Por causa da roupa. Parece roupa de mágico?
> Zípora: É.
> Adão: Eu acho que ele 'tá (sic) saindo pra fazer uma fábrica de maçã.
> PP: Não sei.
> Israel: Eu acho que isso não é um morcego não, tia.
> PP: Israel acha que isso não é um morcego.
> Caim: É um pato, tia, esse bicho aí que ele 'tá segurando.
> Enoque: É um cisne.
> PP: Parece com um cisne?
> Zípora: Homi (sic), é um morcego.
> Levi: É um urubu.

Nesse processo de andaimagem, exploramos o potencial indicial da linguagem não-verbal presente nas ilustrações da história bem como a capacidade semiótica que os aprendizes já possuem como bagagem, o que os favorece a formularem hipóteses e se sentirem instigados a conhecer a narrativa com a qual aquelas imagens se relacionam, colocando-os em clima de acolhimento e curiosidade intelectual sobre o texto a ser

lido. Essa estratégia permite a participação coletiva na atividade leitora, permite aos aprendizes explorarem sentidos às imagens e se auto-corrigirem com a observação dos pares, como quando discutem "é um morcego"; "é um pato", "é um cisne".... Todo esse movimento de hipotetização fortalece o interesse e assegura o engajamento à atividade a seguir, pois somente a leitura do verbal irá esclarecer sobre a adequada leitura das imagens. Assim, a leitura de imagens forma habilidades específicas para a leitura da linguagem não-verbal e auxilia no trajeto para a leitura da palavra, incluindo o leitor no aprendizado semiótico, o que assume extrema relevância em um projeto inclusivo de formação leitora, pois valoriza toda a variedade de repertório que o aprendiz já traz para a sala de aula. Podemos dizer que a exploração das imagens colabora para que os aprendizes percorram a zona de desenvolvimento proximal colocando-os em condições de ascenderem à tarefa mais complexa de ouvir e de ler a história.

Outros recursos também foram utilizados no intuito de diversificar a experiência de ler literatura, bem como de atender às diferenças daquela sala de aula. Dentre eles, adotamos a *leitura em voz alta sem o livro,* para que os alunos pudessem exercitar a escuta da leitura, a concentração e a imaginação na criação de imagens mentais e no preenchimento de vazios. A *leitura em voz alta com o álbum seriado* também teve seu lugar na experiência e demonstrou ser um recurso de grande efeito mobilizador e estimulante, proporcionando aos aprendizes a oportunidade de ler imagens e palavras em um suporte diferente, comunitário e convidativo.

Podemos afirmar que, após vivenciarem as sessões de literatura, as crianças, além de experimentarem e de desfrutarem o prazer do texto literário também aprenderam que existem diferentes maneiras de ler, às quais eles tiveram a oportunidade de experimentar e decidir qual, dentre elas era a mais adequada à sua identidade leitora. A experiência com as várias modalidades de recursos de leitura foi parte integrante da formação do leitor que enriqueceu a situação de pesquisa e nos permitiu refletir sobre o ensino de leitura de literatura em toda sua complexidade.

Além dessas diferentes estratégias de leitura, também realizamos a *contação de histórias* por reconhecermos que, tal como leitura, trata-se de um procedimento que possui o seu valor no processo de formação leitora e exige habilidades específicas do professor-contador e de seus ouvintes. A sistemática de contações compreendia contação com avental, contação com objetos e ilustrações ampliadas da história, contação com dedoches e contação seriada com objetos. Essas práticas que envolviam recursos concretos e de maior plasticidade foram muito bem recebidas pelos sujeitos e conseguiram maior envolvimento e concentração por parte deles.

Segundo as orientações de Graves e Graves (1995), são muitas as opções de atividades de *pós-leitura/contação.* Essas atividades são muito importantes no sentido de que avaliam a compreensão do texto por parte de alunos e oferecem indícios ao professor, para que ele também possa avaliar sua intervenção. Dentre as inúmeras ações de pós-leitura, escolhemos, na maioria das sessões, as discussões do texto por meio de perguntas.

O motivo que nos levou a essa escolha, em meio a tantas outras, foi o pensamento de que o grande foco de uma aula de literatura é o encontro do texto com os seus leitores, isto é, o acontecimento da leitura. Sendo assim, o que nos interessava explorar eram as impressões, as sensações, as dúvidas e as compreensões decorrentes desse acontecimento em uma "conversa" direta, orientada e planejada, em vez de propor outras atividades que pudessem tomar o lugar do texto, desvirtuar ou, simplesmente, deixar inexplorada a verdadeira recepção leitora.

A pós-leitura, além do momento de verificação das previsões de pré-leitura, permitiu que a pesquisadora-professora-mediadora avaliasse a compreensão que os alunos tiveram do texto e, ao mesmo tempo, lançasse perguntas para que eles avançassem no processo. Outros momentos foram propícios à relação texto-vida em uma experiência que levam os alunos a se colocarem no lugar do outro, a se expressarem e a defenderem seu ponto de vista.

Entendemos que a estratégia de discussão em torno do texto literário convoca a polifonia de vozes e interpretações, assim como a bagagem de conhecimentos dos alunos. Observamos, ainda, como um texto de qualidade inclui o leitor em uma trama

de argumentação, imaginação e divergência, uma vez que dialoga com ele, de forma aberta e provocativa.

As discussões de pós-leitura contribuíram para a interação social, pois desenvolveram, de modo simultâneo, habilidades cognitivas e afetivas, no modo como guiaram e orientaram o pensamento, a fala e a interação discursiva, aspectos fundamentais para o estabelecimento de relações interativas e para o clima de comunidade.

Os benefícios de interações promovidas pelas sessões de andaimagem são imensuráveis em um processo de formação leitora, pois elas são catalisadoras de interesse, motivam a participação, desenvolvem a linguagem e auxiliam na compreensão coletiva e individual do texto, ou seja, permitem avanços cognitivos e sociais.

Identificamos muitos avanços decorrentes da metodologia da andaimagem na maneira como os leitores incipientes começaram, aos poucos, a se responsabilizar por sua formação leitora, com autonomia e entusiasmo. A evidência disso está em suas respostas de prazer e de engajamento na leitura do texto literário, na maneira como se apropriaram dos ritos da atividade de leitura, com avanços na compreensão, na comunicação, na expressão, no diálogo com o texto e com o outro.

Apesar de demonstrarem certa dependência aos recursos concretos para vivenciar a experiência de leitura/contação do texto literário, julgamos significativo o avanço na formação leitora dos aprendizes, considerando a frágil experiência anterior com a leitura literária. A necessidade dos recursos plásticos para a entrada no imaginário reafirma a necessidade de levar a literatura para aqueles alunos, de maneira a conquistarem gradativamente as habilidades imaginativas exigidas pela literatura.

No que se refere à construção de uma comunidade, é importante esclarecer que a metodologia da andaimagem foi um caminho para uma experiência de leitura de literatura de qualidade que, por consequência, possibilitou um ensino inclusivo devido à natureza inclusiva do objeto literário e aos andaimes colocados e retirados, em forma de estratégias didático-pedagógicas.

Nesse propósito, o ensino de literatura se revelou "comunitário" na maneira como promoveu experiências com o outro mediadas pela leitura; como acolheu as diferenças e as subjetividades do leitor; como transformou, ainda que por breves sessões, a sala de aula em espaço de discussão, colaboração, interação e solidariedade com o discurso do outro; como ouviu as vozes e trouxe à tona narrativas e opiniões particulares por meio de narrativas literárias. Diante disso, pensamos nos processos de andaimagem na leitura de literatura como espaço de formação leitora, de apreciação da arte literária, de convivência, de aprendizado e de criação de vínculos comunitários pela e na leitura de literatura.

Referências

AMARILHA, **Alice que não foi ao país das maravilhas:** a leitura crítica na sala de aula. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A.. **Etnografia da prática escolar.** 12. ed. Campinas, SP: Papirus, 2005. (Série Prática Pedagógica).

BARBIER, René. **A pesquisa ação na instituição educativa.** Tradução Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1985.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (Org.). **Pesquisa participante.** São Paulo: Editora Brasiliense, 1999.

BRUNER, Jerome. **Child's talk:** Learning to use language. New York: W.W. Norton, 1983.

CULLER, Jonathan. **Teoria literária:** uma introdução. Tradução Sandra Vasconcelos. São Paulo: Beca Produções Culturais, 1999.

GRAVES, M. F.; GRAVES, B.B. The scaffolding reading experience: a flexible framework for helping students get the most out of text. In: **Reading**. April.1995.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura**: uma teoria do efeito estético. Vol.1. Tradução Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1996.

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

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente.** 6. ed. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SARTRE, Jean-Paul. **Que é literatura?** Tradução Carlos Felipe Moisés. São Paulo: Ática, 2006.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2000. (Coleção temas básicos de pesquisa-ação).

O ADOLESCENTE E O DISCURSO DO "TUDO É POSSÍVEL"

Elizandra Souza[1]

Resumo

O objeto desta pesquisa é o adolescente, que recebe referenciais desde a infância através dos pais, familiares ou outros grupos sociais. Neste trabalho, queremos discutir até que ponto os parâmetros paternos e/ou institucionais são necessários para a formação do sujeito. O referencial teórico se situa nas teorias psicanalíticas sobre a necessidade de identificações referenciais, no pensamento foucaultiano sobre a constituição do sujeito pelo jogo social e discursivo em autores que provocam discussões sobre a atualidade, como Hall, Bauman e Birman. A pesquisa realizada contou com depoimentos espontâneos de adolescentes, que diziam sobre o que achavam que era ser adolescente. O intuito é dar voz ao adolescente e se atentar ao seu construto subjetivo. O adolescente da pós-modernidade se apresenta perdido como se não houvesse base que sustentasse sua constituição subjetiva. Mergulhado, ainda, nos discursos que apontam a felicidade a qualquer custo como alvo primordial, o adolescente acredita que tudo é possível e que todos os caminhos são permitidos, o que gera grande dificuldade em fazer escolhas mais assertivas.

Palavras-chave

Adolescente; subjetividade; referenciais.

Abstract

The object of this research is the adolescente who receives referential from early childhood from parents, relatives or other social groups. In this paper, we discuss to what extent the parental and/ or institutions parameters are required for the formation of the subject. The theoric referential is on the psychoanalytic theories about the need of referncial identification, in Foucault's thinking on the constitution of the subject by the social and discursive play and by writes that lead discussions about contemporaneity, as Hall, Bauman and Birman. The research relied on adolescents voluntary stantements about what it is to be an adolescent. The purpose is to give voice to the adolescent and be aware of their subjective construction. The adolescent from post-modernity has been lost as if there were no base that supported his subjective constitution. Immersed also in discurses that link happiness at any cost as a primetarget, the adolescent believes that everything is possibleand all paths are allowed, which leads to great difficulty in making more assertive choice.

Keywords

Adolescent; subjective; referential.

1 - Mestranda – USF (trabalho redigido com a colaboração de Marcia A. M. Mascia).

1. Introdução

Este artigo é uma forma de pensar e discutir quais e como os referenciais atuais interferem na constituição do sujeito adolescente. Não trago preocupações com delimitação de idades, ao contrário, fazer estas delimitações temporais seria colocar o adolescente como um indivíduo que necessariamente é, ou seja, estático, assim como o bebê é e não existe sujeição.

Partindo do pressuposto de que as mudanças corporais, a rebeldia, a instabilidade, as contradições são significados constituídos pelos discursos na sociedade, nosso objetivo é apreender esta nova subjetividade que vem se formando e que está relacionada à implicação do sujeito.

Estudar a adolescência e seu discurso é abrir-se para novos e confusos contextos, principalmente, quando nos reportamos à atualidade que se apresenta em constante movimento. O sujeito adolescente não é um outro ser ou uma passagem puramente biológica, mas uma outra posição subjetiva que emerge num determinado momento histórico-cultural. Por isso, para falar do adolescente, é preciso definir o que é sujeito e como ele se forma.

O adolescente está inserido no discurso atual onde o celular, o computador, os aparelhos eletrônicos diversos levam o sujeito a qualquer lugar, seja pela fala, nos telefones, pela imagem, na internet, pelas ruas, no GPS, ou trazendo o que é importante consigo, nos laptops, nos ipods, nos pendrives são objetos cotidianos que estão tão imbricados no mundo atual que pouco são percebidos como extras, ao contrário, são considerados essenciais e necessários. Nossa vida e nosso mundo em pequenos aparelhos. Desta forma, o corpo se desfaz, como se não fossem tão necessários os atributos do ser. As tecnologias avançam na medida em que o sujeito se percebe incapacitado e é o corpo que mais mostra esta incapacidade. Não podemos nos deslocar corporalmente com tanta rapidez, então usamos o telefone, as video-conferências, a internet, assim como, não conseguimos armazenar tantas informações, então temos, computadores e dispositivos de memória que nos avisam até a hora de tomar uma medicação, o que de certa forma indica um descuidado, um não olhar para si.

A discussão sobre o posicionamento do sujeito e seus referenciais constitutivos se dará principalmente no contraponto das teorias foucaultianas e psicanalíticas. Também, apresentaremos os teóricos que pensam a atualidade. E, ao final, apresentaremos a análise de excertos de depoimentos de adolescentes.

2. A constituição do sujeito

O uso do termo ‘sujeito’, em Foucault, não é claro e pode ser confundido, em alguns pontos, com os termos ‘homem’ e ‘indivíduo’. Para ele, o sujeito é construído discursivamente, ou seja, não é uma apreensão da existência humana. Na visão foucaultiana, houve um momento histórico e cultural que viabilizou o surgimento do sujeito, enquanto objeto de estudo e enquanto concepção de ser. Na passagem, do que ele considera, idade antiga para a modernidade, em “As Palavras e as Coisas” (2007), há novos acontecimentos[2] e novos movimentos que permitem a construção de pensamentos, conhecimentos ou visões de mundo. A partir disto, o homem e suas relações passaram a ser investigados como possibilidades de conhecimento, pois é isto que transcende da objetividade das coisas. Ao mostrar que a sociedade é uma construção, Foucault nos autoriza a modificar a sociedade e o homem, de acordo com o que desejaríamos, mas não temos controle dessa condição.

Já em Lacan, em confirmação com a psicanálise, é nítida a diferença entre os termos acima. O homem ou o indivíduo tem relação com o ser, com a pessoa, enquanto que o sujeito tem relação com a posição, a ética, a relação consigo e com o mundo.

2 - Acontecimento segundo Foucault (2007) é um momento em que há uma revirada no modo social, econômico e cultural de uma sociedade. Não é um fato isolado. Mas um conjunto de fatores que favorecem o aparecimento de novos discursos, de novas formas de relação e de experimentar a vida. De acordo com Foucault, o acontecimento é da ordem da ruptura, na impossibilidade de que algo permaneça linear. Algo que modifica ou transforma o ‘modus operandi’ de uma sociedade, irrompendo uma nova modalidade discursiva.

Um dos conceitos fundamentais para a psicanálise que indica a constituição do sujeito é a identificação, pois está na condição especular, tátil e auditiva na relação com o outro. A identificação indica que há um enlace, que passa pelo processo imaginário e simbólico[3]. O sujeito assimila, se apropria e se transforma através dos traços – identificatórios – dos outros que o cercam.

Portanto, apesar de sermos constituídos pelo outro, por intermédio da linguagem, um sujeito se expressa pelo todo constituído e não por parte em parte. Ou seja, somos como um quebra-cabeça, que se apresenta já montado. Algumas vezes, escapam peças, outras ficam fora do lugar, mas a imagem representada é do todo – um todo que sempre estará incompleto, mas que não temos consciência para perceber. Contudo, serão estas “partes”, estes elementos constitutivos que aparecem e indicam a forma de subjetividade.

A psicanálise, ainda se fundamenta pelo inconsciente[4] para dizer sobre a constituição do sujeito. Tudo o que apreendemos do mundo acontece de forma inconsciente, ou seja, não damos conta da totalidade que nos constitui. Estes elementos adquiridos, elaborados, administrados e expressos inconscientemente podem servir de referenciais ou identificações já que são constitutivos.

Quando acreditamos que o sujeito não nasce pronto, ou seja, não nasce com as marcas, referenciais ou elementos já instaurados, significa que estas características vão aos poucos formando o sujeito.

> O inconsciente é pura alteridade que se produz incessantemente, por isso mesmo não podemos conhecê-lo toda. O inconsciente vai determinar a postura de cada sujeito ao momento em que ele se abre e se temporaliza no mundo. (Longo, 2006: 55)

Enquanto sujeitos, sofremos influências que desestabilizam nossos conceitos, concepções e visões de mundo e de nos mesmos. A forma como apreendemos os ensinamentos, os valores, as palavras e todos os elementos externos irá contribuir ou não para termos identificações mais ou menos delimitadas.

3. Constituindo limites e referenciais

A psicanálise frisa a necessidade do Complexo de Édipo[5] como passagem estrutural que permite o acesso à condição de simbolização e à afirmação do supereu pela castração – o dever ser. Posteriormente, Lacan retoma esta análise e apresenta o Nome-do-pai[6] como significante primordial para a instauração da lei e do simbólico.

A importância deste movimento está justamente em poder dar à criança o status de sujeito, de ‘outro diferenciado da mãe’, por isso, deixa de ser apenas uma parte do corpo materno e possa ser outra pessoa. Outra pessoa que sente, pensa, sofre, deseja, falta. Aquele que não se submete, ou mesmo não é submetido à castração, não se tornará sujeito próprio de si. Fica nas amarras do corpo materno, do desejo materno e, portanto, só mais uma

3 - Imaginário, Simbólico, Real: três registros da realidade humana. De forma bastante básica, o imaginário tem relação com a identificação na formação do eu, portanto é um registro psíquico. O simbólico é um registros que envolve a complexidade humana, na sua compreensão do mundo e de si, por isso, está ligado à linguagem. Já o real, se refere aquilo que não está representado simbolicamente, àquilo que escapa à linguagem, não há inscrição, é o impossível de se dizer.

4 - O inconsciente introduzido por Freud para fundar a Psicanálise, se tornou premissa fundamental para o entendimento da teoria. Dito o saber não sabido, é o inconsciente que carrega informações sobre nossa constituição, que administra e elabora estas informações. O inconsciente tem um modo muito próprio de se representar, ou seja, uma lógica inconsciente.

5 - Complexo de Édipo é a representação inconsciente pela qual se exprime o desejo sexual ou amoroso da criança pelo genitor do sexo oposto e sua hostilidade para com o genitor do mesmo sexo. Em Freud, o complexo liga-se desde o começo à dupla questão do desejo incestuoso e de sua proibição necessária. (Roudinesco, 1998: 169)

6 - ...Nome-do-pai... esse significante não é transmitido *ao* sujeito nem por um homem que se declara pai, nem pela sociedade política ou religiosa, mas pelo *desejo da mãe*, enquanto mulher... acaso, capricho, arbitrário, a mãe os dissipa respondendo; e ela pode fazê-lo uma vez que ela não é toda mãe, mas mulher. Ela instaura esta metáfora: ao significante de seu desejo, que parece enigmático para a criança porque sem significação, ela *substitui* um outro significante, o do pai, o significante da paternidade... o falo, isto é, *aquilo* que falta à mãe e é a razão de seu desejo de mulher. (JULIEN, Philippe, 2002, pág. 54)

parte. Quem não deseja, não responde por si, não existe enquanto sujeito, é só mais uma parte, mais um braço, seja da mãe, seja da sociedade, seja de um movimento social ou político.

> Não havendo metáfora paterna, o pai não intervém como lei: "na psicose, o Nome-do-pai, o pai como função simbólica (...) é, precisamente, *verworfen.* Por causa disso, não existe (...) aquilo mediante o qual o pai intervém como lei. (Faria, 2003: 115)

Aquele que não aceitou/ou recebeu o interdito, o Nome-do-pai, parece que vive na simbiose, na totalidade de seu ser como se o outro não existisse. A castração que lhe possibilitaria o simbólico, que lhe tiraria no absolutismo materno não acontece, então, o sujeito se acredita na plenitude. Este é o sujeito que se modela na atualidade, o sujeito do direito, do absoluto, do "tudo pode". É único no mundo. Individual. Tudo é para ele. Tudo está a sua disposição. Contudo, é absoluto no individualismo, ao mesmo tempo que é sozinho. Sentir-se só, abandonado, desamparado pode ser o escape necessário para o sujeito emergir. Ou pode este sujeito ficar à deriva, cambaleante sem rumo, sem referencial, num êxtase do 'fora de si' da psicose.

Este movimento implica a observância de referenciais, de limitações (que primeiramente são corporais), e posteriormente, de leis, de regras. É a apreensão do simbólico que se exerce neste contexto: a castração simbólica[7] permite o entendimento do mundo simbólico, ou ainda, o chamado superego[8]. Contudo, este movimento é inconsciente, e por isso, nunca conseguimos saber, na sua totalidade, sua formação.

Bauman (2001), apresenta-nos o termo 'líquido' para dizer deste modo de ser e agir da atualidade e que tem como significado básico a não fixidez do sujeito, as transformações constantes e os movimentos intermináveis, indicando a dificuldade da liberdade como única saída para o sujeito se constituir e se apropriar de sua totalidade.

> É difícil, talvez impossível, julgar sua natureza "avançada" ou "retrógrada", uma vez que o interajustamento entre as dimensões espacial e temporal do passado quase se desintegrou, enquanto os próprios espaço e tempo exibem repetidamente a ausência de uma estrutura diferençada ordeira e intrinsecamente. (Bauman, 1998: p. 121)

Portanto, podemos perceber o quanto os referenciais, de qualquer tipo e forma, são imprescindíveis na constituição do sujeito. Servem para garantir nossa segurança, delimitar o enquadramento possível para que não escapemos do núcleo considerado 'normal'. Esses referenciais se ajustam e se acomodam ao longo das épocas e da cultura. Não é possível dizer o que se transforma primeiro, mas entende-se que a construção desses referenciais está de acordo com as necessidades e a conveniência dos sujeitos. A normalidade existe na medida em que na relação com os outros e as outras coisas, ela não se diferencia, não é polarizada, não é uma exceção.

Os comportamentos ditos banalizados, que anteriormente surpreendiam ou causavam horror, hoje são aspectos de uma 'normalidade', pois acostumamos com tais eventos e discursos. Eles tornaram-se comuns. E ainda que cause horror, estranheza ou surpresa, não incomoda a ponto que garantir uma implicação.

A construção dessas normalidades atuais recebeu contribuição, principalmente, da internet. Os vídeos e notícias

7 - Freud denominou complexo de castração o sentimento inconsciente de ameaça experimentado pela criança quando ela constata a diferença anatômica entre os sexos. Para Lacan, a castração só pode ser a representação simbólica da ameaça de desaparecimento na medida em que esta não concerne ao pênis, objeto real, mas ao falo, objeto imaginário. (Roudinesco, 1998: 105)

8 - O superego é a instância fundamental de sociabilidade do sujeito. Ao lado do ego e do id, o superego faz parte da Segunda Teoria do Aparelho Psíquico de Freud, de 1923. Considerada comumente como o lugar da moral e das regras, o superego, para além disso, refere-se ao 'como ser' do sujeito, ao ideal de eu. Nela estão instituídos os modos, as formas, os exemplos, as características, as maneiras que foram internalizadas através dos pais, da educação, dos meios sociais. O supereu, portanto, não é somente a instância do *não*, mas do *como ser.* Com isto, a simbolização é inerente, pois o como ser não aponta objetivamente uma forma, não determina um meio, mas permite interpretações e variações, que são próprias da condição simbólica.

dos eventos do mundo são apresentados através do paradoxo virtual x real, que aproxima e distancia o sujeito, pois se está longe, não se implica, porém sua repetição traz a 'normalidade'.

A construção de verdades que ficam consideradas "normais" e, mais do que isso, a aceitação dessas verdades, tem total relação com a conveniência de cada sujeito. Mesmo que o sujeito diga que desconhece sua escolha nestas construções, ainda assim, ele participa, pois reconhece o quanto lhe conveniente.

Vivemos permeados de simbolismo culturais, sociais, educacionais, familiares. São estes atributos simbólicos que nos permitem fazer relação com o mundo externo e com o mundo interno. O simbólico nos movimenta e nos administra. Na psicose, efeito da impossibilidade de simbolização, a castração é praticamente inexistente, tem outro movimento – forclusão[9]. E não consegue se fazer valer para preceder o simbólico. Isto significa que o concreto é fortalecido em relação ao simbólico.

Para o psicótico *o que é, é*. Expressões como *vá num pé e volta no outro; roubaram meu coração; você é antenado* são entendidas pela concretude. O simbólico não se estabelece como forma de compreensão, vivência e relação com o mundo. A leitura do mundo é concreta. De frente ao psicótico, percebemos o quanto somos simbólicos. Mas olhando para a sociedade, percebemos o quanto nos falta simbolismo. Quantas ações, hoje, são concretas?

Este concreto, objetivo, nos retorna sempre, seja pela passagem ao ato[10], seja pelas atitudes em sociedade. E retorna quando o simbólico não faz palavra, quando o simbólico já não dá conta do entendimento, da resposta. Édipo utilizou-se do concreto para resolver aquilo que simbolicamente (ou pelo uso da linguagem) seria impossível. Ele se cega.

4. A sociedade e seus discursos

A sociedade se torna palco para o exercício da cidadania refletida no consumo e na visivilidade. Os objetos precisam ser consumidos e apresentados em excesso, ou seja, é necessário ter e mostrar que tem. Contudo, o sujeito não se implica, ou seja, não se questiona sobre esta posição consumista e, portanto, não se responsabiliza. Esta forma de excesso desconsidera o sujeito, pois se observa somente o indivíduo como objeto de seu próprio excesso. Nas compras, na alimentação, nas drogas, nos jogos, tudo é objeto para ser consumido e pode sê-lo em excesso.

O sujeito que não se implica, não se responsabiliza e joga no outro a culpa pelo seu excesso. Não quer saber de sua própria escolha. Não quer saber de seu modo infantil e narcísico em que tudo o que lhe restava era receber. Mas há saberes outros que podem responder sobre esse excesso. A medicina, a sociologia, a psicologia estão a serviço desse sujeito irresponsável de si, que não quer saber de sua condição subjetiva. Asseguram-se nas patologias para justificar os desvios, desconhecimentos e descontrole próprios. Apregoam a palavra "doença" como a única saída para este sujeito. Na "doença" o sujeito se descola de si mesmo e fica na posição de não desejante. A "doença" goza[11] com o sujeito e opera o descontrole. É como se o sujeito dissesse: "não estou aqui, meu Eu é a doença".

> Não é possível cuidar de si sem se conhecer. O cuidado de si é certamente o conhecimento de si – este é o lado socrático-platônico -mas é também o conhecimento de um certo número de regras de conduta ou de princípios que são simultaneamente verdades e prescrições.

9 - Forclusão, conceito forjado por Jacques Lacan para designar um mecanismo específico da psicose, através do qual se reproduz a rejeição de um significante fundamental para fora do universo simbólico do sujeito. Quando essa rejeição se produz, o significante é foracluído. Não é integrado no inconsciente, como no recalque, e retorna sob forma alucinatória no real do sujeito.

10 - Lacan diferencia ato, acting out e passagem ao ato. O ato é sempre um ato significante, que permite ao sujeito transformar-se a posteriori. O acting out, ao contrário, não é um ato, mas uma demanda de simbolização que se dirige ao outro. A passagem ao ato é um agir inconscientemente, um ato não simbolizável pelo qual o sujeito se descamba para uma situação de ruptura integral, de alienação radical.

11 - A palavra gozo , em psicanálise, é sustentado por uma identificação e articulado com a ideia de repetição, tal como esta seria empregada mais tarde em Mais-além do princípio do prazer, por ocasião da elaboração do conceito de pulsão de morte. (Roudinesco, 1998, p.299)

> Cuidar de si é se munir dessas verdades: nesse caso a ética se liga ao jogo da verdade. (Foucault, 2002: 269)

Por isso, entendemos que estas áreas do conhecimento que ficam à disposição desse sujeito "fora de si", interpõe um lugar de irresponsabilidade sobre si mesmo. Estes saberes validados nomeiam os sujeitos pelos seus sintomas. Hoje somos enquadrados na medida mesma em que nosso sintoma se declara. Somos os deprimidos, os obesos, os viciados, os agressores (ou violentos, ou bullies). Ou ainda, pelo sintoma que se dá na questão social, os excluídos, os pobres, os marginalizados, os idosos, os abandonados, as crianças, as mulheres, os negros. Há que se estar em algum grupo, pois senão serão excluídos dos excluídos.

Além disso, nas micro-estruturas, vemos jovens, principalmente de famílias de classe média e alta, ter em seus pais, o respaldo positivo para qualquer conduta, mesmo as desaprovadas socialmente. Das mais variadas escolhas que ele pode fazer, ela nunca é pela responsabilidade. O adolescente (e a sociedade) atual está na negativa da castração, pois não tem quem a institua e o impossibilita de simbolizar o mundo, a cultura, portanto, as leis morais e os valores sociais.

Estas são as formações discursivas que produzem o sujeito sem limite. Um sujeito que é caracterizado pelo "poder fazer", por isso, seu discurso vislumbra a ideia de que tudo é possível, pois há respaldo discursivo e comportamental para esta posição.

A internet serve como exemplo deste discurso individualizado e globalizado, onde há o sujeito e o outro, mas este outro não está concretamente. O mundo sem limites chegou, tomou todo o espaço e o tempo e sumiu com eles. O declínio da castração é, então, pautado pelas relações sociais, pelo surrealismo corporal, pois sem forma definida, na vastidão do virtual se presentifica onde não se está.

Agora apresentaremos análise de dois depoimentos, que foram levantados por meio de uma secretária-eletrônica que gravava as falas dos adolescentes. Foi distribuído panfletos com o número de telefone para onde os adolescentes poderiam ligar e dizer sobre "o que é ser adolescente".

5. Depoimentos e análises

Depoimento 1 – S1

Só um pensamento eu acho. Muita gente diria que isto é uma coisa para uma pessoa da minha idade, mas assim como todos eu penso besteira. Aliás estou na fase de pensar muitas besteiras. Esses dias estava andando com uma amiga e pensei alto: 'seria bom encontrar com aquele garoto no ônibus de novo' e ela disse 'você sempre pensando em homens, hein moitinha'. Mas é claro que sim, o que se esperam de uma adolescente com os hormônios saindo pelas unhas, heterosexual (risos) e que já completou (contemplou?) homens perfeitos, mesmo que pela televisão. Seria incomum se eu não pensasse neles, seria incomum se eu estivesse pensando em mulheres e como seria! Falando nisso, não consigo compreender as lésbicas, por mais que eu tente. Não que eu tenha algo contra elas ou qualquer outro tipo de preferência sexual exótica: animais, crianças, pé da mesa, tem louco pra tudo. Muito pelo contrário, sou super de boa com situações dessas, desde que não atrapalhe minha vida, é claro. Mas penso em você, mulher, perdão pela compreensão, mas você vê uma todos os dias na frente do espelho (risos), você convive com ela e o trabalho que ela dá, imagine você ??????? (risos) a outra que não seja a sua, isto pra mim é terrível (risos).

Observamos que a depoente teve o cuidado de escrever seu depoimento (já que foram gravados pela secretária-eletrônica), pois as pausas estão mais equilibradas e ela usa algumas palavras, como: "Aliás"; "Esses dias estava andando"; "Seria incomum"; "Falando nisso, não consigo compreender", que não são recorrentes em adolescentes, assim com os verbos: 'estivesse'; 'convive'; 'seja', nos fazendo crer que o depoimento não foi totalmente espontâneo. Uma possível demonstração que precisa esconder aquilo que realmente pensa e sente, indicando dúvidas e questionamentos, pois sua formação está acontecendo, visto que os elementos constitutivos não estão servindo de base sólida.

"Aliás estou na fase de pensar besteiras" - quando ela se diz 'numa fase', ela se apresenta num momento em que as

transgressões acontecem, principalmente as com conotações sexuais. Também, apresenta-se inserida no discurso médico-psicológico que coloca a adolescência como uma fase e, portanto, com respostas prontas para seus comportamentos. Estar *na fase de pensar besteiras* indica que aceita esta explicação. Portanto, se está numa fase, acredita que o momento de experimentar essas sensações e pensamentos é agora, pois depois passará, já que, pelas teorias científicas, a fase seguinte é a 'adulta', que teria outra forma de ser.

S1 demostra que sua sexualidade está aflorada e busca por experiências, mesmo que seja pela fantasia, no trecho: "Mas é claro que sim, o que se esperam de uma adolescente com os hormônios saindo pelas unhas, heterossexual (risos) e que já completou (contemplou?) homens perfeitos, mesmo que pela televisão".

Pelo trecho: "Falando nisso não consigo compreender as lésbicas", percebemos que há duplicidade na liberdade de expressão, 'as pessoas podem se mostrar como querem' e 'as pessoas podem falar o que querem'. Desde modo, o preconceito, tão combatido pelos movimentos de liberdade de expressão é declarado de forma aberta.

"Não que eu tenha algo contra elas ou qualquer outro tipo de preferência sexual exótica: animais, crianças, pé da mesa, tem louco pra tudo. Muito pelo contrário, sou super de boa com situações dessas" – a depoente nega o preconceito apresentado anteriormente e trata com ironia questões sérias referentes a perversões criminosas, como a relação sexual com animais e com crianças, desconsiderando a problemática Legal. Isto indica a dificuldade em aceitar a Lei de fato, os Códigos que viabilizam a sobrevivência da sociedade, provavelmente, pela falha na inserção simbólica, na lei da castração (da psicanálise), que nos possibilita entender o que 'pode' e o que 'não pode' ou como devemos agir e é isto que nos permitirá entender os Códigos sociais e a Legislação.

Não percebe, portanto, os limites de seu dizer, mostrando que não se questiona e não se implica na sua relação consigo mesmo e com os outros. O preconceito negado revela a não compreensão do outro e da lei, posto que, este outro institui a lei, já que não poderia ser transposto – é preciso preservar a própria dimensão e os limites do outro. Quando o sujeito não reconhece o outro fica impossibilitado de reconhecer a si mesmo. A depoente parece desconsiderar o outro, tanto sendo ele, as pessoas, como sendo o mundo e as regras.

"Mas penso em você, mulher, perdão pela compreensão" – mais uma das contradições que se apresenta neste depoimento, pois por que pedir perdão já que ela está sendo compreensiva? Talvez tenha cometido um ato falho (da psicanálise), pois não quer compreender, na realidade, ela quer apontar uma indignação.

"Você convive com ela e o trabalho que ela dá, imagine você ???????(risos)" - não foi possível entender a palavra, mas é provável que seja uma gíria; e continua, "a outra que não seja a sua, isto pra mim é terrível (risos)" - ela para o depoimento com risos, parecendo que iria partir para um lado, declaradamente, mais sexualizado. É possível também perceber a curiosidade sobre este desconhecido, já dito anteriormente que faz volume na imaginação. Contudo, aponta sua imaturidade, muito típica nas crianças que querem saber 'o que os pais fazem de portas fechadas'.

S1 apresenta esta falta de limite, pois diz o que pensa sem se importar com qualquer julgamento externo, apresentando assim, a impossibilidade de olhar o outro. Fala como se o outro não existisse, pois demonstra seu preconceito mesmo sem querer ou sem perceber.

Depoimento S2

Olá me chamo X, eu tenho 12 anos, eu... na verdade eu não tenho medo de muitas coisas, eu não sou uma menina medrosa. E essa amiga, ela é legal comigo e (fala muito baixo) eu preciso de auxílio, não quero cometer os mesmos erros, eu... ser adolescente eu acho complicado, na escola é, é namoro, é amigos, é família, tanta coisa junto, nossa cabeça é confusa, minha cabeça tá confusa com tantas coisas, e tô... dificuldades comigo mesmo, eu cometi um erro, tive um relacionamento escondido da minha mãe e... e... e ela descobriu, eu fiz muita besteira... ela tá com raiva de mim e eu não sei o que fazer.

Observamos que a depoente inicia seu depoimento com uma negação: “Na verdade não tenho medo de muitas coisas...” Em psicanálise o mecanismo ‘negação’ indica uma contradição interna, ou seja, a pessoa nega o contrário do que sente ou pensa.

A depoente indica uma amiga, que aparece meio fora de contexto, no trecho: “E essa amiga, ela é legal comigo”, não sabemos exatamente por que apareceu a palavra ‘amiga’, mas como em seguida ela diz que ‘precisa de auxílio’, talvez acredite ou queira que esta ‘amiga’ assuma uma posição mais acolhedora, mas parece que a amizade é não é consistente, assim como a palavra ‘amiga’ ficou vagando no depoimento.

No trecho: “Eu preciso de auxílio, não quero cometer os mesmos erros”, é possível atestarmos esta contradição com o fato de achar que não tem medo, pois percebe seus erros e isto causa angústia. Ainda, que realmente acredite que não é medrosa, demonstra estar passando por um momento angustiante, ou seja, sem segurança.

Ela está confusa, como se não conseguisse se centralizar, ou seja, para ela há elementos demais a rodeando, mas ela não consegue se assegurar em nada, apresentado no trecho: “ser adolescente eu acho complicado, na escola é, é namoro, é amigos, é família, tanta coisa junto, nossa cabeça é confusa, minha cabeça tá confusa com tantas coisas”, estas dificuldades apontam que ela se sente desestruturada, talvez porque as identificações não se estabeleceram ou estão sofrendo transformações.

A angústia é evidente em S2, pois há apresentação de um motivo forte: “um erro... um relacionamento escondido”, por mais que não saibamos detalhes sobre este relacionamento, é sabido que não foi aceito pela mãe, o que pode nos fazer pensar por duas vias: a primeira é o papel da mãe como indicadora de referências, isto é, o que pode ter sido transmitido para esta adolescente enquanto referencial para que ela faça o ‘errado’ e perceba que foi ‘errado’. Por outro lado, percebemos que a simbiose mãe/criança, apesar de ser cortada, ainda faz efeito na vida do sujeito ao longo da vida. Olhar da mãe é o primeiro constituinte e sua aprovação ou desaprovação se efetua mesmo que inconscientemente.

S2 situada no discurso do ‘tudo é possível’ apresenta a angústia que a falta de delimitação traz, pois ela não consegue empreender um caminho, assim como, mostra o quanto é difícil administrar o que é considerado ‘certo ou errado’, ‘bom ou ruim’. Apesar de estar num mundo ‘livre’, onde tudo é possível, ela recorre ao olhar materno como forma de identificação e reconhecimento. A desaprovação da mãe e seu sentimento em relação a isto demonstra que há muita importância e necessidade no olhar do outro, o qual traz delimitação e estruturação.

6. Considerações finais

Pelos grupos, pelas roupas, pelos vídeos na internet, observamos que há a necessidade de se mostrar, como se esta fosse a única forma de pertencer à sociedade.

A relação com o computador é tão prazerosa, que a anulação do outro é inevitável, pois o outro é aquele que me limita. E se não há relação com o outro, não há percepção de si mesmo. A anulação do outro gera a impossibilidade de lidar com as próprias mazelas. É preciso ter satisfação a qualquer custo, ou melhor, ao custo de uma dívida. Brincando com Descarte, hoje temos o “devo, logo existo”, o “tenho, logo existo” ou ainda, o “apareço, logo existo”.

A possibilidade de viver experiências próximas à realidade, como construção e manutenção de casas, empresas, fazendas podem promover confusões sobre o que é real e o que é virtual. Com a internet, há outro atravessamento e, mais ainda, não há delimitação prévia de que “isto é vida real” e “isto não é vida real”. As experiências virtuais são bastante reais, chegando até serem concretas, por exemplo, quando falamos com alguém que está muito longe por intermédio da câmera do computador.

A crença de que o adolescente pode fazer escolhas por si só não o torna mais responsável, mais autônoma. Pelo contrário, hoje, temos sujeitos mais irresponsáveis e mais dependentes.

Os adolescentes se asseguram em seus grupos e suas formas de falar e pelos depoimentos percebemos o quanto é pobre sua linguagem. Sempre faltam palavras e, mais ainda, observamos que a expressão corporal é a via mais escolhida. Precisam ‘sentir no corpo’, concretamente, sua experiência de vida e

por ele se inserem na sociedade. O afastamento da ditadura corporal poderia ser efetuada pela possibilidade de expressão discursiva, apreciada por uma linguagem mais simbólica. E as representações linguísticas, sejam palavras ditas ou escritas, ou a libras, são fundamentais neste processo.

Pelos depoimentos, observamos que há discursos atravessando esta posição, portanto, ela não está delimitada a uma idade. O adolescente é uma posição subjetiva porque tem uma forma de lidar com suas questões e suas dúvidas e mesmo na busca por grupos que o identifiquem, cada sujeito adolescente é único, porém incompleto.

O adolescente se constituiu nesta sociedade atual e, por isso, seria impossível apresentar-se como um objeto já consolidado, que está *a mercê* de pura observação e manifestação alheia. O sujeito cindido fala porque é constituído pela linguagem, por isso, o sujeito adolescente precisa ser escutado. Somente ele pode expressar a dimensão de sua subjetividade.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida***.** Editora Jorge Zahar, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. *O mal-estar da pós-modernidade;* tradução Mauro Gama. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

BIRMAN, Joel. *Entre cuidado e saber de si. Sobre Foucault e a psicanálise.* Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. *A invenção da adolescência no discurso psicopedagógico.* São Paulo: Editora UNESP, 2008.

FARIA, Michele Roman. *Constituição do Sujeito e Estrutura Familiar – O Complexo Familiar de Freud a Lacan.* São Paulo: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2003.

FOUCAULT, Michael. *As Palavras e as Coisas.* Rio de Janeiro: Forense Universitário, 2007.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade 3 – O cuidado de si.* Rio de Janeiro, Graal, 2002. 7ª edição.

LACAN, Jacques. O seminário – livro 2 – O eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise. Texto estabelecido por: Jacques-Alain Miller; 2ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

LACAN, Jacques. *Função e campo da fala e da linguagem. In: Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

LACAN, Jacques. *Nomes-do-Pai*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

LONGO, Leila. *Linguagem e Psicanálise.* Rio de janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

ROUDINESCO, Elisabeth e PLON, Michel. *Dicionário de Psicanálise.* Rio de Janeiro Jorge Zahar, 1998.

BOLSA AMARELA: LEITURA E FORMAÇÃO DE LEITORES NA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Márcia de Souza[1] - Alâna Capitanio[2]
Ana Cristina Pereira de Souza[3]

Resumo

Este artigo apresenta a forma de organização, objetivos, metodologia e resultados do projeto de extensão Bolsa Amarela: cidadania e formação de leitores. Expõe a relevância do projeto para o contexto da extensão universitária, tendo como princípio a formação humana e social da comunidade envolvida, 350 alunos da educação básica dos anos iniciais da Escola Municipal Santa Terezinha - Xaxim/SC, professores, acadêmicos e familiares. As atividades decorrem do trabalho com a Literatura Infantil, a qual oferece uma concepção de leitor, de texto, aberto a múltiplas leituras, questionamentos, reflexões e, assim, torna-se forte aliada à formação de leitores que deve ser assinalada pela vivência de leituras significativas, pela troca de experiências, pela criação e, sobretudo, pela escrita de textos produzidos nas diferentes representações que as linguagens podem assumir. As atividades são interdisciplinares, buscam a interação com os processos de aprendizagem, cultura local, vida cotidiana e comunidade.

Palavras-chave

Leitura; literatura. inclusão; extensão universitária.

Abstract

This article aims to present a way of organization, objectives, methodology and the results of the extension project Bolsa Amarela: readers' citizenship and education. Its relevance to the context of the university extension, having as its principle the human and social education about the community involved, 350 students in the beginning years of the elementary school from Santa Terezinha municipal school – Xaxim/SC, teachers, academics and family. The activities are the result of the work with children's literature, which provides reader's and text's conceptions, opened to multiple readings, questions, reflections which become a powerful allied for readers' education, this should be notable for significant reading experience, for experience exchange, for creation and, especially, through the writing of texts produced in different representations that languages can assume. The activities are interdisciplinaries, seeking interaction with the learning processes, local culture, daily life and community.

Keywords

Reading; literature; inclusion; university science outreach.

1 - Mestre em Literatura pela Universidade Federal de Santa Catarina, professora da Unochapecó e coordenadora do projeto: marcias@unochapeco.edu.br.
2 - Acadêmica do Curso de Letras da Unochapecó e bolsista de extensão: alana@unochapeco.edu.br.
3 - Acadêmica do Curso de Letras da Unochapecó e bolsista de extensão: anacps@unochapeco.edu.br.

1. Introdução: a organização do projeto

A Literatura Infantil tem sido lugar pouco visitado pela crítica literária. Não se encontram razões para tal atitude, uma vez que é na infância que se tem as melhores oportunidades, o solo fértil para o futuro público leitor. Por este fator a produção literária para crianças deveria ser considerada tema relevante à investigação científica. Deseja-se um sistema literário, discutem-se as diferentes linguagens das produções literárias, mas ignora-se o fato de que tão importante quanto o trabalho teórico é a sua comunicação. Para se discutir o presente é preciso lê-lo, senti-lo, o que só é possível quando nele imergimos.

Com essas preocupações em foco é que se iniciaram as atividades do projeto Bolsa Amarela[4] em abril de 2009, o qual está vinculado à Área de Ciências Humanas e Jurídicas e ao Núcleo de extensão em Cultura da Unochapecó, contando com a participação de quatro bolsistas[5], três acadêmicas do curso de Letras e um acadêmico do curso de Matemática, área que se integrou ao projeto, em julho de 2010, com ações do LUDOTECA[6], observando-se a efetivação de um dos objetivos do trabalho com a leitura em suas diferentes linguagens.

As ações são resultado de uma parceria da Unochapecó com a Secretaria de Educação e Cultura do Município de Xaxim/SC, atendendo aos propósitos do Plano de Desenvolvimento Institucional, quanto à necessidade de implementar projetos permanentes de extensão nos locais de abrangência da Unochapecó e atender a demanda colocada pelo município, ações de incentivo à leitura nas escolas, considerando-se os resultados obtidos, em 2008, nos exames do Sistema de Avaliação da Educação Básica, Ministério da Educação (MEC).

O projeto é realizado todas as sextas-feiras nos períodos matutino e vespertino, atendendo de modo permanente 350 alunos da educação básica dos anos iniciais da Escola Municipal Santa Terezinha[7], Xaxim, a qual disponibilizou uma sala específica para as atividades. Nesse espaço montou-se um ambiente propício para receber as crianças, com muito colorido e, também, com muitos livros. Hoje, contamos com acervo de aproximadamente 550 obras.

As crianças envolvidas no Bolsa Amarela integram famílias em situação de vulnerabilidade social[8] e econômica, apresentam índices de precarização das condições de trabalho, com baixas remunerações salariais, na sua maioria são participantes dos programas assistenciais do governo federal. De acordo com informações do Projeto Político Pedagógico da escola:

> A maioria dos pais trabalha como cortadores de erva, diaristas, carregamento de frango, bóias-frias, operários, serventes de pedreiros, donas de casa, entre outros, além disso, muitos estão desempregados, e, alguns ainda, recebem auxílio saúde e são aposentados. [...] Alguns alunos trabalham para o sustento familiar, seja no corte da erva, carregamento de frangos, como coletores de papelão, na colheita, quase sempre no período noturno, o que acarreta em dificuldades para a aprendizagem, bem como muitos fazem uso de substâncias químicas lícitas e ilícitas. (Projeto Político Pedagógico)

Em 2012, quinze turmas dos anos iniciais do ensino fundamental[9], com média de 25 alunos, participam das ações

4 - O nome Bolsa Amarela surgiu a partir de um trabalho desenvolvido com a obra de Lygia Bojunga Nunes, como escolha das crianças para identificar a sala de realização das atividades. É um dos mais premiados e populares livros infanto-juvenis brasileiros. Nesse livro a autora conta a inteligente e divertida história de Raquel, uma menina que presta muita atenção a tudo que passa a seu redor e busca a realização de seus sonhos.

5 - Alâna Capitanio, Jéssica Coutinho (fez parte da equipe até 2011), Ana Cristina Pereira de Souza do Curso de Letras e Cristian Junior Darif do Curso de Matemática.

6 - O projeto LUDOTECA é coordenado pelas professoras Cláudia Maria Grando e Rosemari Ferrari Andreis, está vinculado à Área de Ciências Exatas e ambientais da Unochapecó.

7 - Tendo em vista algumas especificidades, a Escola Municipal Santa Terezinha foi escolhida pela Secretaria de Educação e Cultura para o desenvolvimento do projeto.

8 - O termo vulnerabilidade descreve melhor a realidade dos mercados de trabalho e da sociedade dos países latino americanos, conseguindo apreender o dinamismo do processo de desigualdade de forma mais ampla. (Garcia, 2006).

9 - Das quinze turmas, três são de oitavo ano.

de leitura, as quais são organizadas por meio de calendário sugerido pela direção da escola. A partir do cronograma, preparam-se as atividades: seleção de obras, temas a serem trabalhados, faz-se o planejamento para todas as turmas, respeitando-se as diferentes habilidades. A cada sexta-feira, atendem-se quatro turmas e a média para o retorno da mesma equipe de alunos à sala de leitura do Bolsa Amarela é de trinta dias. A cada encontro uma nova obra, uma nova história, brincadeiras, jogos, novas leituras que compartilham as diferentes linguagens ligadas à variedade de manifestações contextuais.

Destaca-se que os professores, responsáveis pelas turmas, acompanham as atividades e são os responsáveis por fortalecer as estratégias de leitura no cotidiano. A experiência, na sala de leitura, faz com que os profissionais continuem algumas atividades em sala de aula. As histórias prosseguem em outro contexto, agora no espaço formal, havendo com isto o avanço na construção do conhecimento interdisciplinar decorrentes de ações de leitura.

As atividades, potencializadas no projeto, visam produções humanas e sociais à medida que incentivam a formação de leitores na região de Chapecó, geram subsídios técnicos e científicos para o desenvolvimento de políticas públicas de incentivo à leitura e estimulam a constituição de novos programas/projetos. Deste modo, desenvolvem-se ações afirmativas que minimizam a exclusão social, proporcionam acesso a bens culturais e colaboram para a constituição do futuro público leitor.

2. Materiais e métodos: a literatura nos anos iniciais

> Um livro de Literatura Infantil é, antes de mais nada, uma obra literária. Nem se deveria consentir que as crianças frequentassem obras insignificantes, para não perderem tempo e prejudicarem seu gosto. (MEIRELES, 1984, p.111).

A contação de histórias é utilizada como estratégia, ferramenta de apoio, para o cumprimento de uma política de incentivo à leitura e de produção. As atividades são planejadas pelos bolsistas juntamente com a coordenação do projeto e professores da escola, tendo como princípio a leitura e elaboração de conhecimentos para as crianças, professores e acadêmicos envolvidos. Por meio da atividade específica de leitura "hora da leitura" - mecanismo previsto na Lei **Federal** nº **10.753**, de 31 de outubro de 2003 –, estimula-se a leitura, com atividades que apresentam novas formas de observação e manuseio do livro, discussões, interpretações, oficinas de produção de diferentes tipologias textuais, recreações e brincadeiras.

> A literatura, e em especial a infantil, tem uma tarefa fundamental a cumprir nesta sociedade em transformação: a de servir como agente de formação, seja no espontâneo convívio leitor/livro, seja no diálogo leitor/texto estimulado pela escola. (COELHO, 2000, p.58).

As atividades levam em consideração os princípios da metodologia participativa. Por meio da literatura torna-se possível a relação do conhecimento científico com a realidade social das crianças, estimulando-as à participação, à intervenção e à produção de conhecimentos em sala de aula e, fora dela, em comunidade. Por outro lado, é possível relacionar ensino, pesquisa e extensão, uma vez que o projeto é resultado de pesquisa acadêmica e também se efetiva como uma possibilidade de formação aos acadêmicos que dialogam com os conteúdos trabalhados na aula universitária, nos diferentes componentes curriculares.

Compreender a realidade de uma instituição escolar, as questões pedagógicas e políticas que dela emergem, deve ser considerado princípio na formação de futuros educadores. As horas de estágio oferecidas nos cursos de licenciaturas nem sempre são o suficiente para garantir que o acadêmico perceba a instituição escolar em suas complexidades. A extensão universitária tem sido um espaço para viabilizar essa oportunidade de aprimoramento profissional ao acadêmico.

A literatura oferece uma nova concepção de leitor, de texto aberto a múltiplas leituras, questionamentos, reflexões, tornando-se aliada à formação de leitores, que deve ser assinalada pela vivência de leituras significativas, pela troca

de experiências, pela criação de atividades que desenvolvam diferentes linguagens e, sobretudo, pela escrita de textos produzidos nas diferentes representações que as linguagens podem assumir. Nessa diversidade de experiências surgem alternativas variadas para a formulação e reformulação desse projeto de leitura que não aceita, portanto, modelo ou proposta única para a dinamização do ato de ler e de ser leitor.

> [...] os livros que têm resistido ao tempo, seja na Literatura Infantil, seja na Literatura Geral [...] os que possuem uma essência de verdade capaz de satisfazer à inquietação humana, por mais que os séculos passem. São também os que possuem qualidades de estilo irresistíveis cativando o leitor da primeira à última página, ainda quando nada lhe transmita de urgente ou essencial. (MEIRELES, 1984, p.117).

A leitura e a escrita perpassam todas as áreas do conhecimento, tornando-se o instrumento metodológico para o desenvolvimento de todas as ações pedagógicas. Desse modo, o Bolsa Amarela promove a reflexão e a discussão sobre leitura e escrita, atuando em diferentes frentes: formação de leitores; formação continuada do professor; dinamização da leitura e da escrita; interação com novas tecnologias de apoio à formação de leitores; articulação com as políticas públicas de incentivo à leitura, bem como a articulação com o projeto de extensão LUDOTECA - Atividades lúdicas para aprendizagem em matemática.

A inserção das ações do projeto LUDOTECA acorreu no mês de julho de 2010, mas havia, desde o início das discussões dos objetivos do projeto, a intenção de envolver outros projetos de extensão para que se pudesse considerar a leitura em um contexto de interação com as diferentes linguagens. O trabalho de articulação da matemática com a literatura é feito no sentido de desmistificar a ideia construída nas escolas de que a criança que gosta de leitura e de literatura não gosta de matemática, mas, pelo contrário, são áreas que desafiam a capacidade de abstração das crianças. Assim, as atividades promovem a interdisciplinaridade, buscando a articulação entre os processos de aprendizagem, a cultura local e a vida cotidiana, além da integração com a comunidade.

3. Resultados e discussões: destaques de algumas obras trabalhadas

Os Três Porquinhos, história tradicional do folclore inglês, coletada pelo estudioso folclorista Joseph Jacobs, é um conto de fadas cujos personagens são exclusivamante animais. As primeiras edições do conto datam do século XVIII . porém, imagina-se que a narrativa seja anterior a este período. O conto se tornou conhecido em 1933, graças à versão em animação feita pela Disney. É considerado um clássico da literatura para crianças e, pelas características do texto, possibilitou diferentes leituras e atividades: contação da história, leitura da obra com as crianças, pois todas tiveram acesso ao livro, reelaboração da história de acordo com a realidade das crianças, desenhos dos diferentes tipos de casas, trabalho com dobraduras.

Adivinha Quanto Eu Te Amo, Sam MacBratney. Este texto celebra o amor entre pai e filho representados não por humanos, mas por dois coelhos, únicos personagens da história. O fio condutor do enredo é a tentativa dos animais de mensurar o tamanho do amor que um sente pelo outro. É o filho quem inicia o diálogo na hora de dormir, no momento em que o pai acomoda-o na cama.

O autor consegue dar uma nova roupagem a um tema bastante desgastado e quase sempre conflitante: as relações entre pai e filhos. Histórias de pais que abandonaram filhos na floresta ou os confiaram aos cuidados de madrastas ciumentas foram muito exploradas na literatura voltada para crianças, desde os contos de fada. No entanto, o autor consegue revigorar o tema ao abordar o amor na relação pai e filho, sem a presença da figura materna, que não só biologicamente, mas também por tradição mantém maior vínculo com os filhos em todas as culturas. O texto apoia-se em uma linguagem acessível à compreensão do leitor, sem abrir mão da qualidade literária. Com esta leitura foi possível discutir os diferentes tipos de amor, de afeto nas relações.

Camilão, o comilão, Ana Maria Machado. Nesta história, Camilão é um porquinho esperto e guloso que passeia pelas páginas fazendo sua feira semanal. Só que o comilão não é muito chegado ao esforço físico, então pede alimentos a todos os bichos que encontra. Camilo tinha muitos amigos e, apesar de comilão, é solidário e divide o que tem. A partir desse enredo, da

observação dos aspectos literários, pode-se também analisar as representações de número e conceitos de alimentação saudável.

João e Maria, título original: Hänsel und Gretel. Trata-se de um conto de fadas de tradição oral, coletado pelos irmãos Grimm. O texto relata a aventura dos irmãos João e Maria, filhos de um lenhador que, em conversa com a esposa, decide largar as crianças na floresta, porque a familia não tem mais condições de mantê-los. A partir daí a história se desenvolve com grandes aventuras das crianças tentanto encontrar o cominho devolta para casa.

A história foi contada a partir de fantoches. Foram confeccionados dedoches dos personagens João e Maria. Elaborou-se uma cruzadinha com elementos da história. Em seguida, foi realizado um passeio pelo bairro, para trabalhar as direções e localizações. No caminho eram feitas brincadeiras com perguntas referentes ao passeio e à história "João e Maria". As principais questões colocadas para essa atividade foram: trabalhar os personagens através dos dedóches e a escrita através da cruzadinha. O passeio pelo Bairro também foi feito para os alunos conhecerem os nomes das ruas, as direções, a localização dos principais pontos do bairro. Trabalhou-se com pontos referência, com distâncias. Os relatos eram elaborados por meio da oralidade e desenhos. Nesses relatos destacavam-se aspectos geométricos de posição e localização.

Jogo "Coleta Correta". Os alunos foram divididos em grupos, conforme o número de pessoas estabelecido pelo jogo. No chão da sala desenhou-se uma trilha a ser percorrida, na qual os alunos eram as peças vivas do jogo. Os dados eram jogados pelos alunos e a cada lançamento feito havia uma caixa com perguntas referente à história e ao passeio, a cada acerto avançavam as casas, caso contrário era a vez do adversário. No passeio também foi trabalhado com o jogo vocabulário/termos ligados à localização: direita/esquerda; para cima/para baixo; dentro/fora; em frente/atrás; perto/longe. No papel, também foram trabalhadas atividades de caça-palavras e de percorrer um labirinto saindo de um ponto para chegar em outro determinado.

Os alunos tiveram a oportunidade de brincar e ao mesmo tempo aprender através do jogo "Coleta Correta", que tem como objetivo trabalhar a coleta de lixo e a reciclagem. A intenção das atividades era mostrar a importância da reciclagem, da coleta de lixo e da separação correta do mesmo, trabalhando as cores correspondentes a cada tipo de lixo: amarelo: metal; orgânico: marrom; papel: azul; plástico: vermelho e vidro: verde.

Drácula é um romance de 1897 escrito pelo autor irlandês Bram Stoker. O livro conta a história do líder romeno Vlad Tepes (Drácula) que, ao defender a igreja cristã na Romênia contra o ataque dos turcos, tem sua noiva Elisabeth enganada: esta crê que seu amado morreu e então atira-se em um rio. Ao constatar a morte de sua amada renuncia e renega a Deus, condenado ao vampirismo.

Quatro séculos se passam e ele redescobre a reencarnação de Elizabeth, em Londres, agora conhecida como Mina. Jonathan, noivo de Mina, parte a trabalho para a mansão do Conde Drácula, onde irá vender terrenos na área de Londres para este estranho Conde. Lá é feito prisioneiro, enquanto o conde se encaminha à Inglaterra para reencontrar sua amada, deixando um rastro de destruição e morte. Jonathan consegue fugir e ao retornar a Londres e encontra sua noiva já envolvida por Drácula. Com a ajuda de Van Helsing e amigos, Jonathan persegue Drácula até seu Castelo na Transilvânia, onde o vampiro é destruído e Mina libertada.

A história foi contada através de uma encenação feita pelos bolsistas. Foram desenvolvidas atividades com alunos relacionadas ao gênero terror. Uma das atividades foi articulada com a matemática: completar relógios de acordo com a música "dança das caveiras", a qual tinha o intuito de ajudar os alunos a aprenderem as horas. Os estudantes ainda receberam receitas sobre "feitiços", as quais foram lidas pelos mesmos que, e em seguida, elaboraram seu próprio feitiço. A atividade proporcionou a leitura de um formato de texto diferente, bem como instigou a criatividade dos alunos.

Declaração Universal dos Direitos Humanos, adaptação de Ruth Rocha e Otavio Roth. O livro, destinado às crianças e aos jovens foi escrito numa linguagem fácil e muito clara explicando o surgimento dos direitos humanos de uma forma simplificada. As atividades desenvolvidas tinham como objetivo apresentar às crianças os seus direitos, bem como seus deveres. Além de demonstrar que, independente da raça, sexo, credo

ou país todos os seres humanos possuem os mesmos direitos que devem ser respeitados. Porém, apresentando a realidade de que, infelizmente, ainda existem lugares que não aderiram aos direitos humanos universais.

Os alunos escreveram sobre os direitos e os deveres que devem existir na sua família, na escola e no seu bairro. Após, cada criança confeccionou bonequinhos, em formatos diferenciados, demonstrando que mesmo as pessoas sendo diferentes fisicamente, todas têm os mesmos direitos.

4. Considerações: as perspectivas do Bolsa Amarela na extensão universitária

Desde a sua implantação o projeto priorizou o atendimento a Escola Municipal Santa Terezinha, mas considerando as demandas apresentadas, deve ampliar o atendimento para outras escolas de Xaxim e da região. Em 2012 tem-se a pretensão de trabalhar com as famílias das crianças. A intenção é fortalecer o projeto envolvendo as famílias do Bairro Santa Terezinha, local que abriga um *campus* da Unochapecó.

A avaliação prevê o acompanhamento da Secretaria de Educação e Cultura de Xaxim, da Diretoria de Extensão, dos profissionais envolvidos no projeto e da comunidade escolar. Em 2010, em entrevista realizada pela TV Universitária a professora Lucélia Nardi dos Santos[10], diretora da escola, fez a seguinte observação:

> Nesse espaço onde a crianças frequentam mensalmente, com profissionais dedicados especificamente ao trabalho da leitura, a gente já está vendo resultado, está vendo as crianças muito mais motivadas na questão da leitura, vindo até á Biblioteca da escola que antes era pouquíssimo utilizada, vindo em busca de novos livros, justamente por esse trabalho, por essa motivação que as crianças estão tendo lá na sala de leitura, onde se realiza o projeto Bolsa Amarela: cidadania e formação de leitores.(SANTOS, 2010).

A avaliação da direção menciona o fato de, na atualidade, a biblioteca ser um lugar de busca constante das crianças, o que não era percebido antes das atividades da Bolsa Amarela. Isto vem ao encontro das informações repassadas pelas professoras que observam um novo comportamento das crianças em sala de aula, e a espera ansiosa pelo momento de participar das atividades do projeto. Os professores que acompanham as atividades sentem-se parte do projeto, sugerem melhorias e adequações, interagindo com as ações de leitura e produção.

O retorno do trabalho desenvolvido com as crianças da Escola Santa Terezinha pode ser avaliado à medida que a equipe de profissionais envolvidos percebe um novo comportamento das crianças diante dos livros e da leitura. Agora a leitura passou a fazer parte do cotidiano das crianças, há interesse em ler, tocar os livros, contar as histórias lidas ou ouvidas, reescrevê-las, desenhá-las. Chegar à sala de leitura para simplesmente ler. Os verdadeiros livros infantis são aqueles que "[...] na sombra de uma prateleira, uma criança livremente descobriu, pelo qual se encantou e, sem figuras, sem extravagâncias, esqueceu as horas, os companheiros, a merenda [...]". (MEIRELES, 1984, p. 31). E são essas as histórias que devem fazer parte da infância como forma de alimento para a imaginação.

A devolutiva dessas atividades para a universidade, no campo pedagógico, dá-se na indissociabilidade: ensino, pesquisa, extensão. Isto aliado aos princípios pedagógicos institucionais: o ensino, como socialização do conhecimento (aprendizado); A pesquisa, na produção do conhecimento (investigação); E a extensão, com a relevância política do conhecimento (Ética). Atividades de intervenção que visam produções humanas e sociais, no caso em questão, assegurando às crianças o pleno exercício do direito de acesso e uso do livro, cidadania também é formação de leitores.

Deve-se considerar que o desafio para a extensão, na atualidade, é a superação de olhares e práticas que a conceberam historicamente de modo assistencialista e ou mercadológico, devendo-se efetivar, junto ao ensino e a pesquisa, como função da universidade. Para além de prestar serviços às classes populares ou instituir-se como lugar de venda de serviços, a extensão deve ser o lócus de formação humana e social, observando-se ainda a relevância política e ética da sua realização, independentemente da área de conhecimento em que se desenvolve.

10 - Lucélia Nardi. Entrevista concedida à TV Universitária. Chapecó, out. 2010.

Articulada com a missão, visão e princípios das universidades, a extensão garante mudanças significativas na qualidade de vida da população, justamente por ser o meio que assegura a prática de ações com a comunidade interna e externa à universidade. Digam-se, ações com e não para a comunidade, o que implica pensar projetos sociais de extensão que considerem os desejos dessa comunidade e que estejam em sintonia com o ensino, a pesquisa, e com as orientações institucionais, coletivamente construídas.

Silva e Frantz destacam:

> [...] pela extensão [...] a universidade torna-se presente na sociedade, onde ela aprende e ensina; uma rede estendida de produção de conhecimentos; um olhar da ciência para a sociedade e da sociedade sobre a ciência; é uma expressão acadêmica sobre a cultura, os sonhos, a cidadania do povo, o desenvolvimento das comunidades próximas. (SILVA e FRANTZ, 2002, p.171).

Na área de letras e, neste caso, também da matemática, a extensão universitária, articulada aos objetivos das disciplinas, integra-se ao currículo dos cursos. Resultados de pesquisas são consolidados em projetos permanentes de extensão articulados à teoria, ao mesmo tempo em que oferecem à comunidade acadêmica espaços de formação e de inserção profissional. Em 2011 o Bolsa Amarela recebeu a terceira colocação no Prêmio Cidadania Sem Fronteiras, edição nacional, organizado pelo Instituto da Cidadania Brasil em parceria com o Ministério da Ciência e Tecnologia. A intenção desta premiação é reconhecer e criar referência das principais ações ou práticas sociais desenvolvidas pelas Instituições de Ensino Superior, em atividades de extensão, melhorando a qualidade de vida das comunidades e contribuindo para a geração de emprego e renda. Este resultado foi considerado um importante indicador de avaliação.

5. Referências

CHARTIER, Anne-Marie. **A importância da escola na formação do leitor**. Disponível em http://www.redebrasil.tv.br/salto/entrevistas/am_chartier.htm. Acesso em abril de 2011.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. 3 ed. São Paulo: Ática, 2003.

MACHADO, Ana Maria. **Camilão, o comilão**. Ilustrado por Fernando Nunes. 2 ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MACHADO, Ana Maria. **Os três porquinhos**. Ilustrações de Gilles Eduar. São Paulo: Renov. FDT, 2004.

MCBRATEY, Sam. **Adivinha quanto eu te amo**. Ilustrações de Anita Juam. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MEIRELES, Cecília. **Problemas da Literatura Infantil**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

OLIVEIRA, Ruide. **Chapeuzinho vermelho e outros contos por imagem**. Textos de Luciana Sandroni. São Paulo: Companhia da Letrinha, 2002.

ROCHA, Ruth; ROTH, Otávio. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. São Paulo: Moderna, 2005.

SANTOS, Lucélia Nardi. **Entrevista concedida à TV Universitária**. Chapecó, out. 2010.

SILVA, Enio Waldir da; FRANTZ Walter. **As funções sociais da universidade**: o papel da extensão e a questão das comunitárias. Ijuí: Ed. Unijuí, 2002.

STOKER, Bram. **Drácula.** Ilustrações Tudor Humphries; tradução de Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1997.

UNOCHAPECÓ. **Plano de Desenvolvimento da Extensão**. Chapecó: Unochapecó, 2007.

AS MAIS-QUE-PERFEITAS ADOLESCENTES DE SYLVIA ORTHOF

Raquel Cristina de Souza e Souza[1]

Resumo

O presente trabalho pretende investigar as obras de Sylvia Orthof Luana adolescente, lua crescente (1989), Mais-que-perfeita adolescente (1994) e O livro que ninguém vai ler (1997). A análise partirá das protagonistas, também narradoras em primeira pessoa, em torno das quais se organizam as narrativas. Luana, Laura e Bia são adolescentes que passam por problemas tidos como típicos dessa fase da vida: o conflito com os pais, a relação com a escola e os amigos, a descoberta do corpo e do sexo oposto. No entanto, ao contrário do que o título deste trabalho pode supor ou do que as capas e orelhas dos livros em questão aparentemente informam, as personagens de Sylvia Orthof não se coadunam completamente com o que se espera desse tipo de narrativa marcadamente "feminina" e "juvenil" que conta com lugar garantido e de destaque nas principais livrarias das grandes cidades do país. Em meio à obediência às convenções do gênero, se insinuam aqui e ali nestas narrativas, elementos estruturais e temáticos que, impulsionados pelo humor, desconstroem a imagem estereotipada da adolescente que é habitualmente propalada pela literatura comercial e pelos meios de comunicação de massa em geral.

Palavras-chave

Literatura de massa; literatura juvenil; público feminino.

Abstract

The present work aims at investigating Sylvia Orthof's *Luana adolescente, lua crescente* (1989), *Mais-que-perfeita adolescente* (1994) and *O livro que ninguém vai ler* (1997). Our analysis is based on the protagonists, who are also first-person narrators, because they are the structural principle of the narratives. Luana, Laura and Bia are teenagers who pass through common problems of the age: the conflict with their parents, the relationship with the school and friends, the awareness of the body and the opposite sex. Nonetheless, differently from what the title of this work (as well as the information on the books' cover and flaps) may suppose, Sylvia Orthof's characters do not behave exactly the way we expect to when it comes to typical books for young women which we can easily find on the shelves of any big city bookstore. In accordance with the conventions of such genre, there are structural and thematic elements in the narrative, driven forward by humor, which break down the stereotyped image of adolescence frequently widespread by mass literature and mass media in general.

Keywords

Female audience; mass literature; young adult literature.

1 - Colégio Pedro II/ UFRJ.

A fatia do mercado editorial reservada às publicações para o público adolescente feminino há muito que só cresce. O lugar de destaque nas livrarias e nas preferências das meninas leitoras – como a experiência em sala de aula comprova – atesta um sucesso que, por um lado, se justifica pelas estratégias de *marketing* das editoras; por outro, é explicado pela própria propaganda espontânea entre as adolescentes, que promovem o produto a partir das ideias de identificação e projeção, muito próprias do funcionamento da indústria cultural (MORIN, 1967). Estas leitoras se reconhecem nos textos ou nele projetam o que gostariam de ser, segundo estereótipos do que a cultura massificada entende e reproduz como modelo de feminilidade e adolescência. As protagonistas dessas narrativas que procuram atender às demandas do mercado não são subjetividades com traços individuais e autênticos, com questões próprias que são postas em movimento dialético com as questões específicas da faixa etária, mas arremedos de adolescentes "médias", estereotipadas, que representam a todas e não representam ninguém.

Diante desse panorama, fica claro que esse tipo de narrativa, em que pese a possibilidade de se tornar uma aliada na construção do hábito e do gosto da leitura, não pode promover a formação de um leitor literário *strictu senso*, já que a condição para tal é justamente a abertura para a alteridade, para a vivência de mundos possíveis alternativos que quebrem – e não confirmem – o horizonte de expectativas do leitor (ISER, 1979). Trabalhando comodamente sobre o esperado, as obras que ganham espaço nas livrarias instauram a norma, não a diferença; submete o imaginário – disposição antropológica fundamental – ao cerceamento. Sua preocupação é justamente ir comodamente ao encontro da visão de mundo do leitor para garantir sua satisfação enquanto consumidor.

As obras de Sylvia Orthof para o público adolescente feminino é um agradável alento para os mediadores de leitura que anseiam por oferecer algo mais a essas meninas em processo de mutação bio-psico-social. Partindo das convenções desse gênero que se consagrou como preferência entre as adolescentes, as narrativas da autora são exemplares de como a literatura voltada para esse público pode transcender as limitações da literatura marcadamente comercial e se lançar em um projeto ficcional de qualidade que contribua para a formação de leitores estéticos. A principal questão que emerge da narrativa, e que a diferencia sobremaneira da produção massificada, é a brincadeira (e devemos lembrar que o aspecto lúdico é essencial na obra de Sylvia Orthof) com as estratégias de mediação narrativa, problematizando o recurso do foco em primeira pessoa. É interessante notar, ainda, que o grau de complexidade formal alcançado não exclui o humor, nem se faz abrindo mão do jogo do mercado. A autora, como se sabe, se profissionalizou escritora de livros infantojuvenis e tem uma produção vastíssima, que inclui narrativa de ficção, poesia e teatro, facilmente encontrada em livrarias e bibliotecas escolares.

Podemos afirmar que obras como *Luana Adolescente, lua crescente* (1989), *Mais-que-perfeita adolescente* (1994) e *O livro que ninguém vai ler* (1997) podem ser excelentes aliadas no processo de maturação literária das leitoras, pois que, sem abrir mão de várias das convenções que caracterizam as narrativas voltadas ao público adolescente feminino, introduzem no texto de forma leve e bem humorada vários elementos estruturais e temáticos que vão minando, por dentro, o próprio gênero, contribuindo assim para despertar o senso crítico da leitora em relação não só aos estereótipos em que se encarcera a adolescência, como também em relação ao jogo ficcional em si – o que acaba por se tornar a grande ousadia dessas narrativas, tendo em vista que quebram a ilusão de prolongamento do real que se pretende promover com os produtos da cultura de massa.

Assim, podemos verificar que as características reconhecíveis do gênero em Sylvia Orthof são, basicamente, a escolha pelo foco narrativo na primeira pessoa de uma protagonista feminina e adolescente; a utilização de uma linguagem adequada a esta primeira pessoa, ou seja, informal e intimista, para promover a identificação da leitora-modelo e sua adesão ao texto; e a abordagem de temas que se consideram de interesse da faixa etária, como o conflito com o mundo adulto, a relação com a escola e os amigos, a descoberta do corpo e do sexo oposto. No entanto, uma observação atenta nos mostrará de que forma Sylvia Orthof se apropriou de cada uma dessas estratégias, ressignificando-as.

Em relação à utilização da linguagem, podemos afirmar que a autora vai além da tendência da apropriação da coloquialidade da linguagem juvenil restrita ao nível das gírias da moda. De maneira geral, as obras voltadas ao consumo fácil fazem uso de uma linguagem que mimetiza o falar adolescente no que ele tem de mais estereotipado: além das gírias, há ainda o dialeto da tribo e os vocativos específicos para as amigas. A brincadeira com as palavras, em seu sentido marcadamente literário, não existe, pois não se quer causar o estranhamento e a reflexão diante das construções inusitadas. No caso de Sylvia, o tom coloquial adotado, para dar verossimilhança à narradora adolescente, se assemelha à fluência do discurso oral sem falsear a linguagem da protagonista. É sempre o humor que rege sua escrita, humor este que se traduz constantemente em uma linguagem lúdica, caracterizada por ambiguidades, trocadilhos, jogos sonoros e morfológicos.

Outra questão importante de ser levantada em relação à linguagem diz respeito ao uso do baixo calão, que, nas obras em questão, não são gratuitos. Ao contrário, participam da intenção crítica geral das narrativas devido ao seu potencial transgressor:

> Será que escrevo "droga", ou escrevo "merda"? Se eu escrever "droga" fica mais elegante, mas acho a palavra "merda" mais adolescentemente correta. O problema é se meu livro for parar numa escola metida a ... Ora, vou deixar "droga", assim não crio problemas. É até bem provável que ninguém leia O LIVRO QUE NINGUÉM VAI LER (ORTHOF, 1997, p. 19)

A partir de uma reflexão linguística que resulta em um vocábulo que se poderia dizer inapropriado ou pouco educado do ponto de vista dos "bons costumes" literários – especialmente quando se trata de literatura juvenil –, pretende-se atingir diretamente uma das mais importantes patrulhas ideológicas da literatura para jovens, que desempenha um papel bastante complexo: a escola. Sendo uma alavanca essencial para a venda de livros infantis e juvenis, muitas vezes acaba por pré-determinar temas e formas que transformam parte da produção em manuais e textos informativos. A utilização da palavra de baixo calão, como a própria narradora observa, pode não ser politicamente correta, mas confere autenticidade ao texto. É interessante notar que, mesmo optando pela alternativa menos adequada em termos de expressividade, o ato em si de explicitar a dúvida destrona a intenção didática como pressuposto da literatura juvenil.

O tom crítico permanece na reavaliação por que passam os principais temas da adolescência e da sociedade em geral a partir do ponto de vista das protagonistas. Bia, a protagonista de *Mais-que-perfeita adolescente*, foge ao modelo de comportamento encontrado na maioria dos livros voltados para as jovens e reclama o direito à fala, em vez de acatar a imagem propagada pelo mercado:

> (...) Acabei de ler numa revista que a literatura para jovens está impregnada de assuntos tipo diário, AIDS etc.
> O pessoal que faz crítica é gozado: se uma coisa interessa a nós, já não serve. Adulto é fogo! Adulto parece Europa. Europa tem mania de pensar que é o umbigo da sapiência do mundo! Aliás, não é a Europa, são os europeus, seguidos de nós, do Terceiro Mundo!
> E eu tenho mania de pensar que ser adolescente é ser gente. Ninguém entenderá que cada fase da vida é coisa própria, não precisa ser "antes de" ou "depois de"... (ORTHOF, 1994, p.19)

Bia enxerga o mundo ao seu redor com olhos atentos e críticos e ousa questionar a sociedade de consumo em que vive de forma bastante inusitada para os padrões que regem as obras em voga no mercado voltadas para adolescentes:

> Sentada no sofá, ou meio-sentada, comi um saco inteiro de amendoim e vi o programa onde o público parecia delirar.
> O comunicador (chamam os enganadores de auditório desse jeito) jogava dinheiro para a plateia.
> Moças se atiravam atrás de míseras notinhas de merda.
> Mudei de canal.

> Domingo é dia puto, não é dia santo! Basta olhar os programas de televisão e não deixar que aquilo nos envolva.
> NÃO QUERO ME MASSIFICAR!
> Não quero rastejar atrás de umas parcas notinhas de um dinheiro que não vale o gesto!
> Quem foi o miserável demônio que inventou o dinheiro?
> Penso, repenso... Mandei o original que escrevi para o concurso. Quero ganhar?
> (...)
> Visitei, noutro dia, a Bienal do Livro, e fiquei desanimada: era tanto livro escrito, exposto, parecendo puta esperando um freguês... (ORTHOF, 1994, p. 34-35)

A crítica se torna mais contundente quando se volta para o próprio mecanismo da indústria editorial, a qual o livro deve sua existência. A autora se vale do próprio mercado para divulgar sua insatisfação, tematizando ficcionalmente o problema que assombra a maioria dos escritores contemporâneos: as injunções mercadológicas que dificultam ou mesmo inviabilizam a penetração dos escritores no sistema de circulação e consumo.

Bia não é modelo de comportamento: erra, mente, é preconceituosa. Sua relação com a mãe é conflituosa e sua vida amorosa não é lá muito emocionante: "Mamãe não me serve de nada! Ela sempre pensa que comecei a transar com alguém, ou que ando metida com drogas. Nem tenho coragem de dizer que nunca fui beijada! Não conto pra ninguém". (ORTHOF, 1994, p. 13) Em vez de questões constantemente associadas à juventude de forma drástica e fatalista (sexo e drogas), o que predomina na narrativa são os pequenos conflitos do dia-a-dia, que são atravessados pela maneira peculiar que Bia tem de enxergar o mundo ao seu redor e que são importantes em seu processo de autoconhecimento: "Fiquei abalada. Eu não queria sofrer com o que os outros me fazem. Descobri que sou de uma fragilidade extrema, faço questão de ser amada até por quem mais odeio!" (ORTHOF, 1994, p. 26)

Em *O livro que ninguém vai ler,* também podemos identificar prontamente os temas centrais de interesse das adolescentes: a rival, a festa, a paquera. Os fatos que se sucedem antes da tal festa são bastante prosaicos. No entanto, apesar disso, esses fatos – como quando a protagonista pega roupas emprestadas de sua avó para uma festa temática – revelarão um conflito familiar bem contemporâneo em torno de três gerações de mulheres dessa família: Betina (alterego de Laura), sua mãe e sua avó. A mãe de Betina é viúva e começa um relacionamento com outro homem. A avó, a princípio, não tolera esse comportamento; a menina, por sua vez, se sente incomodada com o desabrochar da mãe para uma nova vida, não só por conta da sensação de que seu pai está sendo substituído, mas também porque o papel social esperado de mãe está sendo problematizado:

> Betina ficou pensativa, a cabeça cheia de conflitos. Como aceitar aquela nova figura de mãe? Na verdade, era mais fácil antigamente, quando sua mãe era mais repressora, no tempo do pai vivo. Agora, a mãe assumia um papel de amiga, um papel que incomodava. Era como se Betina tivesse perdido o pai e a mãe... (ORTHOF, 1997, p. 45)

Betina precisa aprender a lidar com essa nova situação que se impõe como sinal de novos tempos e que está estritamente relacionada à mudança de postura da sociedade quanto à identidade de gênero. Betina se assusta porque sua mãe começa a se mostrar mulher, dona de suas vontades e de seu corpo. "Como era difícil descobrir que as mães também usavam de artimanhas! Quem diria?! Dona Teresa, a sempre digna e comportada senhora, sofrendo tais mudanças? "(ORTHOF, 1997, p. 46). Incomoda a menina o despertar da mãe para um novo amor e as implicações disso para a nova relação que começa a se estabelecer entre as duas. Fica subentendido pelo trecho que o estranhamento de Betina tem a ver com a realidade cambiante: o paradigma patriarcal, autoritário, que a própria mãe incorporava como atitude, dá lugar, com a ausência da figura masculina, a uma nova correlação de forças. No lugar do autoritarismo, o diálogo.

A postura da avó em relação aos relacionamentos amorosos contribui para demarcar o contraste de perspectivas sobre o comportamento feminino. Ela conta para a neta como foi o baile em que conheceu seu primeiro namorado, que viria

depois a se tornar seu marido. Betina se assusta ao saber que sua avó casou sem sequer tê-lo beijado. Em contrapartida, fica encantada pela avó de Flávio: "Vó maravilhosa era a Dona Efigênia, avó de Flávio: percebia as mumunhas da gíria e, um dia, pois é, chegou a perguntar para Betina se ela "ficara" com Flávio, num certo piquenique." (ORTHOF, 1997, p.36) As duas senhoras, provavelmente pertencentes à mesma geração, apresentam formas diferentes de encarar as relações amorosas e, consequentemente, o papel que a mulher nelas desempenha. Uma é saudosista; a outra acompanha as transformações da sociedade. O contato com pontos de vista tão diferentes é imprescindível para que Betina formule o seu próprio ponto de vista e possa ressignificar seu relacionamento com a mãe.

Em *Luana adolescente, lua crescente*, a protagonista é confrontada todo o tempo com a realidade de crise social e econômica por que passa o país em fins da década de 80. A mãe, divorciada, faz quentinhas para fora para aumentar a renda da família. O pai de Marcelo, o menino por quem é apaixonada, está desempregado e a família passa por dificuldades. A seu modo, Luana vai assimilando as contradições do mundo ao redor e refletindo sobre ele: "Era difícil explicar. Eu acho que cresci, depois que conversei com Marcelo. De repente, tive vergonha do tênis amarelo. Como é que eu ia usar um tênis amarelo, tão amareladamente novo, no aniversário de bolinho pobre do meu amigo?" (ORTHOF, 1989, p. 21). Na convivência com tia Tonica, a personagem (e também a leitora) vai alargando as fronteiras da realidade cotidiana:

> O Brasil virou um país sem perspectiva para os jovens. Eu me sinto culpada. Nossa geração não teve força para acabar com a corrupção. (...) As cores da bandeira simbolizavam um país rico, cheio de um futuro promissor. Depois, é isso aí. Estamos com uma dívida externa enorme, os pobres estão cada vez mais pobres... (ORTHOF, 1989, p. 43).

Outra voz adulta que vai descortinando para Luana as questões do real imediato é a da mãe de Marcelo:

> – Luana, no Brasil não dá pra escritor viver somente de livro. Pouca gente sabe ler, pouquíssima gente gosta de ler, e hoje, com a crise, mesmo quem gosta tem dificuldade de comprar. Não é que seja muito caro, Luana, mas o pessoal não tem o hábito da leitura, não frequenta biblioteca, entende? (...) O livro não é caro em relação ao tênis, ou a um lanche ou pizza. Mas o pessoal prefere um tênis incrementado, não olha o preço de um lanche. Quando chega a hora de comprar o livro, acha caro. (ORTHOF, 1989, p. 23)

Mais uma vez volta à tona a questão do mercado, sempre inscrita nas obras como forma de incitar na jovem leitora uma visão mais compromissada com a realidade. Em *O livro que ninguém vai ler,* por exemplo, a autora brinca com a reação dos editores frente ao experimentalismo: "Será que devo começar na outra página? Mas se eu escrever Capítulo 77, numa página novinha, o coitado do editor vai pirar." (ORTHOF, 1997, p. 14). A menção ao papel do editor (e também do revisor) é particularmente interessante porque desnuda o contexto extraliterário de produção do livro, em tom levemente crítico e debochado. O ato reflexivo, assim, transborda o texto literário. Em outro trecho, enquanto reflete sobre a organização dos capítulos, a jovem resolve pular uma página e conclui: "Se o editor não compreender, problema dele: fingiu ter lido o original e ficou loucão, tadinho!" (ORTHOF, 1997, p.15) E mais adiante, a voz narrativa solicita ao revisor que não conserte demais o texto, "pois certos erros dão charme" (ORTHOF, 1997, p.39). Sylvia Orthof se utiliza da própria estrutura da indústria editorial para avaliá-la de dentro, problematizando a condição social do escritor contemporâneo, tematizando a questão ficcionalmente. Em *Mais-que-perfeita adolescente* a questão é tratada de forma ainda mais explícita e debochada, já que, em linhas gerais, é disto que o livro trata: Bia tem quatorze anos e adora escrever. Quer publicar um livro, mas é rejeitada pela única dona de editora que conhece, Dona Inácia, a tia de um colega de escola. O que a deixa mais transtornada é certeza de que seu texto foi preterido sem ser lido. Está aí o germe de uma crítica bem-humorada – mas não menos contundente – sobre os ditames da indústria editorial. Bia passa, então, a maquinar um

crime "mais-que-perfeito": assassinar, por vingança, a tal dona da editora. É a obsessão por esse assassinato que move a escrita da garota.

Os trechos dos livros arrolados até agora deixam entrever uma relação muito particular que essas protagonistas estabelecem com o texto literário. A questão da leitura e da escrita está sempre presente nas narrativas, o que demonstra certo interesse em inserir a leitora no mundo da ficção de forma particular: as obras de Sylvia Orthof são narrativas de ficção que falam o tempo todo do escrever e ler ficção. Luana, por exemplo, é frequentadora assídua da biblioteca da escola, mas vive tendo problemas com a bibliotecária, por esta exigir um comportamento rígido na biblioteca. A cena de abertura do livro é bem ilustrativa a este respeito e a linguagem utilizada é leve e criativa:

> Gostei das anedotas, queria rir... mas estava proibida. Aí, fiz força para ler as anedotas com seriedade. De repente, a risada pulou fora de mim, se escancarou, bateu no ouvido do Marcelo e o Marcelo riu... e o Marcelo rindo, é aquele deboche: todo mundo ria e se gargalhava inteiro. Por isso, Dona Leocádia me mandou sair da sala, usando a voz gafanhota, falando baixinho, com aquela raiva elegante que ela sabe ter. (ORTHOF, 1989, p. 7)

O poder transgressor da leitura está aqui encenado, bem como o prazer que dela nasce. O contato de Luana com a leitura é tão intenso, que ela acaba tendo sua vida cotidiana frequentemente invadida (não sem consequências) pelos efeitos de sua imaginação sem freios. O trecho abaixo é também bastante ilustrativo e não menos interessante:

> Engraçado: nunca reparei que gente velha podia ser bonita. E daí, imaginei Dona Leocádia moça, da minha idade.
> Não sei por que danei de ficar com pena da chata da Dona Leocádia!
> Aí, vi Dona Leocádia menina, da minha idade. Eu sou assim: imagino, e vejo!
> Leocádia está de tranças. Parece uma garota de outra época. Ela veio pro meu lado, ficou me olhando. Eu fiquei de olho nela. Aí, ela me perguntou:
> – Você gosta dos livros do Monteiro Lobato?
> – Gosto. Quando eu era menor, me amarrava no Sítio do Pica-pau Amarelo.
> – Você não está me reconhecendo?
> Olhei bem pra ela, vi que ela era morena, olhos grandes, tinha um nariz arrebitado...
> – Você parece com...
> – Pois é, sou eu: eu sou a Narizinho!
> – Narizinho, você virou Dona Leocádia, quando velha? (...) E Emília? Pedrinho? Dona Benta? Anastácia? (sic)
> – Estão todos ali, vivendo nos livros. (ORTHOF, 1989, p. 46-47)

Luana, como as outras protagonistas, contraria a imagem modelar de comportamento que pais e professores esperam encontrar nos livros destinados às adolescentes. Em seu caso específico, o "desvio" de conduta fica por conta de sua compulsão pela mentira. Ela mente, por exemplo, para causar ciúme no colega de escola de quem gosta, e por pouco não perde o controle sobre os rumos de sua história. Ela é repreendida pela mãe, pelos colegas, mas ganha o aval de tinha Tonica (claramente alterego de Sylvia), que lhe mostra a diferença entre mentira e fantasia. Como ela mesma afirma para Dona Leocádia em outro momento, defeito pode ser qualidade, depende da hora. As mentiras que ela conta e prejudicam suas relações sociais são defeitos; quando ela usa sua imaginação para fazer ficção, isso indica uma qualidade. O interessante é que em momento algum o texto ganha aquele tom pedagógico do porquê não devermos mentir. É sutilmente que o vigor da "mentira ficcional" se insinua no texto. Por isso o fragmento acima é tão interessante. Nele, vemos o poder da imaginação de Luana em ação. E sem a ação do imaginário, o ato de fingir que engendra a ficção é impossível. E o imaginário de Luana é alimentado pelos livros que lê. É daí que vem sua compulsão pela "mentira", pelos mundos possíveis que a leitura literária lhe abriu. O tempo todo é esta a premissa que rege a narrativa: o potencial criativo da imaginação em movimento cria realidades alternativas à de

Luana, as quais, em vez de ficarem no campo da mera evasão, acabam iluminando aspectos do real empírico. É pelo filtro do imaginário que Dona Leocádia pode passar a ser vista com outros olhos, mais humanizada. A partir daí, uma nova relação se instaura entre as duas personagens.

Luana adolescente, lua crescente tem uma introdução que serve de chave de leitura para a obra e instrui desde o início a leitora a ler as mentiras de Luana de forma diferenciada:

> Dedico este livro à FABIANA, uma garota que escreve cartas lindas para mim. Fabiana mora em Campinas. Ela não é a Luana da história. Luana existe, chama-se... não posso dizer, é segredo secretíssimo! É uma adolescente amiga, que veio me visitar em Petrópolis, e contou que tem um amor verdadeiro e outro inventado. Daí, aconteceu o livro. (ORTHOF, 1989, p. 5)

O que a leitora tem em mãos é ficção; esta é a mensagem transmitida. E, como tal, se configura como um recorte do real que se combina de forma diferenciada no texto literário. Desde o início, adverte-se a leitora de que a literatura não é um prolongamento não problemático do real, como os produtos da indústria cultural querem nos fazer crer. A ficção literária não repete o real; recria-o – e se autodesnuda como tal para o leitor (ISER, 1999).

Nas obras subsequentes, o potencial criativo de Luana, que o tempo todo a coloca em conflito com o real experimentado empiricamente, também é um traço característico de Bia e Laura. A diferença é que, a partir da segunda publicação, a imaginação desenfreada será canalizada para a atividade literária. Ambas as adolescentes se assumem escritoras e fazem de seu potencial criativo mola propulsora para a criação ficcional. É deste aspecto que decorre o tratamento diferenciado dado à primeira pessoa narrativa nestes textos, que ficam no meio do caminho entre o diário e o romance.

Não é difícil entender por que esse foco narrativo é o privilegiado nas narrativas voltadas para as meninas. A adolescência é uma fase de transição entre a infância e a idade adulta marcada por inúmeras transformações de ordem biológica, psicológica e social, o que frequentemente coloca a adolescente no centro de uma série de conflitos relacionados à sua identidade (social, de gênero, etária, profissional) e à alteridade imediatamente próxima (a família, a escola, os outros adolescentes, a sociedade em geral). Sob o estigma do *vir a ser*, esses indivíduos se sentem normalmente deslocados, fora do lugar. Advém desse sentimento difuso de inadequação a necessidade urgente de comunicar-se, de fincar os marcos de sua singularidade perante os outros. Nessa ânsia por comunicação, o adolescente quer lançar para fora de si a pletora de emoções e inquietações que o coloca constantemente em situações-limite. O modo de transbordar, muitas vezes, é por meio da escrita, nem que seja pelas vias do monólogo, em ritmo de desabafo, tendo como interlocutor apenas a si próprio. O diário, nesse sentido, é uma tentativa de "construção de uma coerência de si mesmo". (ZAGURY, 1982, p. 92). Por isso, apropriar-se do foco em primeira pessoa, assumindo-se ou não a forma de um diário, é uma estratégia recorrente na literatura juvenil para promover a adesão da leitora-modelo, que se identificará com a voz narrativa.

Mesmo em *Luana adolescente, lua crescente*, em que a questão da escrita de si não aparece abertamente, já eram abordados os atos de fingir (ISER, 1999) que colocam em funcionamento a ficção literária (os anteriormente citados recorte, combinação e autodesnudamento). Em *Mais-que-perfeita adolescente* e *O livro que ninguém vai ler*, a questão se aprofunda ao se colocar em cena adolescentes que assumem estar escrevendo ficção, em vez de simularem a escrita confessional de fatos pretensamente verdadeiros de seu dia-a-dia. Os limites entre o que é real e o que é inventado não são possíveis de ser delineados e, assim, recusa-se a ilusão referencial e chama-se atenção para o caráter de artefato dos textos como forma problematizar a aparência daquilo que nos é dado como verdade.

Mais-que-perfeita adolescente procura estilizar um suposto mergulho na mente da protagonista no momento em que ela elabora o texto que estamos lendo. Por isso, o enredo da narrativa, no sentido tradicional, é rarefeito. O texto é, na verdade, o alinhavar de um conjunto de reflexões que emergem

durante a escrita da narrativa: reflexões sobre a escrita e sobre a vida. E essas reflexões esbarram o tempo todo na questão da mentira:

> Mentira é fogo, é vício. Basta a gente começar, a mentira se expande, a gente fica naquela sedução do pecado, sei lá. Já teve ocasião em que menti tanto, tanto, que acabei acreditando. Acho que quem gosta de escrever tem algo parecido com um mentiroso: inventa situações" (ORTHOF, 1994,p. 31)

A visão da autora ficcional sobre a natureza do texto literário se coaduna com a de Wolfgang Iser. O autor compara a mentira (experiência cotidiana; disposição antropológica) com o fingimento que caracteriza a ficção literária: "(...) a mentira excede, ultrapassa a verdade, e a obra literária ultrapassa o mundo real que incorpora. Não deveria surpreender que as ficções literárias tenham sido tantas vezes estigmatizadas como mentiras, já que falam do que não existe como se existisse." (ISER, 1999, p. 68)

O desfecho da narrativa confirma essa posição de forma bem-humorada. O último capítulo tem o sintomático título de VERDADE VERDADEIRA. Nele, Bia conclui que seu crime foi perfeito porque não se consumou. Ela de fato tentou matar dona Inácia. No entanto, a morte não aconteceu. Mesmo assim, o crime – inexistente – foi perfeito: não passou de pretexto para o exercício da criatividade e elaboração da narrativa: "Antes de colocar um ponto final, declaro que há cochilos propositais no texto, porque... TUDO É FICÇÃO! (Escrito em primeiro de abril)" (ORTHOF, 1994, p.47).

O livro que ninguém vai ler problematiza a questão da primeira pessoa confessional das narrativas juvenis ao fazer com que a autora ficcional, Laura, se disfarce na personagem Betina. Acontecem, assim, duas narrativas paralelas: a narrativa de alguns episódios da vida da adolescente Betina, em terceira pessoa, e a narrativa do processo de criação do livro sobre os episódios da vida de Betina, em primeira pessoa. A vertigem é proposital – a qual se complica ainda mais quando o computador no qual Laura escreve sofre uma pane e passa a escrever à revelia da adolescente –, assim como a escolha inusitada do foco em terceira pessoa para mediar a escrita de si. Como a urgência do escrever e do viver se confundem – pois que a escrita de si, para o adolescente, é uma forma de colocar ordem no caos interior – tal escolha revela o paroxismo de se colocar como objeto do discurso, posicionado-se à distância para se autoavaliar com isenção. No entanto, nem sempre a autora ficcional consegue elidir por completo sua subjetividade, de modo que podemos perceber, aqui e ali, a intromissão desse "eu" que não se sente totalmente à vontade para se expor.

O embate instalado na narrativa é aquele que permeia todo diário ficcional, sendo que, neste caso, ele é explicitado: o diário simula uma escrita de foro privado, quando na verdade pretende que seu conteúdo venha a público. A autora ficcional, nesse caso, parece optar pela não divulgação, embora deixe transparecer um desejo secreto de ser lida, o que é um paradoxo, pois temos em nossas mãos sua obra literária – *O livro que ninguém vai ler* – já publicada, já em circulação. Na verdade, tal paradoxo é resultado de uma "incoerência" que funda a narrativa em tela, pois esta se apresenta como a encenação do ato de escrita em ação, tal qual em *Mais-que-perfeita adolescente.*

As três narrativas de Sylvia Orthof, ao problematizarem as dicotomias verdade/ mentira; real/ ficcional, colocam em evidência o *modus operandi* de toda narrativa de ficção literária e, assim fazendo, permitem que se instaure na tessitura da obra a reflexão crítica necessária para a percepção da ficção literária enquanto fingimento, o que não só adensa a narrativa, afinando-a com as tendências contemporâneas da série literária "adulta", como também contribui para que suas leitoras sejam iniciadas, de forma leve e bem-humorada, a recursos literários de alta complexidade. Além disso, ao primarem pela inventividade, pela reflexão e pela participação crítica do leitor, negam o percurso das obras para adolescentes voltadas para atender o mercado de duas maneiras: pela forma (inventiva, autorreferencial, reflexiva) e pela colocação em debate não só de temas relevantes da realidade das adolescentes (de forma efetivamente crítica), mas também dos mecanismos que sustentam a indústria editorial. Isso significa dizer que, para além do envolvimento semântico, as narrativas em questão podem promover a formação de leitores estéticos

(ECO, 2003), ou seja, aqueles que vão além do enredo e buscam fruição estética no rendimento literário, além de serem capazes de perceber como as verdades são construídas discursivamente, de modo que não se deixam enganar pela pretensa naturalização de demais discursos que, diferentemente da ficção literária, não se assumem ficção. É importante notar, porém, que a possibilidade encerrada nessas obras de promover a formação do leitor literário se deve à mistura bem dosada de convenção e experimentalismo. Em meio à obediência às convenções do gênero, se insinuam aqui e ali nestas narrativas elementos estruturais e temáticos que, impulsionados pelo humor, desconstroem a imagem estereotipada da adolescente que é habitualmente propalada pela literatura comercial e pelos meios de comunicação de massa em geral. Estes textos apresentam, ainda, interessantes rudimentos de teoria da ficção. Por tudo isso, as adolescentes de Sylvia se destacam na mesmice do mercado e podem ser interessantes veículos para uma aproximação diferenciada à literatura juvenil que se volta para as meninas.

Referências

ECO, Umberto. Ironia intertextual e níveis de leitura. In: _____. *Sobre a literatura.* Rio de Janeiro: Record, 2003.

ISER, Wolfgang. A interação do texto com o leitor. In: COSTA LIMA, Luiz (Org.). *A literatura e o leitor.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. O fictício e o imaginário. In: ROCHA, João Cezar de Castro (org.). *Teoria da ficção: indagações à obra de Wolfgang Iser.* Tradução Bluma Waddington Vilar. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

MORIN, Edgard. *Culturas de massa no século XX*. Rio de Janeiro: Forense, 1967.

ORTHOF, Sylvia. *Luana Adolescente, lua crescente*. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 1989.

_____. *Mais-que-perfeita adolescente.* Rio de Janeiro: Ediouro, 1994.

_____. *O livro que ninguém vai ler.* Rio de janeiro: Ediouro, 1997.

ZAGURY, Eliane. *A escrita do eu.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; Brasília: INL, 1982.

O AMBIENTE EDUCATIVO E O DESENVOLVIMENTO DO INDIVÍDUO PORTADOR DO TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH)

Silvana Paulina de Souza[1]
Profª Drª Cyntia Graziella Guizelim Simões Girotto[2]

Resumo

O ambiente educativo e o desenvolvimento do indivíduo portador do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). O contexto pedagógico pode se tornar um mediador dos processos de ensino e aprendizagem. Em pesquisa realizada para a obtenção do título de mestre, pude observar como o ambiente organizado intencionalmente reflete na apropriação e internalização dos conhecimentos historicamente produzidos. O objetivo desta reflexão é levantar hipótese sobre o favorecimento do contexto potencializador da aprendizagem ao desenvolvimento do portador do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), assim como sobre a organização do espaço pedagógico como mediador das ações de ensino e aprendizagem da leitura. Ela se justifica pela preocupação em atender crianças com comportamentos considerados inadequados ao ambiente de sala de aula e o fracasso frente a situações que as envolvem. A hipótese é de que, quando o ambiente de ensino e aprendizagem proporciona ao aluno motivação e desperta nele a vontade de produzir conhecimento e dele se apropriar, é possível que haja o desenvolvimento potencializador da aprendizagem. Como suporte teórico, utilizei textos de Luria (1987, 1994), Vygotski (1994), Vigotskii, Luria e Leontiev (1998), Beatòn (2005), Graeff e Vaz (2008), Pastura, Mattos e Araújo (2005). A pesquisa bibliográfica foi a metodologia utilizada para a realização do estudo.

Palavras-chave

Ambiente educativo; TDAH; sala de aula; mediação pedagógica; leitura.

Abstract

The pedagogical context can become a mediator between teaching and learning process. In a research conducted to obtain a Master's degree, I could see how intentional organized environment reflects in the knowledge appropriation and internalization historically produced. The objective of this study is to raise hypothesis about the favoring of the potentiating context of learning in the development of the individual with the Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) as well as on the organization of pedagogic environment to mediate the actions of teaching and reading learning. It is the concern to meet children with behavior considered inappropriate for the classroom environment and failure before situations that involve them. The hypothesis is that when the teaching and learning environment provides motivation to the student and awakens in him the desire to produce knowledge and take ownership of it, it is possible that it may have a potentiating development of learning. As theoretical support, I used texts from Luria (1987, 1994), Vygotsky (1994), Vigotskii, Luria and Leontiev (1998), Beaton (2005),Graeff and Vaz (2008), Pastura, Mattos and Araujo (2005). The bibliographic research was the methodology used for the study.

Keywords

Educational environment; ADHD; classroom; pedagogical mediation; reading.

1 - Doutoranda do curso de Pós-Graduação em Educação – UNESP – Marília/SP.
2 - Professora do curso de Pós-Graduação em Educação – UNESP/ Marília.

Introdução

Observando o desenvolvimento de crianças em idade escolar na faixa dos seis aos dez anos, é possível perceber a relação da organização intencional do ambiente pedagógico com o envolvimento dos sujeitos nas tarefas de sala de aula, transformando-as em atividades. Em pesquisa realizada para a obtenção do título de mestre, pude observar como o ambiente organizado intencionalmente reflete na apropriação e internalização dos conhecimentos historicamente produzidos. O contexto pedagógico pode se tornar um mediador dos processos de ensino e aprendizagem e, motivado, o aluno sente a necessidade de participar do processo de construção do seu conhecimento. Durante a pesquisa, foi possível perceber a reação dos alunos considerados irrequieto que, em outras turmas ou outros contextos, demonstravam dificuldades de concentração e envolvimento nas tarefas propostas. Quando solicitados a participar da organização do contexto e da elaboração do processo, incluindo os instrumentos mediadores, estes alunos demonstravam tolerância, eram colaborativos e produtivos. Segundo Cole:

> A propriedade elementar característica da consciência humana escolhida pó Vygotsky foi a da *mediação* (grifo do autor). Segundo esta concepção (...) tanto o comportamento dos animais como o do homem constroem-se sobre uma base reflexa. Porém o homem não está restrito a simples reflexos tipo estímulo-resposta; ele consegue estabelecer conexões indiretas entre a estimulação que recebe e as respostas que emite através de vários elos de mediação. (LURIA, 1994, p. 13).

Diante do exposto, a hipótese deste artigo é de que, quando o ambiente de ensino e aprendizagem proporciona ao aluno motivação e desperta nele a vontade de produzir conhecimento e dele se apropriar, é possível que haja o desenvolvimento. Para Vigotsky e Luria o desenvolvimento mental deve "(...) ser visto como um processo histórico no qual o ambiente social e não-social da criança induz o desenvolvimento de processos de mediação de várias funções mentais superiores" (LURIA, 1994, p. 13). O objetivo, então, é levantar hipótese sobre o favorecimento do contexto potencializador da aprendizagem ao desenvolvimento do portador do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), a partir de leituras sobre este transtorno. Como suporte teórico para esta discussão, utilizei textos de Luria (1987, 1994), Vygotski (1994), Vigotskii, Luria e Leontiev (1998), Beatòn (2005), como referência para a discussão sobre o TDAH me pautei em: Graeff e Vaz (2008), Pastura, Mattos e Araújo (2005).

A pesquisa bibliográfica foi a metodologia utilizada para a realização do estudo. Este artigo se justifica pela preocupação dos profissionais da educação em atender crianças com comportamentos considerados inadequados ao ambiente de sala de aula e o fracasso frente a situações que envolvem crianças com TDAH. Visa, neste sentido, uma reflexão sobre a forma como são organizadas e conduzidas experiências pedagógicas em sala de aula, inclusive as direcionadas às crianças com transtornos assim como sobre a organização do espaço pedagógico como mediador das ações de ensino e aprendizagem da linguagem escrita - leitura.

Breve histórico

Durante minha atuação como profissional da educação nas mais diferentes áreas e setores, havia uma preocupação com o encaminhamento das tarefas pedagógicas para haver envolvimento de toda a turma ou pelo menos de grande parte dos alunos. Como educadora na área de Arte, havia sempre um aluno que, talvez pela carga liberal da disciplina, decidia dizer: "não sei fazer!", "não quero fazer!", "não gosto de realizar tal tarefa!" e ainda, "estou cansado!" e "não posso ficar parado agora?". Estas observações me incomodavam, mas elas eram, ao mesmo tempo, um combustível para que eu encontrasse uma maneira de envolver aquele aluno para desenvolver a tarefa e dela participar motivado.

Assumindo turmas de Ensino Fundamental – Primeiro Ciclo e Educação de Jovens e Adultos (EJA), percebi que a necessidade de envolvimento dos alunos nas tarefas pedagógicas

de forma significativa era uma grita dos alunos em todas as áreas da educação formal. Assim, passei a pesquisar uma forma de me orientar para compreender esta reivindicação dos alunos. Neste contexto de vivências no ambiente escolar, deparei-me com momentos de reflexão que impulsionaram a busca para a mediação do desenvolvimento dos alunos de forma que os processos de ensino e aprendizagem pudessem seguir caminhos a levá-los à apropriação do conhecimento.

Durante a preparação de um conteúdo de Educação Artística, assisti ao filme "Alice no País das Maravilhas". Em seu diálogo com o gato, ela pergunta qual o caminho ela deve seguir, o gato quer saber para onde ela deseja ir. Ela, por sua vez, responde que não sabe. Ele replica: "Então, qualquer caminho serve". Pensei durante muito tempo neste diálogo e fui até o livro para confirmá-lo.

> _Por favor, pode me dizer que caminho devo tomar para sair daqui? - perguntou Alice.
> _ Isso depende muito de onde você quer ir - respondeu o gato.
> _ Isso pouco importa - disse Alice.
> _ Então não importa que caminho você tome.
> (trecho de "Alice no País das Maravilhas" de Lewis Caroll)

Durante a reflexão sobre os caminhos a serem tomados para mediação dos processos pedagógicos de maneira significativa recebi da prefeitura o município que atuo como professora do Ensino Fundamental – Ciclo I, uma camiseta com versos do poema de Thiago de Mello: *"Quem sabe onde quer chegar, escolhe o caminho certo e o jeito de caminhar"*. Estas palavras ressoavam e eu pensava, mas eu sei aonde quero chegar, preciso encontrar o caminho.

Todos estes estímulos à reflexão sobre a prática pedagógica nortearam minha pesquisa de mestrado cujo título é: *A organização do trabalho pedagógico no contexto das atividades de leitura e de escrita* (UNESP – MARÍLIA, 2009).

Ao reconhecer que há caminhos a serem seguidos, coloquei-me a estudar as diferentes proposições das várias teorias que sustentas as práticas pedagógicas. Encontrei na Teoria Histórico – Cultural, especificamente em Vygotsky (1994), os elementos que puderam me orientar para seguir a busca de caminhos que levam ao desenvolvimento da criança em idade escolar por meio de ações potencializadoras em sala de aula.

No texto "A questão do meio na Pedologia" (2010), o autor apresenta o quanto é significativo o entorno[3] onde a criança vive as suas experiências emocionais. As vivências é uma unidade da teoria do "entorno". Nele

> ... há características ambientais, situacionais e pessoais. Todos os elementos e fatores significativos se relacionam com a personalidade do indivíduo em um dado acontecimento, de maneira indivisível. A experiência emocional contribuirá na seleção de características que intervêm na determinação da atitude frente a uma situação. (SOUZA, 2009, p. 47)

No referido texto, são apresentadas três crianças que vivem num ambiente doméstico e participam das mesmas situações que envolvem a mãe alcoólatra. O reflexo dessas situações nas experiências emocionais de cada criança determina seus comportamentos. O contexto é fonte de desenvolvimento para o indivíduo.

> Para a Teoria histórico-cultural, mesmo que os elementos materiais do entorno sofram poucas modificações, o processo de desenvolvimento da criança e as conexões por ela estabelecidas provocam mudanças e, consequentemente, alterações nas suas relações com o meio. Assim, qualquer acontecimento ou situação no ambiente de uma criança surtirá um efeito diferente nela. Várias situações podem ser utilizadas como exemplo para referendar afirmações como: morte de um ente da família, separação dos pais, entre outras. (SOUZA, 2009, p. 46)

3 - O entorno é compreendido como fonte de desenvolvimento porque permite que a criança estabeleça com ele as relações pelas quais realiza suas atividades. É composto por objetos, vivências, experiências emocionais, organizada pelos significados, pelos elementos e pelas relações físicas e psicológicas que o envolvem durante seu desenvolvimento e sua aprendizagem.

O contexto como fonte de desenvolvimento

A discussão proposta por Vigotsky aborda o papel do contexto no desenvolvimento da criança, mediante o estudo das relações que existem entre essa e seu entorno. O texto alerta para a observação de que o fator "contexto" varia de acordo com a idade. O acontecimento de mesma coisa em idades diferentes terá também uma compreensão diferente. É possível entender a influência do contexto, se estudar a relação da criança com ele, seu papel e a influência do meio ao longo do desenvolvimento infantil.

Para esse autor, o estudo da criança ...

> ... deverá sempre saber encontrar aquele prisma que reflete a influência do meio na criança, isto é, a pedologia deverá saber encontrar a relação existente entre a criança e o meio, a vivência da criança, isto é, de que forma ela toma consciência e concebe, de como ela se relaciona afetivamente para com certo acontecimento. (VIGOTSKI, 2010, p. 686).

No cotidiano da sala de aula é necessário encontrar o prisma. Ele ajudará o professor a compreender e fazer adequações ligadas ao conteúdo a ser estudado e suas estratégias de apresentação para os diferentes indivíduos na sala de aula.

Na situação que envolve as relações de ensino e aprendizagem do indivíduo com transtorno é preciso considerar as dificuldades de funcionamento adaptativo às situações cotidianas. A dinâmica da sala de aula deve levar em conta a organização espacial; a clareza das orientações; a organização do aluno e o monitoramento do tempo cronológico para a execução das tarefas a fim de ser capaz de manter uma sequência de informações na mente do aluno, muitas vezes prejudicada pelo distúrbio. Ou seja, o meio em conjunto com outros elementos são motivadores.

> De maneira mais reduzida e simples, eu poderia dizer que a influência do meio no desenvolvimento da criança será avaliada juntamente com demais influências, bem como com o nível de compreensão, de tomada de consciência, da apreensão daquilo que ocorre no meio. (VIGOTSKI, 2010, p. 688)

Alguns indivíduos, porém, apresentam dificuldades específicas em relação ao processo de aprendizagem, comprometedoras do desempenho escolar. A criança com transtorno do déficit de atenção e hiperatividade, com a característica da dificuldade em manter o foco da atenção, o controle da impulsividade e de comportamentos, por exemplo, precisa de estímulos relevantes para aprendizagem e desenvolvimento.

O espaço deve compreender elementos motivacionais colaboradores com o desenvolvimento da criança. Além das estratégias metodológicas para o envolvimento do aluno à realização das ações e para que estas se tornem significativas é necessário promover ambientes potencializadores e estratégias motivadoras, oportunizando diferentes experiências com a linguagem escrita. Porém, elas podem não contribuir com o desenvolvimento do educando se não houver uma investigação por parte do educador para reconhecer o domínio de conceitos básicos.

Os conhecimentos adquiridos não podem estar distantes das novas objetivações, mesmo porque o indivíduo portador de TDAH não possui capacidade mental limitada. Todavia, como todo aluno, este também precisa possuir conhecimentos prévios. A tarefa do professor mediador é estar sempre atento às suas necessidades e realizar um profundo redimensionamento das ações em sala de aula. É preciso ainda descartar a padronização de resultados esperados pelo currículo universal (MACHADO, 2006). Segundo a Machado (2006, 45), a partir da chegada da inclusão, emerge "a multiplicidade e a complexidade do mundo e do interior de nossas escolas". Assim, é preciso considerar a escola em todos os ângulos e os alunos em sua diversidade. Conforme Sartoretto:

> A primeira evidência que surge desse tipo de análise, desse modo de ver a escola, é o fato deque a escola não esgota sua tarefa na mera transmissão de informações.

> Sua missão vai muito além. Mais do que nunca, torna-se clara a necessidade de uma educação voltada para os valores humanos, uma educação que permita a transformação da sociedade, uma escola que acredite nas diferentes possibilidades e nos diferentes caminhos que cada um traça para a sua aprendizagem, e que possibilite a convivência e o reconhecimento do outro, em todas as suas dimensões. (2006, 46)

Ao retomarmos o foco dessa discussão, o indivíduo portador de TDAH, o trabalho possibilitador de sua aprendizagem e desenvolvimento da linguagem escrita, inclui intervenção educacional global e interdisciplinar facilitando a participação do aluno nas atividades escolares. Motivado, o aluno consegue participar das atividades de leitura. Porém, é preciso que os profissionais da educação conheçam o transtorno.

A popularização dos sintomas de TDAH com informações não muito claras pode levar a uma ação apressada dos profissionais da educação. Este imediatismo não permite a busca de alternativas para o envolvimento do educando nas atividades em sala de aula ou em ambientes destinados a ações de leitura. Há um prejuízo muito grande para todo o grupo, não somente para criança envolvida.

Segundo Greff e Vaz (2008) o TDAH é uma patologia caracterizada pela agitação, inquietude e dificuldade da criança em manter a atenção. Elas são comumente descritas como desatentas, barulhentas e desinteressadas. Estas características podem confundir um profissional se por ventura o contexto em que se desenvolvem as atividades pedagógicas não é motivador. Isto também pode acarretar baixo rendimento escolar.

Atualmente, os profissionais da educação sentem a necessidade de utilizar estratégias de leitura que prendam a atenção de todos os alunos. O aluno com TDAH tem dificuldade de permanecer focado em uma única tarefa por um período de tempo prolongado. Porém segundo os autores citados, "(...) muitas crianças com essa patologia são capazes de se manter atentas por um certo período de tempo. Situações em que existe alguma novidade para a criança, algo de alto valor de interesse, intimidação na qual ela esteja a sós com um adulto (...)" (GREFF E VAZ, 2008, p. 344). Seguem dizendo que "A hiperatividade não é constante nas crianças portadoras do TDAH, pois, algumas vezes, elas podem ficar quietas em situações novas, fascinantes, um pouco assustadoras ou quando estão a sós com alguém." (GREFF E VAZ, 2008, p. 345).

> As estratégias utilizadas com melhores resultados incluem controle de estímulo, "quebra" das tarefas em pequenas partes de forma a torná-las compatíveis com os períodos que a criança consegue manter a concentração e o estabelecimento de tarefas a serem realizadas em intervalos curtos de tempo. (BARKELY, 1998, in DESIDERIO e MIYAZAKI, 2007).

Com base nestas informações retomo a hipótese deste estudo. O ambiente pedagógico organizado intencionalmente pode contribuir para o desenvolvimento do indivíduo com TDAH, ao considerar a lei geral de desenvolvimento. Esta consiste no fato das funções psicológicas superiores, as propriedades específicas do homem, surgirem coletivamente a partir da cooperação com outras pessoas, com os instrumentos culturais e sociais para só depois se tomar para si.

Se a consciência esta relacionada às formações psíquicas inferiores e superiores e formação de conceitos (VIGOTSKII, in VIGOTSKII, LURIA e LEONTIEV, 1998), a citação de Luria respalda o pensamento de que há possibilidade de que a organização intencional do ambiente possa contribuir para ao desenvolvimento do indivíduo com distúrbios.

> A consciência nunca foi um "estado interior" primário da matéria viva; os processos psicológicos surgem não do "interior" da célula viva, mas em suas relações com o meio circundante, na fronteira entre o organismo e o mundo exterior, e ela assume as formas de um reflexo ativo do mundo exterior que caracteriza toda a atividade vital do organismo. (LURIA, in VIGOTSKII, LURIA e LEONTIEV, 1998, p. 194)

Na criança a generalização é constituída a partir do que ela já encontra pronto. Assimila a língua e o significado da palavra na relação com o outro, instrumentalizada pela língua materna. No meio em contato com outras pessoas o indivíduo aplica a linguagem para construção de seus processos internos. Na construção do significado das palavras para as crianças que não coincide com significado que tem para o outro. Para Vigotsky o meio desempenha o papel de fonte de desenvolvimento.

> O que isso significa? Antes de tudo, isso indica algo muito simples, indica que se no meio não há forma ideal correspondente e o desenvolvimento da criança, por força de quaisquer motivos, toma seu curso sem perpassar essas características específicas, sobre as quais já lhes falei, ou seja, sem interagir com a forma final, então a forma correspondente na criança também não se desenvolve até o fim. (VIGOTSKI, 2010, p. 695)

Com relação ao transtorno de déficit de atenção e hiperatividade é fundamental o conhecimento e apropriação do maior volume possível de informações para o profissional da Educação. O conhecimento permitirá a compreensão da repercussão na vida do indivíduo. É certo que uma das dificuldades de diagnóstico é a não existência de testes físicos, neurobiológicos ou psicológicos que vão realmente atestar a existência do transtorno no indivíduo, além das crianças ficarem quietas durante as consultas (GRAEFF E VAZ, 2008). Há necessidade da troca entre os profissionais de saúde para um diagnóstico.

Porém, segundo Luria se "... parte do cérebro for destruída, o sistema funcional transforma-se plasticamente no sentido de superar a dificuldade e trabalha diferentemente." (LURIA, in VIGOTSKII, LURIA e LEONTIEV, 1998, p.202). Segue dizendo:

> Em todos os casos, um paciente parcialmente privado de informação recebida na entrada ou com deterioração dos impulsos eferentes da saída pode facilmente compensar suas deficiências com o auxílio das zonas corticais intactas, por meio de reorganização funcional do sistema ou por meio da substituição do sistema que não está funcionando por outro intacto. (LURIA, in VIGOTSKII, LURIA e LEONTIEV, 1998, p.205).

Para estas situações, os instrumentos que permitem a acesso ao conhecimento de forma significativa reforçam a possibilidade do indivíduo na superação de dificuldades. As estratégias de leitura (HAMPTON & RESNICK, 2008), (OWOCKI, 2003), (WEDWICH & WUTZ, 2008), por exemplo, podem se tornar uma ferramenta que possibilitaram um trabalho de contextualização dos conteúdos por meio de materiais e vivências, a fim de desenvolver ações concretas e significativas, relacionadas às situações práticas e às vivências dos alunos.

Entende-se por estratégia tudo aquilo que se coloca em jogo antes, durante e depois da leitura. Dessa forma, o professor pode ensinar o aluno como ativar as estratégias que estão ao seu alcance quando este for ler. As estratégias de compreensão leitora são flexíveis e podem ser encontradas com outras designações, mesmo que tratem do mesmo assunto.

Considerações finais

Estamos diante de um tema causador de divergências, principalmente entre os profissionais que atuam diretamente na sala de aula. Interfere em bases de práticas de ensino com atuação tradicional na sala de aula. Com a intenção de melhorar o ensino na educação básica e pensar o cotidiano na escola, provoca o repensar na metodologia utilizada para aproximar o aluno do conhecimento produzido historicamente e como planeja as ações para esta aproximação. A reflexão sobre a prática auxilia o professor na avaliação do aluno a fim de realizar os encaminhamentos adequados quando percebe que eles exigem atenção ou orientação diferenciada.

A aceitação de um aluno com TDAH na sala de aula não pode ser resultado apenas e puramente de uma legislação. Deve levar em consideração o que o profissional da educação compreende por este transtorno e quais atitudes tomar frente a identificação do aluno que possua alguma restrição ou limitação. A proposta é não cair no comodismo da "achologia" e buscar

conhecimento e estratégias que desenvolvam o potencial do aluno. O ambiente organizado contribui para que as relações sociais afetadas pelo comportamento inadequado para o grupo, depois colabora para a efetiva interação com os instrumentos de aprendizagem.

O meio potencializador do desenvolvimento do aluno em geral que oportuniza relações entre os pares, durante ações normais e motiva a participação mediada do indivíduo portador do TDAH nas atividades escolares.

Baseado em pesquisa de campo desenvolvida na União Soviética na década de 30, Luria afirma que, no grupo pesquisado, houve

> alterações fundamentais na atividade mental humana acompanhando as mudanças das formas básicas de atividade, a aquisição da leitura e o advento de uma nova etapa de prática sócio-histórica. Essas mudanças na atividade mental humana não se limitam a uma simples expansão de horizontes, envolvem também a criação de novas motivações para a ação e afetam radicalmente a estrutura dos processos cognitivos. (LURIA, 1990, p. 215)

Referências

DESIDERIO, Rosimeire C. S.; MIYAZAKI, Maria Cristina de O. S.. **Transtorno de Déficit de Atenção / Hiperatividade (TDAH): orientações para a família**. Psicol. Esc. Educ. (Impr.), Campinas, v. 11, n. 1, June 2007 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572007000100018&lng=en&nrm=iso>. access on 20 May 2011. doi: 10.1590/S1413-85572007000100018.

GRAEFF, Rodrigo Linck e VAZ, Cícero E. **Avaliação e diagnóstico do transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH).** *Psicol. USP* [online]. 2008, vol.19, n.3 [citado 2011-04-20], pp. 341-361 . Disponível em: http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-51772008000300005&lng=pt&nrm=isso

HAMPTON, Sally & RESNICK, Lauren B. *Reading and writing with understanding*: comprehension in fourth and fifth grades. USA, IRA, 2009.

LURIA, A.R. **Pensamento e linguagem:** as última conferências de Luria.. Trad. Diana Myriam Lichtenstein e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

LURIA, A. R. **Desenvolvimento Cognitivo:** seus fundamentos culturais e sociais**,** 2ª Ed. São Paulo: Ícone, 1990.

MACHADO, Rosângela. Educação Inclusiva: revisar e refazer a cultura escolar. Programa Salto para o Futuro: **O desafio das diferenças na escola**. Disponível em <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2006/dde/index.htm. > Acesso em 18 mai. 2011. Publicado em 2006.

OWOCKI, F. *Comprehension* – Strategic Instruction for K-3 Students. USA: IRA, 2003.

PASTURA, Giuseppe Mário C.; MATTOS, Paulo e ARAUJO, Alexandra P. Q. Campos. **Desempenho escolar e transtorno do déficit de atenção e hiperatividade**. *Rev. psiquiatr. clín.* [online]. 2005, vol.32, n.6 [citado 2011-04-20], pp. 324-329 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-60832005000600003&lng=pt&nrm=iso>.

SARTORETTO, Mara L. M. Inclusão: teoria e prática Programa Salto para o Futuro: **O desafio das diferenças na escola**. Disponível em <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2006/dde/index.htm. > Acesso em 18 mai. 2011. Publicado em 2006.

VINHA, Márcia Pileggi; WELCMAN, Max. **Quarta aula: a questão do meio na pedologia** , Lev Semionovich Vigotski. Psicologia - USP, São Paulo, v. 21, n. 4, 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642010000400003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 20 de maio de 2011. doi: 10.1590/S0103-65642010000400003.

VIGOTSKII, L.S., LURIA, A.R. e LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução Maria da Penha Villalobos. 4.ed. São Paulo: Ícone, 1988.

VYGOTSKY, L.S. The problem of the enviroment. In: VAN DER VEER, R. e VALSINER, J. ***The Vygotsky Reader.*** Oxford: Cambridge: Blackwel, 1994.

WEDWICK, Linda & WUTZ, Jessica Ann. Bookmatch: How scaffold student book selection for independent reading. USA: IRA, 2008.

O LIVRO DE RECEPÇÃO INFANTIL E JUVENIL EM PORTUGAL: SINCRONIA DE LINGUAGENS

Ms. Maria Laura Pozzobon Spengler[1]

Resumo

Desde seu surgimento, a literatura infantil esteve estreitamente ligada às concepções das sociedades nas quais se insere. Atualmente, a literatura destinada ao público infantil e juvenil produz uma imensidão de novos recursos literários e gráficos, diálogos entre imagem e palavra, histórias que nos remetem a outras novas histórias, finais espetaculares criados pelo leitor. Existe uma necessidade de conhecer e explorar as novas expressões na literatura contemporânea, essa literatura que atravessa recursos e nos fornece produções baseadas em diversas linguagens diferentes que se entrelaçam. Ao oportunizar o encontro com diversas linguagens, imagens são produzidas com a intenção de estabelecer um diálogo destas linguagens, entre elas, e entre o livro e o leitor. Os livros para crianças e jovens contemporâneos proporcionam esta relação complexa, as palavras aumentam, contradizem, expandem, ecoam ou interpretam a imagem, e vice-versa. Os limites entre a linguagem escrita e a linguagem icônica são cruzados, ampliados, ressignificados. Desta maneira, este trabalho nasceu com a ideia de entendermos a literatura infantil como elemento em transformação e assim pensamos nos encontros de linguagens do livro infantil em seu papel de fundamental importância para a leitura múltipla de um livro. E em um processo de elaboração de ideias, surgiu o questionamento sobre as possíveis costuras entre os códigos verbal e imagético em livros para crianças e jovens. Nesse contexto nos pareceu pertinente apreciar a literatura portuguesa de diferentes períodos históricos como um corpus de análise de qualidade.

Palavras-chave

Literatura infantil; literatura infantil portuguesa; linguagens.

Abstract

Since its inception, children's literature was linked to conceptions of the societies in wich it operates. Currently, the literature aimed at children and youth produces a vastness of new features literary and graphics, dialogue between image and word, stories that take us back to other new stories, spectacular end created by the reader. There is a need to know and explore new expressions in contemporary literature, this literature that crosses provides resources and productions based on several different languages which are intertwined. When you create opportunities to meet with several languages, images are produced with the intention of establishing a dialogue of these languages, among them, and between the book and the reader. Books for children and young contemporary provide this complex relationship, the word increase, contradict, expand, echoing and interpret the image, and otherwise. The boundaries between written language and iconic language are crossed, expanded, reframed. This way, this work was born with the idea of understanding children's literature as an element in transformation and so we think of the meetings of the language children's book in its role of fundamental importance for multiple reading a book. And in this process of developing ideas, questions about the possible seams between the verbal and imagery codes on books for children and youth. In this context seemed to appreciate the relevant Portuguese literature from different historical periods as a body of quality analysis.

Keywords

Children's literature; Portuguese children's literature; languages.

1 - Mestre em Ciências da Linguagem, pela Universidade do Sul de Santa Catarina.

Desde seu surgimento, a literatura infantil esteve estreitamente ligada às concepções das sociedades nas quais se insere, os conceitos que permeiam a literatura destinada para crianças e jovens estão estreitamente ligados à concepção de infância e de escola que se destacam no decorrer da história.

Atualmente, a literatura destinada ao público infantil e juvenil produz uma imensidão de novos recursos literários e gráficos, diálogos entre imagem e palavra, histórias que nos remetem a outras novas histórias, finais espetaculares criados pelo leitor. Existe uma necessidade de conhecer e explorar as novas expressões na literatura contemporânea, essa literatura que atravessa recursos e nos fornece produções baseadas em diversas linguagens diferentes que se entrelaçam.

Os livros de literatura infantil ultrapassam os limites do código verbal, como suporte nos traz duas linguagens que convivem juntas: a ilustração e o texto escrito. Este encontro de linguagens que objetiva comunicação e interação, e muito além, a possibilidade de ampliação de conhecimento através da palavra e da imagem. Ao oportunizar o encontro com diversas linguagens, imagens são produzidas com a intenção de estabelecer um diálogo destas linguagens, entre elas, e entre o livro e o leitor. Os livros para crianças e jovens contemporâneos proporcionam esta relação complexa, as palavras aumentam, contradizem, expandem, ecoam ou interpretam a imagem, e vice-versa. Os limites entre a linguagem escrita e a linguagem icônica são cruzados, ampliados, ressignificados.

Para a compreensão deste universo linguístico, devemos estar atentos para não salientar a importância somente de uma, ou outra linguagem, afinal, no livro de recepção infantil e juvenil a palavra e a imagem convivem juntas, se complementam e se completam, comunicam-se entre si, dialogam. A leitura do texto e da ilustração são caminhos não lineares, mas sim, uma orquestração do olhar.

O livro de literatura se constrói a partir de uma história de linguagem, que é redescoberta pelo enlace da palavra e da imagem nas suas infinitas possibilidades combinatórias: imagem – imagem / palavra – palavra / imagem – palavra.

Assim, o livro infantil se torna um referencial na reflexão sobre a sociedade atual, esta sociedade cercada de interpretações visuais e textuais. Nas imagens dos livros de recepção infantil encontramos uma infinidade de significações, que são compreendidas nos contextos sociais e culturais, e que possibilitam a formação de leitores que refletem sobre a realidade que os cerca.

É na literatura que as verdades se apresentam de forma subjetiva, e deste modo, são instáveis e provisórias. Ao se estabelecer uma aproximação de forma crítica a uma obra literária, deve-se pensar no encontro entre os espaços de criação: o lugar do texto, autorizado e sugerido pelo autor em uma cultura e época – tempo social e histórico - específica, e o espaço de leitura construído pelo leitor. No encontro desses espaços é que se encontra a consistência de toda narrativa.

Acreditando-se no livro literário infantil como um objeto estético, pretende-se expor uma leitura que, aproximada ao universo complexo de significados e possibilidade de diferentes leituras, concebe a obra como uma imensidão infinita de olhares, intrincada simbolicamente, que acolhe um plano vasto de multiplicidade dos caminhos possíveis.

Desta maneira, este trabalho nasceu com a ideia de entendermos a literatura infantil como elemento em transformação e assim pensamos nos encontros de linguagens do livro infantil em seu papel de fundamental importância para a leitura múltipla de um livro. E em um processo de elaboração de ideias, surgiu o questionamento sobre as possíveis costuras entre os códigos verbal e imagético em livros para crianças e jovens. E nesse contexto nos pareceu pertinente apreciar a literatura portuguesa de diferentes períodos históricos como um corpus de análise de qualidade.

Os livros contemporâneos de recepção infantil nos fornecem uma nova concepção de amalgamação de códigos e linguagem que acabam por transformar as formas de perceber, de leitura e de apreensão.

Assim pensamos que se é possível estudar as relações que se constituem no âmago da própria literatura, existem também relações entre literatura e outras artes, ou ainda, relações entre a literatura e seus códigos, e nessas relações também podemos identificar diferenças e semelhanças entre os códigos e linguagens propostos, percebemos também o

movimento que estes códigos se rearticulam com a realidade em transformação.

Assim como no Brasil, a década 70 do século XX também é registrada como o efetivo surgimento da Literatura destinada às crianças e jovens em Portugal. Após o fim da ditadura, em 1975, a literatura encontrou novos horizontes para se expandir e se multiplicar. Novos escritores surgiram, preocupados em oferecer a este público, livros de qualidade. Junto aos livros para A infância, também surge a preocupação em mostrar, através das imagens e ilustrações nestas obras literárias, novas possibilidades de leitura e composição de novos olhares. Este trabalho procura analisar o papel do encontro entre a palavra e a ilustração nos livros infantis portugueses em diferentes épocas, através da elaboração de um breve panorama histórico sobre o livro infantil e juvenil em Portugal, do império ao fim da ditadura, destacando a maneira pela qual este último período foi importante para a composição de novas produções literárias para crianças e jovens em Portugal.

Não podemos esquecer de nosso papel de pesquisadores, ao lançar sobre a literatura portuguesa, um olhar do Brasil, um olhar baseado no imaginário que concebemos sobre o estrangeiro, lembrando que "*a imagem do estrangeiro* deve ser estudada como fazendo parte dum conjunto vasto e complexo: *o imaginário*. Ou melhor, *o imaginário social* (...) numa das suas manifestações específicas: a *representação do Outro"* (MACHADO E PAGEAUX, 1988, p. 58). A imagem que criamos do outro é o resultado de uma distância significativa entre duas realidades culturais, "a imagem é a representação de uma realidade cultural estrangeira através do qual o indivíduo ou o grupo que a elaboraram (ou que a partilham ou que a propagam) revelam e traduzem o espaço ideológico no qual se situam" (p. 58).

Nesse sentido, temos que saber que a imagem que criamos é falsa, é estereotipada, e o estereótipo é pobre e esquemático, mas que, no plano cultural, é importante por se tornar uma forma massiva de comunicação, por ser um redução de informação, é também a forma ideal de comunicação de massas, daí a necessidade da presença de estereótipos em toda a literatura fabricada para o uso do povo, "é o ponto de encontro entre uma sociedade determinada e uma de suas expressões culturais simplificada, reduzida a um essencial ao alcance de todos" (MACHADO E PAGEAUX, 1988, p. 60). O estereótipo é o enunciado de um saber coletivo que se faz válido para um momento histórico ou político, distinguindo o Eu do Outro, que cria ideologias.

Partimos de uma noção de que a Literatura Infantil compreende uma produção literária com um destinatário preferencial, tanto no Brasil, quanto em Portugal, definido por uma faixa etária e que apesar de se destinar a um público jovem, deve ser concebida de maneira igual à literatura produzida para adultos, no que diz respeito a sua qualidade, rigor estético e artístico.

Desta maneira, elencamos como títulos para exemplificar: *A mais bela das rainhas*: conto para crianças (1963) de Maria de Alenquer, *Os dois príncipes* (1967), texto de Fernando Cardoso e ilustrações de Ferreira de Souza, *Os dois velhos soldados* (1980), com textos e ilustrações de Rui Perdigão, *A árvore que dava olhos* (2007), texto de João Paulo Cotrim e ilustrações de Maria Keil e *O rapaz que sabia acordar a primavera* (2007), texto de Luísa da Costa e ilustrações de Cristina Valadas. Como análise mais atenta, selecionamos o título *Os dois príncipes* (1967), texto de Fernando Cardoso e ilustrações de Ferreira de Souza, que ilustra o papel do livro para crianças e jovens naquela época, e o livro *A árvore que dava olhos* (2007), texto de João Paulo Cotrim e ilustrações de Maria Keil, livro premiado que faz parte do plano nacional de leitura português, que mostra a leitura literária apoiada no diálogo dos novos códigos de linguagem na sociedade contemporânea. Dessa maneira, fez-se necessário reconhecer a trajetória da literatura para crianças e jovens em Portugal, enfatizando as épocas mais importantes para a sua formação.

1. Breve história da literatura para crianças em Portugal

A partir do século XIX surgem as primeiras produções concebidas para a leitura das crianças e a edição de publicações que tinham um público essencialmente juvenil.

Já no século XIX, autores portugueses se firmam na posição de determinar um espaço para a literatura infantil portuguesa. O movimento de descoberta de uma literatura infantil enriqueceu-se paralelamente à redescoberta romântica dos romanceiros e, consequentemente, de antigas mitologias populares, marcando a entrada decisiva do maravilhoso na narrativa infantil, ao mesmo tempo que a tradução dos contos de Andersen vocaciona cada vez mais uma escrita infantil que, embora não isenta de moralidade, se orienta cada vez mais para o divertimento e para ir ao encontro de um imaginário infantil. Se distanciando da história da Literatura Infantil no Brasil, que ainda nesta época, não tinha uma literatura nacional, somente traduções de obras vindas da Europa.

É nesse sentido que se enceta no início do século XX uma produção literária vocacionada para a infância, e ao longo desse século, vários autores assumem a dupla faceta de autores para adultos com incursões de grande qualidade na escrita para crianças, ao mesmo em tempo que outros autores se dedicam privilegiadamente à literatura infantil, muitas vezes, a fronteira literatura para adulto/literatura infantil se dilui por efeito de uma escrita substancialmente alegorizante.

Neste tempo, a produção de literatura portuguesa para crianças era escassa e de pouca qualidade, constituída, em grande parte, por traduções e adaptações de obras estrangeiras.

1.1. Literatura infantil portuguesa na década de 1960

A expressão marcante da literatura portuguesa para a infância se deu a partir dos meados do século XIX, através do aproveitamento da literatura de adultos para as crianças, e da adaptação das fábulas e contos orais tradicionais. Até então, como se verificou em outros países, o livro servia exclusivamente de instrumento didático e pedagógico.

A intenção moralizante pode ser percebida nos textos escritos para crianças nesta época, expressa em discursos didatizantes, que objetivavam, especialmente, construção de pensamentos morais.

Temas de reis, rainhas e príncipes parecem recorrentes, alguns textos inclusivo, usando o rei (patrono de governo) de maneira degradante, como uma tentativa de questionar métodos de governo utilizados pela ditadura.

As ilustrações são acompanhadas de legendas, que antecipam ou explicam o texto escrito. E são semelhantes aos desenhos de jornal, são todas em preto e branco e de traçado simples.

Tanto no texto escrito, quanto no visual, percebe-se a ênfase ao individualismo, a valorização de um sistema social (fortes e fracos, psíquica e socialmente), a moral dogmática, racionalismo...

Na perspectiva de Gomes (1997), os anos 60 foram expansivos, trazendo à literatura para a infância duas tendências: por um lado, o conservadorismo, implicando uma aceitação dos princípios tradicionalistas instaurados pelas ideologias do Estado Novo; por outro, o humor e a crítica, assistindo-se então a uma literatura que põe em causa a realidade social vigente, ao mesmo tempo que propõe modelos de conduta inovadores.

Sabe-se que toda obra de ficção tem uma natureza formativa, e está voltada à formação do indivíduo ao qual se dirige. Os textos de literatura infantil não são inocentes, e para além de encerrarem em si mesmos valores literários e valores estéticos, estão igualmente impregnados de valores sociais e de valores éticos. A literatura infantil é assim não só um veículo de convenções literárias, mas também de paradigmas e de comportamentos vigentes e considerados adequados pela sociedade em geral.

Pode-se perceber nitidamente que isso acontece nas imagens produzidas pelos textos verbais e ilustrações propostos pelas narrativas analisadas neste trabalho, especialmente aquelas da década de 1960, cujo tema central e personagens voltam-se para a realidade vigente no país, o império que suspirava, temendo o fim, e contos quase moralizantes, aplicáveis aos métodos educacionais da época.

Figura 1: capa do livro Os dois Príncipes, de 1967
Fonte: acervo da pesquisadora

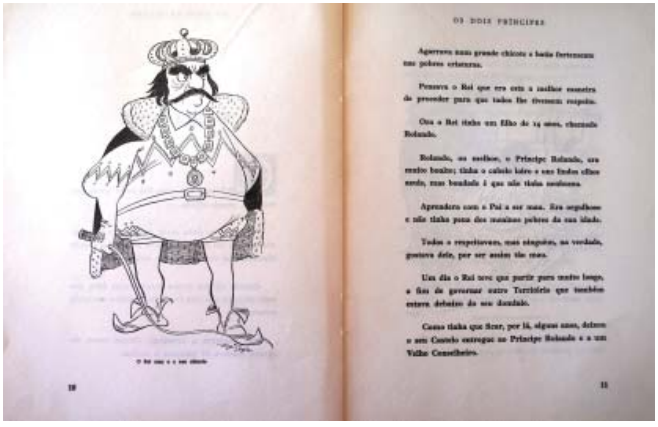


Figura 2: páginas 10 e 11, do livro Os dois Príncipes
Fonte: acervo da pesquisadora

O rei, na ilustração do livro, representado com uma cara sisuda e segurando um chicote, a ilustração surge seguida por uma legenda explicativa, pode ser visto como uma imagem do imperador português, responsável pela dura ditadura na qual se encontrava Portugal naquela época.

Figura 3: capa do livro A mais bela das rainhas, de 1963
Fonte: acervo da pesquisadora

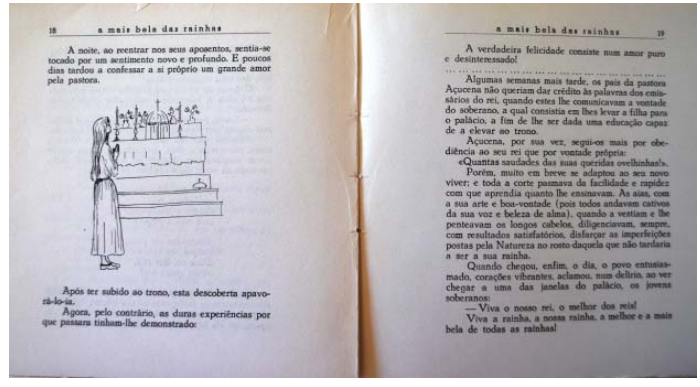


Figura 4: páginas 18 e 19 do livroA mais bela das rainhas
Fonte: acervo da pesquisadora

Podemos observar aqui, a necessidade de se mostrar aspectos de contos de fadas para falar de histórias de amor, uma pequena ilustração acompanha o texto, e no caso desse trecho, não corresponde ao que é escrito na narrativa. Assim, fica nítido que a ilustração, não era usada como uma linguagem específica, mas sim, como mero ornamento para o texto verbal.

1.2. Literatura infantil portuguesa nas décadas de 1970 e 1980:

A literatura portuguesa para a infância, nas décadas seguintes à revolução republicana, revelou contributos decisivos para considerar esse o período impulsionador da literatura portuguesa de potencial recepção infantil.

Com o final do regime de ditadura em Portugal, em 1974 e, consequentemente, com a abertura do país ao exterior e com a abolição da censura, que deu origem de alguma forma a uma certa abordagem mais livre dos problemas em geral, criaram-se outras condições, para que surgissem novos autores de literatura infantil bem como se desenvolvessem esforços, iniciados já anteriormente, para que houvesse um novo olhar e um novo entendimento sobre as questões da leitura e da literatura infantil.

Durante a década de 70, a Unesco proclamou o ano de 1974 como o Ano Internacional do Livro Infantil e o ano de 1979 como o Ano Internacional da Criança, fazendo com que as atenções se voltem para os temas da leitura, do livro, da literatura infantil e da criança.

As questões da leitura e da literatura infantil são encaradas com um novo olhar pelos responsáveis pela educação, uma vez que se introduziu, nas Escolas do Magistério Primário, o estudo da literatura para a infância e à compra anual de livros infantis, que distribuía pelas escolas do ensino primário e pelas diversas bibliotecas escolares. Atento a esta nova conjuntura, o mercado editorial lançou novas coleções de literatura infantil, que divulgavam os textos de autores portugueses. No início dos anos 80, surgem Prêmios de Literatura para Crianças e os Encontros de Literatura para Crianças, como da Fundação Calouste Gulbenkian, espaço vivo de discussão de grande prestígio sobre estas questões, que se manteve durante as décadas de 80 e 90. Novos temas surgiram na literatura infantil, ligados à realidade social contemporânea, possíveis de serem abordados pelas diferentes condições políticas, sociais e culturais do país.

Nas últimas décadas do século XX, entre o final dos anos 1970 e o início da década de 1980, a literatura para crianças e jovens expande seu campo de abrangência, graças ao surgimento de numerosas bibliotecas escolares; a criação da disciplina de Literatura para a Infância, aos cursos de formação inicial de educadores de infância e de professores do ensino básico e à divulgação crescente de exposições, seminários, colóquios e ações de formação no âmbito dessa área da literatura.

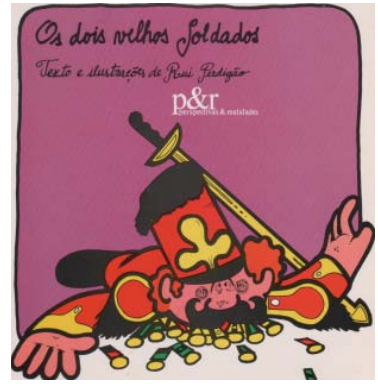


Figura 5: capa do livro Os dois velhos Soldados, de 1980
Fonte: acervo da pesquisadora

Figura 6: páginas do livro Os dois velhos Soldados
Fonte: acervo da pesquisadora

O slogan do livro: Para Ler e Colorir, demonstra a concepção de uma nova criança leitora, que podia participar da criação da história, de forma lúdica, ao colorir as ilustrações que acompanham a narrativa.

1.3. Literatura para crianças em Portugal na contemporaneidade:

Assim como no Brasil, existe atualmente em Portugal, a preocupação em oferecer aos leitores uma Literatura Infantil de qualidade artística e estética, que possibilidade a construção de significados e de múltiplas leituras, possibilitando o encontro entre linguagens.

O livro *A Árvore que Dava olhos*, com texto de João Paulo Cotrim e ilustrações de Maria Keil articula a dimensão real e a dimensão onírica de forma expressiva, inserindo elementos maravilhosos na figura central da ilustração, que é a árvore. O lirismo ocorre na combinação de texto escrito e texto visual, um discurso subjetivo na voz de um personagem narrador, a árvore, que confidencia aos leitores, seus desejos íntimos e a foram como faz para transpor os limites do jardim em que vive. Visualmente, o texto leva o leitor a conhecer todo o mundo secreto que se esconde atrás das aparências, existe uma metáfora do olhar, que é chave que dá sentido ao texto, já que é a visão que condiciona a apropriação do real e a relação do homem com o mundo, assim como a narrativa proposta pelo livro *O Rapaz que sabia acordar a primavera*. Os dois títulos trazem aos leitores temas emergentes, como a necessidade da preservação da natureza, sem aplicar nenhuma espécie de moralismo ou didatismo, tanto no texto verbal, quanto no texto promovido pelas imagens, as ilustrações fogem de estereótipos criados pelo homem, produz uma gama de possibilidades de leitura e de novos olhares.

Figura 7: capa do livro O rapaz que sabia acordar a primavera, de 2007
Fonte: acervo da pesquisadora

Figura 8: páginas do livro O Rapaz que sabia acordar a primavera
Fonte: acervo da pesquisadora

Figura 9: páginas do livro O Rapaz que sabia acordar a primavera
Fonte: acervo da pesquisadora

A história contada em *O rapaz que sabia acordar a primavera*, traz um menino de 6 anos que mora em um local cercado por elementos da natureza. Os seus pais trabalham e ele, sozinho, admira e enternece-se com as paisagens que o rodeiam e sobretudo, com a variedade de pássaros que ali existem e de que ele, apesar de tão novo, é grande conhecedor.

A narrativa apresenta um estilo de prosa poético, enriquecido com ilustrações de muita qualidade plástica. De uma simplicidade habilmente construída, o livro resulta pelos aspectos mágicos do texto, acentuados pela riqueza da linguagem e das ilustrações, a cuidada apresentação gráfica, na disposição do texto sobre páginas coloridas, como um arco-íris, reforçando-se, também por essa via, o convite a que o leitor se identifique com as ilustrações, que apresentam traços de desenhos infantis, traços simples, mas significativos. O diálogo criado pelo encontro entre as ilustrações e o texto verbal reforça a coesão que buscamos entre os diversos códigos de linguagem que participam da literatura para crianças.

Figura 10: capa do livro A árvore que dava olhos, de 2007
Fonte: acervo da pesquisadora

Figura 11: páginas do livro A árvore que dava olhos
Fonte: acervo da pesquisadora

Figura 12: páginas do livro A árvore que dava olhos
Fonte: acervo da pesquisadora

O livro português *A Árvore que dava olhos* de João Paulo Cotrim e com ilustrações de Maria Keil, articula dimensões reais e imaginárias de forma expressiva, inserindo elementos e significados na figura central da ilustração, que é a árvore. O lirismo se conduz pela combinação entre texto escrito e texto imagético, através do discurso subjetivo do personagem narrador, a árvore, que expõe aos leitores as formas que a faz transpor os limites do jardim em que vive. Visualmente, o texto propõe ao leitor o conhecimento do mundo secreto que se esconde atrás do que se vê, através de uma metáfora do olhar, que é o elemento que dá sentido ao texto.

A história contada por Cotrim e Maria keil, não tem uma estrutura narrativa que possa determinar um tema especifico, a ideia que conduz a narrativa se dá pela construção permanente dos significados expressos na palavra e na imagem, em jogos de linguagem, evidenciando "o que é" e "o que poderia ser". As ilustrações de Maria keil conduzem a este mesmo percurso, cada pequeno detalhe em torno da árvore corresponde às noções flutuantes nas palavras de Cotrim.

Os pequenos detalhes da ilustração, como as nuvens, o sol de verão, olhos, cadeiras que voam ou riscos do "céu inteiro", ficam presos aos ramos da árvore como ideias sem fio acidentalmente colocadas ali. Todas as ideias da árvore seriam frutos dela mesma. A metáfora do olhar se apresenta numa atenção especial ao que é visível, mas ao encontro das paisagens e labirintos escondidos atrás das aparências. A metáfora dos "olhos bem abertos" é a chave de sentido dos textos: escrito e imagético.

O leitor tem o papel de "borboletear" através do texto, esse texto que se assemelha a um terreno de areia, leve, que se transforma e se movimenta, assim como os ramos desta árvore, procura, descobre e desvenda, conectando os sutis elementos da narrativa, e assim, ressignificando-os e reconstruindo-os.

No livro *A Árvore que dava olhos*, a imagem está presente no texto e na ilustração, criando um contexto que gera uma relação de integração e equivalência entre texto escrito e ilustração. Assim, a ilustração como imagem tem destaque, oferece informações que não estão no texto verbal escrito, mas ao mesmo tempo, imagem e palavra se equivalem, se determinam, ambas as linguagens são importantes, não existe destaque de uma sobre a outra, mas sim um diálogo no qual todos os potenciais semióticos de ambas são explorados. Trata-se de dois textos autônomos que se interpenetram, enriquecendo o jogo de significações da leitura.

Com relação aos planos de expressão, Imagem e palavra coexistem, aparecem em uma moldura, a palavra é inscrita iconicamente através da imagem. Estão separadas fisicamente, mas se interferem através de diálogo constante. Encontram-se em um processo de intercomunicação, ambas se lêem, se escrevem, se ilustram, se complementam promovendo relações de complementaridade.

Durante toda a leitura verbal e icônica da história contada por Cotrim e keil, encontramos inferências através da palavra e da imagem, texto verbal e icônico trazem pistas para possibilitar um raciocínio indutivo, conectando os sujeitos envolvidos na leitura. E assim como nos afirma Cunha (2009) " (Re)cria-se, dessa forma, um objeto que vai exigir leitura interativa e processual de interlocutores: autor / obra / leitor" (p. 104).

A história contada por Cotrim e ilustrada por Keil é literária na maior das suas condições: a de abrir um espaço de diálogo. E a criança leitora, imersa na narrativa, tanto verbal quanto icônica, é dialogante viva, inteligente e perspicaz sobre o mundo que a espera um pouco à frente.

Concluindo

Sabe-se que a formação da literatura para a infância e apara a juventude está ligada à formação do conceito de infância, e assim, consequentemente, à história da escola e da educação. Até pouco tempo atrás, a criança tinha acesso unicamente à leitura que se destinava aos adultos. As primeiras obras tinham a função de transmitir saberes pedagógicos, pois até o século XX, a literatura para os mais novos esteve estreitamente ligada à escolarização. Fora da escola, crianças e jovens tinham acesso às narrativas literárias por meio da oralidade, de tal modo que são esses contos, transmitidos oralmente, que surgem na origem da formação da literatura destinada à esse público.

O final do século XIX, em Portugal, está marcado pela adaptação e aproveitamento dos textos tradicionais orais como

o início de um mercado editor para crianças e jovens, como uma forma de adaptação, a essa literatura vão-se associando gêneros literários diversos e em um século passamos a compreender e atribuir à ela sua maior importância como uma dimensão lúdica e estética.

Assim, podemos visualizar que a força da palavra tem o poder de criar imagens, associa traço e letra em um jogo entre arte e literatura, e a imagem que suscita a criação de novos textos verbais, são facetas de um mesmo processo: a leitura em rede de produção e recepção.

Em nosso mundo contemporâneo percebemos a criatividade que se alia ao objeto livro, e durante toda a sua história, mudanças e transformações permitiram o surgimento de uma fundação tradicional do que conhecemos por livro. Agora, conceito expandido para as novas possibilidades tecnológicas que vem ao nosso encontro: livros brinquedo e mais recentemente os ebooks, que estabelecem a partir de já, uma nova concepção dos modos de ver os processos de construção de novos leitores, e especialmente, de uma nova leitura.

Mas não podemos esquecer que o contato com as novas formas estéticas literárias só será real se estiver aliada a esta magia própria a que se dá o nome de "leitura". Os instrumentos necessários para que esse encontro se dê é múltipla, sutil, por vezes mesmo circunstancial. E mesmo configurada a todas as possibilidades de suportes físicos ou virtuais,quando acontece, há uma iluminação da sua realização.

Referências

ALENQUER, Maria de. **A mais bela das rainhas**. Il. José Augusto. Lisboa, 1963.

BALÇA, Angela**. Literatura infantil portuguesa – de temas emergentes a temas consolidados** in **http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4668.pdf**.

CARDOSO, Fernando. **Os dois Príncipes**. Il. Ferreria de Sousa. Coimbra. Gráfica de Coimbra, 1967.

COTRIM, João Paulo. **A Árvore que dava olhos**. Il. Maria Keil. Portugal: Calendário, 2007.

CUNHA, M. Z. da. **Na Tessitura dos signos dos signos contemporâneos**: novos olhares para a Literatura Infantil e Juvenil. São Paulo: Editora Humanitas; Paulinas, 2009.

DACOSTA, Luísa. **O Rapaz que Sabia Acordar a Primavera**. Il. Cristina Valadas. Alfragide: Edições Sá, 2007.

GOMES, José António. **Para uma História da Literatura Portuguesa para a Infância e a Juventude**. Lisboa: Instituto Português do Livro e das Bibliotecas, 1997.

MACHADO, Alvaro Manuel; PAGEAUX, Daniel – Henry. **Da Literatura Comparada à Teoria da Literatura**. Lisboa: Edições 70, 1988.

PERDIGÃO, Rui. **Os dois velhos soldados**. Lisboa: Perspectivas e realidades, 1980.

ROCHA, Natércia. **Breve história da literatura para crianças em Portugal**. Lisboa: Biblioteca Breve, 1992.

Rodrigues, Carina Miguel Figueiredo da Cruz Rosa. **Literatura para a infância em Portugal**: conceptualização e contextualização histórica in http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/article/viewFile/482/227

A FRAGMENTAÇÃO CRIATIVA COMO FORMA DE COMPREENSÃO E EXPRESSÃO (DO) NO MUNDO: UM DIÁLOGO ENTRE FILOSOFIA, FOTOGRAFIA E LITERATURA

Paula Cabral Tacca[1]

Resumo

Este artigo visa, a partir de um viés e de uma argumentação teórica baseada em princípios do romantismo alemão de Novalis e Schlegel e do posicionamento de Friedrich Nietzsche, apresentar e propor o fazer fotográfico criativo como possibilidade dialógica, ressignificante e interpretativa de textos poético-literários.

Percorrendo um caminho que perpassa além da filosofia e literatura alemã, a história da fotografia e as transmutações pelas quais esse suporte artístico vem passando ao longo dos anos, deseja-se aqui trazer à tona o já reconhecido e consolidado trabalho de Maureen Bisilliat, a partir da relação fotográfica que ela estabelece com textos da alta literatura brasileira, assim como compartilhar uma produção autoral-experimental que se inspira e se reconhece nas teorias referidas, no trabalho de Bisilliat e também, essencialmente, na poesia de Hilda Hilst.

Partindo-se do pressuposto que as criações artísticas em geral, se desenvolvem sempre a partir de repertórios pessoais, memorialísticos e culturais do sujeito criador e de como ele é afetado pelo contato com outros repertórios e obras, defende-se a ideia da transmutação do original literário em algo novo, a partir de sua fragmentação e de sua abertura dialógica, que encontra complementaridade e consonância na fotografia artístico-criativa.

Palavras-chave

Fragmentação; fotografia; literatura; filosofia.

Abstract

This paper aims from a theoretical argument based on principles of Novalis and Schlegel's German romanticism an from Friedrich Nietzsche positioning, show and propose to make creative photography as a possibility of poetic and literary texts' interpretation and dialogue.

Walking along a path that passes beyond the philosophy and German literature, also remember the history of photography and the transmutations in which this artistic medium has undergone over the years. We also want to bring up here the already recognized photographic Maureen Bisilliat's work which is related with the high Brazilian literature, as well as we want to share an authorial experimental production that inspires itself and recognizes the theories mentioned on Bisilliat's production and also and essentially on Hilda Hilst's poetry.

Thinking of artistic creations in general, we believe that all the productions are based on personal, cultural and memorialistic repertoires of creative artist and his contact with another production and repertorie. So we defend the idea of the transmutation of the original literary in something new from its dialogical possibility with artistic and creative photography.

Keywords

Fragmentation; photography; literature; philosophy.

1 - Artista, fotógrafa, educadora e especialista em Artes Visuais, Intermeios e Educação. Atualmente, é mestranda da Faculdade de Educação e bolsista do CNPQ, pela Unicamp, onde desenvolve a pesquisa intitulada "*Imagens da poesia erótica de Hilda Hilst*".
Portfólio eletrônico: http://www.flickr.com/photos/pauladcabral/sets/
Link para currículo Lattes: http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4448090E1

Semeando o fragmento: o romantismo alemão

A necessidade de repensar o mundo e de ir além de sua concretude mais imediata, assumindo o escapismo como forma de recriar e enfrentar esse mundo e a realidade desconcertante e caótica circundante, afirma-se como base do pensamento e da filosofia romântica alemã de finais do século XVIII e início do XIX.

A partir dos dramas do universo humano e das inquietações da alma, os românticos desse período, em especial Novalis e Schlegel, propõem filosófica, crítica e artisticamente uma tentativa paradoxal de fuga e compreensão da realidade dada, através de sua (re / des) construção estética.

"Herdando" do iluminismo o interesse investigativo com o objetivo de transformação da realidade, os românticos, por sua vez, não concebem o racionalismo e a razão como "chaves" para uma filosofia e uma expressão que consiga propor ao sujeito artístico uma transformação de mundo ao mesmo tempo em que possibilita o entendimento e a reflexão crítica do EU, dos desejos, dos sonhos, dos sentimentos e das questões sensíveis à alma.

Assim, a criação e a expressão do EU lírico que individualmente representa seus dramas sobre o mundo e para o mundo, é pressuposto fundamental do artista romântico. As irregularidades e não correspondências entre os movimentos interiores mais profundos do ser e o movimento da realidade social no qual se insere, fazem com que os ideias do movimento romântico sejam orientados pela expressão individualista e subjetiva, mais do que qualquer outra conjectura.

Essa orientação não significa que o movimento seja desprovido de preocupações sociais ou se construa puramente egoísta. O movimento romântico alemão é entre outras situações, profundamente nacionalista, e questiona valores e padrões estabelecidos pelas grandes revoluções europeias, opondo-se à maioria das "conquistas" trazidas por estas. Entretanto, valores centrais são deslocados, e qualquer representação de conflitos, objetivos, convergências ou divergências são representados por um Eu – lírico cultural, social e politicamente transgressor, que se lança nas próprias experiências, entendendo que prioritariamente os seres devem de forma individualizada vivenciar, se expressar e tentar compreender a realidade que os cercam.

Dessa forma, é possível entender que o ideal romântico é prioritariamente dar ao mundo formas mais adequadas às aspirações, aos desejos, e aos movimentos internos, da alma, dos sentimentos e das experiências humanas individuais.

São justamente essas aspirações, esses ideais e objetivos, que levam os românticos a um grande impasse: a forma expressiva.

Situando-se em um momento revolucionário europeu, e numa Alemanha profundamente atingida pelas mudanças de realidade política, social e cultural emergentes das revoluções Industrial e Francesa, Novalis e Schlegel iniciam um profundo questionamento artístico, literário e filosófico sobre a produção e o juízo artístico estabelecido na Europa daquele momento. Constatam então que à nova organização social e cultural europeia o velho modelo clássico de expressão, que valorizava a forma, a técnica, o equilíbrio e a mimética do real, já não é cabível. Estando os espíritos humanos profundamente desestabilizados e diante da mais escancarada impossibilidade de apreensão totalitária da realidade, Novalis e Schlegel passam a crer, a teorizar e a desenvolver princípios de crítica, filosofia e criação poética que têm por objetivo criar possibilidades de integração do ser com a nova realidade instaurada: uma realidade fragmentada, estilhaçada, caótica, que clama por adequações, transformações e reconstruções.

Num mundo que se tornava a cada dia mais individualista e fora de "ordem", a aspiração romântica era a de que os sujeitos fossem livres para traduzir nas artes a necessidade mais íntima de libertação e busca da individualidade, indissociavelmente ligada às grandes transformações advindas das revoluções.

Assim, combatendo a valorização a valorização da forma, os românticos do primeiro período consideraram inaceitáveis quaisquer determinações e imposições formais à individualidade criativa.

Elegem assim, a expressão fragmentária como gênero discursivo que permite atender o necessidade mais profunda do eu artístico.

De forma coerente com o pensamento de que a realidade e os sujeitos que dela fazem parte estão em constante processo de "vir-a-ser", ou seja, de construção; a sistematização do discurso fragmentário como meio de expressão elaborada por Novalis e Schlegel é então marcada em forma e conteúdo, pelo inacabamento, pela abertura interpretativa e de continuidade de pensamento, e pela atemporalidade que caracteriza a obra ao mesmo tempo como subjetiva e universal na medida em que sua progressão e diálogo com diferentes individualidades e tempos históricos, culturais e sociais está permitida e é desejável.

Nessa perspectiva e pertencendo a um contexto cultural-social de muitas transformações e rupturas, o movimento romântico enxerga a expressão fragmentária, como gênero expressivo / discursivo que preserva em si múltiplas possibilidades de entendimento, interpretações e (re) significações, compreendendo essa forma expressiva como "grão seminal" ou "fluorescência" do que é aberto, inacabado e infindável, tal qual o é o ser humano, o pensamento, o sentimento e a busca. Assim, segundo eles, a obra fragmentária é também uma unidade de sentido indicadora de caminhos do sentir e do pensar.

Friedrich Nietzsche

Seguindo a linha argumentativa dos românticos alemães, Nietzsche, outro grande nome que utilizou a escrita aforística como forma de expressão de pensamentos e sentimentos (ora em meio a textos que seguiam uma linha discursiva e eram *"quebrados"* por desconcertantes pensamentos que se referiam ao que vinha escrito antes e /ou depois, ora por meio de textos "*integralmente fragmentários*"), afirma que o aforismo conduz os sujeitos pensantes à interpretação do sentido, que é sempre múltiplo e ultrapassa as significações de épocas e sistemas. Para o filósofo, a expressão fragmentária propõe essencialmente a arte da interpretação, o que faz do texto fragmentário sempre um ponto de partida e nunca o de chegada ou a conclusão dada.

Assim, uma característica da expressão aforística é estar ligada ao seu interlocutor (leitor, espectador, observador) de forma íntima. O fragmento é embuído de significações que dizem respeito diretamente ao sujeito que produz, mas também ao sujeito que o lê, o vê, o ouve, enfim, o interpreta. É, portanto, essência das produções fragmentárias, o caráter existencial, moral, humanístico e subjetivo.

E intuitivo.

> Ora, compreender a intuição como modo por excelência de apreensão do fluxo incessante do vir-a-ser é aceitar, como seu meio mais apropriado de expressão, um discurso incompleto, truncado e enigmático. Através de seu estilo lacunar e obscuro, Heráclito diz o que se pode e como se pode dizer para os que podem ouvir. A escrita de Heráclito aflui do limiar entre devir e representação e manifesta, então, a própria limitação do pensamento na incessante busca de apropriação do que é substancialmente fugaz e translúcido.(Maria Cristina dos Santos de Souza, 2008: 80)

Registrando seu pensamento sobre os filósofos pré-platônicos, Friedrich Nietzsche afirmou que Heráclito foi o pensador que mais conseguiu expressar o humano e as questões da existência.

Segundo Nietzsche, por utilizar como estratégia, a escrita fragmentária como demonstração da consciência de sua impossibilidade de abarcar e conceitualizar a vida e a existência humana, este filósofo grego utilizou sua capacidade intuitiva para registrar pensamentos luminosos e claros sobre essas temáticas humanas essenciais, inalcançáveis e incompreensíveis pelas almas superficiais, já que o estilo lacônico de sua escritura exige contemplação, sendo entendida, segundo Nietzsche, apenas como grupos de frases confusas e turvas pelas almas apressadas e medianas.

Assim, concordando com as reflexões de Nietzsche e dos poetas românticos alemães, pode-se pensar então que a expressão fragmentária, sendo um lampejo disperso, com sua polissemia e seu caráter indeterminado, possibilita níveis e caminhos para a apreensão da verdade que ao mesmo tempo conduzem a uma representação subjetiva dessa verdade, da própria verdade do ser.

Mais do que um estilo escritural, o aforismo manifesta uma forma do pensar e uma forma de se posicionar perante o mundo, perante a vida e perante as inquietantes questões existenciais da alma.

O fragmento fotográfico

Traçado um panorama sintético de autores do fragmento ou da fragmentação que são exemplificações concretas e ícones da originalidade e legitimidade no que se refere às expressões aforísticas ou fragmentárias relacionadas à escrita filosófica, literária ou ensaística, pensemos de forma abrangente no fragmento como forma de expressão eficaz do EU, da subjetividade, dos anseios, aspirações, sonhos e conflitos advindos desde o sujeito criativo / criador.

Poder-se-ia analisar diversos nomes das artes se norteiam criativamente pelo caminho alemão de fragmentação. Ou seja, que por meio expressivo, não apenas e necessariamente textual, legitimam a linha de pensamento de Novalis, Schlegel, Nietzsche, entre outros, ainda que não intencionalmente.

Para o momento e objetivo que se tem aqui, detenhamo-nos na fotografia, que sendo ontologicamente fragmentária, e condizendo com nossa proposta expressiva, brigou durante muito tempo para se legitimar no campo das artes.

Embora sendo rigorosamente deslocado para o limbo técnico, da razão automática, anulador de qualquer possibilidade de existência de um sujeito criativo e enunciador, o suporte fotográfico, desde a primeira imagem produzida por Niepce (1826), demonstrava suas possibilidades plásticas em detrimento da ideia de mimese exata do real.

Bayard, em 1840, já anunciava também o fotográfico dentro do campo do ilusório e da polissemia, das múltiplas possibilidades de aproximação com o imaginário e portanto, com o processo criativo-artístico.

As experiências do pictorialismo e outras que surgem a partir do final do século XIX à procura de uma estética fotográfica inserida no campo das artes visuais, intencionalmente desgarrando-se da natureza documental, e aludindo a uma estetização distante do ato fotográfico em si mesmo, passam a valer-se de manipulações desse "real".

A partir dessas experiências, o fotógrafo artista começa a poder se posicionar de forma mais distante e/ou debatedora com a crítica do automatismo. Deixa de ser um "*funcionário*" do sistema técnico da câmera, e passa ou pode passar a ser um sujeito criativo-ativo em seu processo de escolha, recorte e construção da produção imagético-fotográfica.

Foi, entretanto, no século XX que alguns movimentos e produções favoreceram e incentivaram a ação fragmentária da fotografia em diálogo com campos distintos das artes e da cultura, como as fotomontagens e experiências do surrealismo e do construtivismo russo, assim como as ousadas propostas da Bauhaus.

Atualmente, a flexibilização e expansão das fronteiras da arte, fez com que a fotografia interagisse, transpusesse, e se apropriasse de outras expressões artísticas, estabelecendo "conversas" e intertextualidades com o cinema, literatura, pintura, etc. A polissemia já atestada da imagem fotográfica na contemporaneidade, ao se deslocar e se distanciar da mera representação do real, permite que ela se anuncie como meio potente e eficaz de representação e expressão estética dos anseios e conflitos da alma criativa e do imaginário, assim como do estar no e compreender o mundo. É nesse sentido que entende-se aqui o suporte fotográfico como meio de fragmentação criativa da realidade e como meio representativo, construtivo e significante de ideias, pensamentos e sentimentos. Em outras palavras, a fragmentação inerente à ontologia da imagem fotográfica é fator contribuinte e positivo dentro de possibilidades dialógicas e de hibridização desta com outras linguagens, favorecendo o ideal expressivo que foi aqui apresentado, baseado nos opostos complementares do inacabamento-acabamento, sentimento-pensamento, fragmento-todo, indivíduo-mundo.

O fragmento fotográfico e a literatura fragmentada

Dentre os muitos diálogos que a fotografia permite estabelecer com obras de todas as ordens e especificidades, volto-me à relação dialógica e complementar entre o pensar/produzir fotográfico e a literatura, como recorte central desse proposta de apresentação, a partir de duas produções.

Assim, apesar de ainda ser um campo pouco explorado no que diz respeito ao uso da fotografia para além da mera ilustração textual, e haver poucas produções ousadas nesse sentido, algumas, por diferentes vieses e caminhos, ganham

força por conseguirem, a partir da fragmentação subjetiva e reflexiva do texto literário, ou da fragmentação fotográfica em consonância com o texto, criar ou recriar a escrita em diálogo com a imagem fotográfica; interpretar e transmutar o sentido da obra, de acordo com um imaginário próprio, advindo de uma experiência sensorial e memorialística pessoal do sujeito criativo que a produz. Dentre elas, é possível imediatamente lembrar de "Conversas na Sicília", "Austerlitz", algumas obras de André Breton, como "Amor louco", "Os vasos comunicantes" e especialmente "Nadja", entre outras.

Por agora e levando-se em conta o contexto criativo-fotográfico brasileiro, me deterei na apresentação de um panorama geral do conjunto das obras de Maureen Bisilliat[2] relacionada jogo intertextual entre fotografia e literatura, como demonstração da possibilidade dialógico-fragmentária criativa defendida aqui. Em seguida e de acordo com a proposta de pensar e embasar o fazer fotográfico, acadêmico e artístico, apresentarei minha produção fotográfica artistico-acadêmica, que se inspira e se reconhece no trabalho de Bisilliat e na linha teórica aqui apresentada.

A literatura de Maureen Bisilliat

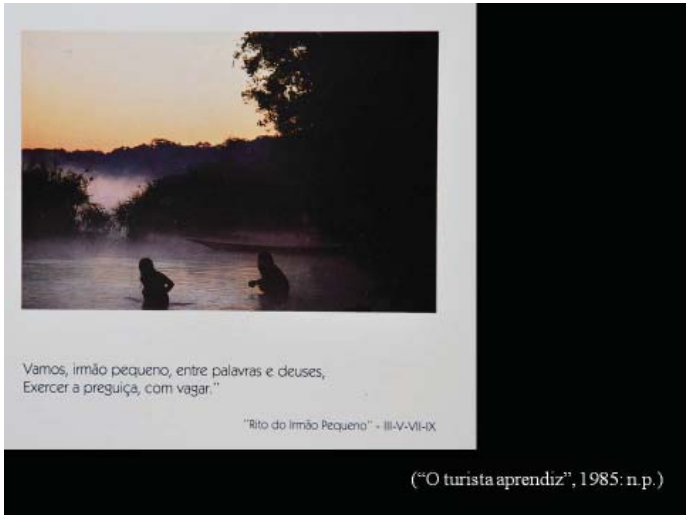
Em muitas de suas produções poético-fotográficas, Maureen Bisilliat busca estabelecer a partir de textos de autoria alheia, o diálogo entre literário/poético e imagem.

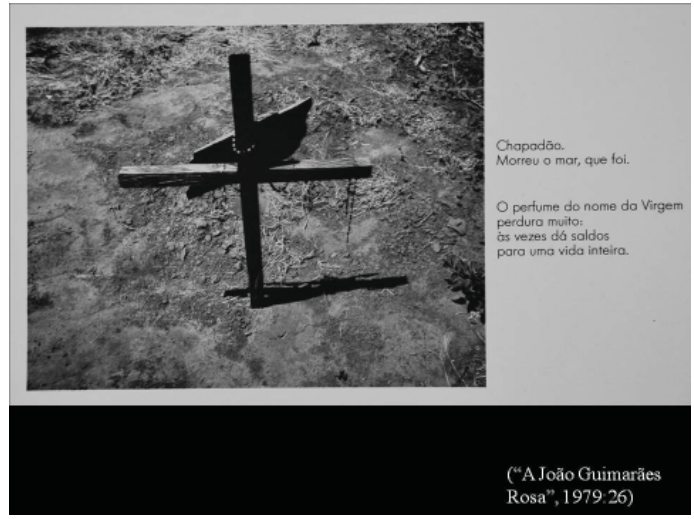
Assim, a poética de Adélia Prado, Drummond, João Cabral de Mello Neto, e a prosa de Jorge Amado, João Guimarães Rosa, Euclides da Cunha, entre outros, são fragmentadas e/ou compiladas, metamorfoseando-se em novo livro (em alguns casos a metamorfose se torna audiovisual, já que em parceria com Marcelo Tassara[3], ela produz também fotofilmes a partir da interelação entre os textos literários e as imagens fotográficas produzidas por ela).

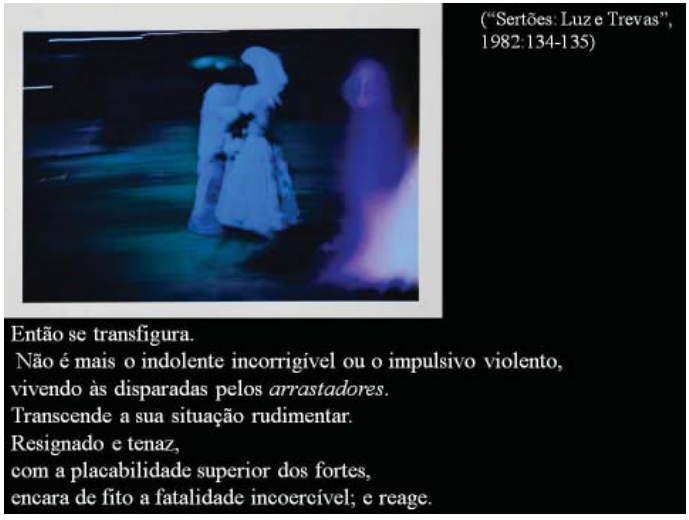
Bisilliat, se volta especialmente às literaturas que favoreçam seu interesse social e cultural pela diversidade da realidade brasileira; textos de qualidade inquestionável. Produzindo imagens a partir desses textos, consegue também apresentar o resultado de encontros, descobertas e buscas pessoais, ao mesmo tempo em que apresenta ao leitor-espectador um Brasil imagético. Consegue mais do que isso; com a interelação que estabelece entre as imagens e textos, a fotógrafa cria efetivamente uma nova obra literária, a sua obra. A literatura de Maureen Bissilliat.

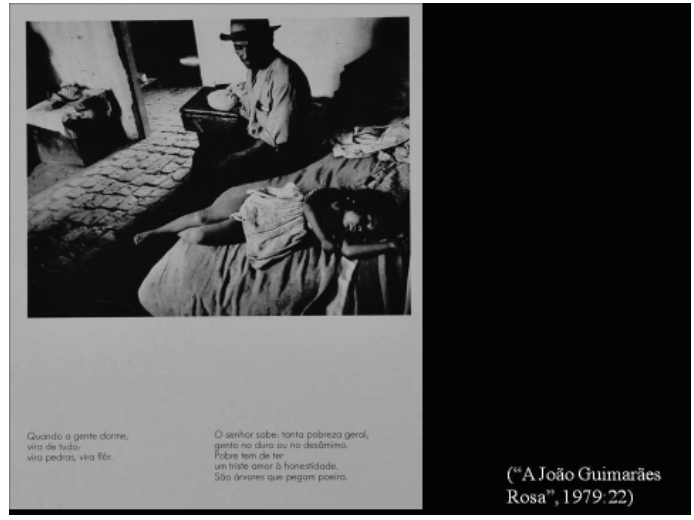
2 - Ver: http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_ic/index.cfm?fuseaction=artistas_biografia&cd_verbete=2768
http://www.memorial.sp.gov.br/memorial/revistaNossaAmerica/21/port/64-brasilidade.htm
http://ims.uol.com.br/hs/maureenbisilliat/maureenbisilliat.html
http://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=yLmrlc0zDLI

3 - Ver: http://www.studium.iar.unicamp.br/29/6.html
ELIAS, Érico Monteiro. **Fotofilmes** = da fotografia ao cinema. 2009. 277 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes, Campinas, SP. Disponível em: <http://cutter.unicamp.br/document/?code=000771136>.


Vamos, irmão pequeno, entre palavras e deuses,
Exercer a preguiça, com vagar."
"Rito do Irmão Pequeno" - III-V-VII-IX
("O turista aprendiz", 1985: n.p.)


Chapadão.
Morreu o mar, que foi.
O perfume do nome da Virgem
perdura muito:
às vezes dá saldos
para uma vida inteira.
("A João Guimarães Rosa", 1979:26)


("Sertões: Luz e Trevas", 1982:134-135)
Então se transfigura.
Não é mais o indolente incorrigível ou o impulsivo violento,
vivendo às disparadas pelos *arrastadores*.
Transcende a sua situação rudimentar.
Resignado e tenaz,
com a placabilidade superior dos fortes,
encara de fito a fatalidade incoercível; e reage.


Quando a gente dorme,
vira de tudo:
vira pedras, vira flôr.
O senhor sabe: tanta pobreza geral,
gente no duro ou na desânima.
Pobre tem de ter
um triste amor à honestidade.
São árvores que pegam poeira.
("A João Guimarães Rosa", 1979:22)

Num olhar para o conjunto geral, sem a intenção de distinguir individualmente as obras (já que para essa análise outro artigo faz-se necessário), o que se pode afirmar é que mais do que o literal, que ocorre em menor grau, o simbólico e a subjetividade do olhar nas imagens de Maureen, em relação com fragmentos do texto que interage com elas (escolhidos pela própria fotógrafa e pela sua relação com a leitura feita), chamam o leitor-espectador à interação, ao diálogo, à pungência.

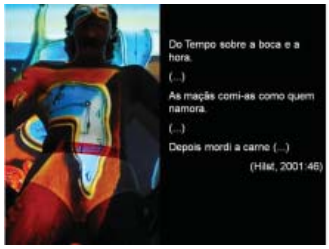
> "(...) tem a ousadia de trabalhar a partir da ambiguidade poética e passional dos personagens para criar imagens que trazem o instante fugidio do fazer fotográfico. A transformação das cores, a imprecisão do foco, os cortes pouco convencionais, as sombras expressionistas, as imagens monocromáticas, as luminosidades exageradas, as ausências, tudo isso para elaborar um fio condutor lógico e mágico, que é a sua sintaxe, na maioria das vezes instigante, para provocar inquietações." (FERNANDES JUNIOR, 2003: p. 154)

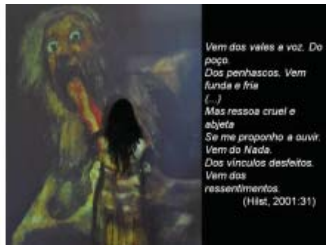
Numa entrevista de tempos atrás, Bisilliat afirmou que apesar de algumas questões técnicas serem fundamentais para o ato fotográfico, a sua grande preocupação no momento de produzir fotografias é com a ideia, o conteúdo da imagem, o sentimento, mais do que com qualquer tecnização ou padronização. O fotográfico é meio e não fim em si mesmo para a representação da realidade e da poética literária brasileira sob o olhar da artista. Maureen não se deixa engessar pelas formalidades e padrões e faz de suas imagens essencialmente poéticas. A artista não é funcionária do programa fotográfico, mas sim poeta que utiliza esse suporte para evidenciar e construir uma realidade a partir do que o texto punge e indica. A criatividade, a subjetividade e a reconstrução da obra literária a partir dos rastros deixados por esta na memória e repertório pessoal de Bisilliat, em conjunção com os encontros e buscas realizadas a partir dessas leituras é que estimulam a produção e o resultado a que chega em suas empreitadas literárias.

Saindo dos "*ranços folclóricos*" (Fernandes Junior, 2003: 153) que caracterizaram e caracterizam ainda hoje muitas das produções imagéticas brasileiras em fotografia e outros suportes, Maureen Bisilliat apresenta um olhar sensível sobre o país e sobre os textos que a inspiram; um olhar que propõe polissemia e multiplicidades de interpretações, ressignificações e trocas com o leitor-espectador de sua obra fotográfico-literária. Não alocada em tempo/espaço por se tratar de poesia pura; que punge a sensibilidade de seu interlocutor ao mesmo tempo em que são críticas, reflexivas e pensantes das realidades lidas em diálogo com as realidades descobertas por Maureen, suas produções literárias correspondem ao princípio expressivo fragmentário não só no que tange aos estilhaços e fragmentos de sua criatividade, abertos e inacabados, ao mesmo tempo que finalizados em si mesmo e no diálogo entre fotografia-texto, mas também à liberdade criativa baseada na subjetividade, na experiência afetiva, e na reflexão e criticidade, a partir de repertório, vestígios e rastros de si e do mundo circundante, em consonância com a imaginação, com o sonhar e com o sentir.

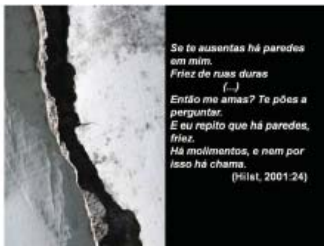
Fragmentação e (Re) / (Des) Construção da poesia erótica de Hilda Hilst: a fotografia como diálogo e interpretação

A. Sobre Corpos e Rastros





B. Sobre Restos e Rastros



Em consonância com a produção dialógica de Maureen Bislliat com a literatura, mas ao mesmo tempo diferindo desta a partir da escolha que se refere prioritariamente a um contexto pessoal, subjetivo e introspectivo e não à literatura e escritores que abranjam questões e realidades sociais brasileiras, escolhi a poética erótica de Hilda Hilst para interpretar e reconstruir fragmentária e fotograficamente.

O caminho teórico que tracei nesta apresentação, é o caminho que paradoxalmente perpassa a minha produção autoral, ao mesmo tempo em que me leva a ela.

Prioritariamente, em meu processo criativo-fotográfico-experimental, que envolve a fragmentação e o diálogo com a obra poética de Hilda Hilst, intitulada *"Do desejo"*(2001), há indubitavelmente uma afinidade e identificação anteriores com a escrita de Hilst; com o caráter duro e sublime de sua poética; com o grau fortíssimo de intensidade pessoal que encontro em seus poemas. Enfim, com o poder da escritora de se auto-revelar em seu texto poético ao mesmo tempo em que me auto-revela.

É dessa sintonia e dessa ligação orgânica e visceral que surge a partir do meu contato com o livro referido e com a impetuosidade de Hilst que a ideia de me vincular, dialogar e

tornar a obra ainda mais próxima às minhas experiências no mundo surge, emergindo desse processo o trabalho intitulado "Fragmentos de um discurso do desejo", do qual as imagens apresentadas acima são algumas exemplificações.

Legitimando os preceitos alemães como base teórica fundante da produção em questão, entre outras linhas de pensamentos (como as de Roland Barthes e Jacques Derrida), e encontrando inspiração e coerências criativas no trabalho já apresentado de Maureen Bisilliat, a minha proposta individual, criativa e acadêmica é a de que a partir da fragmentação subjetiva dos poemas hilstianos, reconstrutivas ou interpretativas de sentido, também fragmentos imagéticos fotográficos tenham a função interpretativa e expressiva dessa reconstrução / interpretação / diálogo.

Assim, e intencionalmente desejando criar a partir de um repertório sócio-cultural, de memórias/experiências pessoais e de restos e rastros viscerais deixados em mim, pela obra de Hilst; em consonância com o caminho e ideal expressivo alemão, converso e adapto textual e fotograficamente os fragmentos poéticos que refletem sentimentos, pensamentos, conflitos e anseios criativos-pessoais, no movimento de tentar torná-los "nova obra".

Assim cada fragmento poético-textual se funde com sua imagem complementar, de forma que ambos se conectem dialogicamente, tornando-se para além de parte do conjunto poético de fragmentos-imagens, um todo em si; um todo aberto, e mais uma vez interpretável na abertura que tem ou pode ter para a interação com seu leitor-espectador.

(In) Conclusão

Consciente e provisoriamente deixando outras discussões, outros debates e outras relações possíveis de serem estabelecidas entre fotografia e fragmentação para outros momentos, procurou-se aqui, de forma sintética e pontual, apresentar e relacionar o fazer e o pensar fotográfico, com teorias e filosofias que pensam a criação desde um ponto de vista humanístico, subjetivo, e ao mesmo tempo, interativo e intrinsecamente relacionado com experiências individuais, culturais e sociais do mundo e da realidade circundante.

Partindo prioritária e essencialmente do pensamento romântico alemão dos séculos XVIII e XIX, a partir do qual revela-se uma inquietação pessoal diante de uma realidade recentemente alterada e re (des) organizada política, cultural e socialmente, na Alemanha e na Europa, a partir das duas grandes revoluções, e considerando essa linha de pensamento como profundamente atualizada em nosso contexto de mundo, defendo e acredito na expressão fragmentária como um dos gêneros discursivos e/ou formatos expressivos mais abrangentes e facilitadores da efetiva representação subjetiva de si, dos anseios e angustias da alma e da realidade sentida, experenciada e pensada.

Enxergando as possibilidades fotográficas como eficientes caminhos dialógicos "interartísticos" e interdisciplinares de criação, quando manipuladas intencionalmente nessa direção, pretendeu-se a partir da apresentação de produção autoral pessoal, assim como a de Maureen Bisilliat traçar um breve panorama de caminhos possíveis, que têm como eixo o princípio fragmentário, assim como a reelaboração e ressignificação fotográfica da literatura, a partir do seu impacto afetivo, sem que se recaia em situações de ilustração ou de posicionamento imparcial, já que o que se valoriza aqui, a partir dos pressupostos teóricos apresentados, é que a parcialidade, o envolvimento intenso do sujeito criativo e a sua experiência no mundo sejam elementos fundamentais para o desenvolvimento de uma produção criativa, que apesar de se basear num anterior existente, de autoria alheia, seja em si uma nova obra, porque advém de um novo olhar, um novo sentir, um novo pensar, e portanto, um novo criar, para além do reler e recriar.

Referências

ANDRADE, Maria Luiza Oliveira. *A fragmentação do texto literário: um artifício de memória?* **in Interdisciplinas**, v.4, n.4, jul/dez 2007. Acesso em 09/10/2011. Disponível em http://www.posgrap.ufs.br/periodicos/interdisciplinar/revistas/ARQ_INTER_4/INTER4_Pg_122_131.pdf acesso em 23/11/2011

BARTHES, R. **A câmara clara: nota sobre a fotografia**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

_____. **Fragmentos de um Discurso Amoroso**. Trad. Isabel Gonçalves. Lisboa: Edições 70, s/d.

_____. **Roland Barthes por Roland Barthes**. Trad. Leila Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1977.

BIENAL INTERNACIONAL DE SÃO PAULO, (18.., 1985, São Paulo, Brasil). **O turista aprendiz**. Coautoria de Maureen Bissiliat. São Paulo, SP: [s.n.], 1985.

BISILLIAT, Maureen. **Bahia amada Amado: ou O amor à liberdade e a liberdade no amor.** São Paulo: Empresa das Artes, 1996.

BISILLIAT, Maureen. **Chorinho doce**. São Paulo: Alternativa, 1995.

BISILLIAT, Maureen. **A visita**. 3a ed. [s.l.: s.n.], 1977.

BISILLIAT, Maureen. **A João Guimarães Rosa**. 3a ed. [s.l.: s.n.], 1979.

BISILLIAT, Maureen; **Sertões**: luz & trevas. São Paulo, SP: Rhodia, 1982.

BISILLIAT, Maureen. **O cão sem plumas**. Rio de Janeiro, RJ: Nova Fronteira, 1984.

BRETON, André. **Nadja**. São Paulo, SP: Cosac Naify, 2007.

BRETON, André. **O amor louco**. Lisboa: Estampa, 2006.

BRETON, André. **Les vases communicants**. Paris: Gallimard, 1985, c1955.

DUBOIS, Philippe. **O ato fotográfico e outros ensaios**. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2001.

FERNANDES JUNIOR, Rubens. **Labirinto e identidades**: panorama da fotografia no Brasil [1946-98]. São Paulo, SP: Cosac Naify, 2003.

FLUSSER, Vilém. **Filosofia da caixa preta**: ensaios para uma futura filosofia da fotografia. Rio de Janeiro, RJ: Relume Dumará, c2002.

HILST, Hilda. **Do desejo**. São Paulo, São Paulo: Globo, 2004.

_____. **Humano, Demasiado Humano**. São Paulo, Cia. das Letras, s/d.

_____. **Genealogia da Moral – Uma polêmica.** Trad. de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

NASCIMENTO, Evando. **Pensar a desconstrução**. São Paulo: estação Liberdade, 2005.

NOVALIS. **Pólen - Fragmentos, Diálogos, Monólogos.** Trad. de Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo: Iluminuras, 2001.

SCHEEL, Márcio . **Poética do Romantismo: Novalis e o Fragmento Literário**. 1. ed. São Paulo: Editora da UNESP, 2010.

SCHLEGEL, Friedrich. **O Dialeto dos Fragmentos**. Trad. de Márcio Suzuki. São Paulo: Iluminuras, 1999.

SEBALD, Winfried Georg. **Austerlitz**. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2008.

SOUZA, Maria Cristina dos Santos de. *O Fragmento ou Aforismo: a expressão do pensamento da natureza tanto para os poetas românticos alemães quanto para Nietzsche* **in Revista Trágica: Estudos sobre Nietzsche** – Rio de Janeiro - 1º semestre 2008 – Vol.1 – nº1 – pp. 76-83.

VITTORINI, Elio. **Conversa na Sicilia**. São Paulo, SP: Cosac Naify, 2002.

CADERNOS DE FORMAÇÃO: DESAFIOS DA LEITURA E ESCRITA EM PROCESSOS FORMATIVOS DE PROFESSORES/AS

Maria Tereza Goudard Tavares[1]
Marcia Soares de Alvarenga[2]

Resumo

Nas últimas décadas têm sido numerosos os debates e reflexões no campo das políticas de formação de profesores. Podemos dizer que estes debates vêm expresando uma intensa luta com vistas a responder perguntas,tais como "por que formar", "como deve ser a formação de profesores". Na presente comunicação, não temos a pretensão de responder a estas perguntas ou apresentar posições que podem ser generalizadas e prescritivas como alternativas frente aos problemas da lectura e escrita em processos formativos de profesores/as. Mas, sim, compartilhamos uma experiência que vimos resignificando no espaço da Faculdade de Formação de Professores da UERJ, a partir de registros escritos no que denominamos de Cadernos de Formação. Propostos como atividade teórico/prática para turmas de Pedagogia, do ponto de vista político-epistemológico, consideramos que através dos "cadernos" são possíveis outras narrativas de formação nos permitindo considerar contribuições destes para um *currículo praticado* na formação de professores e professoras. Os cadernos como suportes de produção de conhecimento trabalham com a concepção freireana de que toda formação é projeto e utopia, buscando uma formação que possibilite aos professores/as realizarem diferentes dimensões da docência.

Palavras-chave

Cadernos de formação; currículo praticado; formação de professores.

Resumen

En las últimas décadas, han sido numerosos los debates y reflexiones en el campo de las políticas curriculares sobre la formación de profesores. Podemos decir que estos debates vienen expresando una tensa disputa en el intento de responder a las preguntas sobre "por qué formar", "cómo debe ser esa formación", "cómo organizar el currículo". En este sentido, el presente artículo no tiene la pretensión de responder a estas preguntas o presentar posiciones que puedan ser generalizadas y prescriptas como alternativas frente a los problemas presentes en la formación docente. Lo que compartimos remite al conjunto de experiencias que venimos desarrollando y reflexionando en el espacio de la Facultad de Formación de Profesores de la Universidad del Estado de Rio de Janeiro, a través de prácticas de registros en los Cuadernos de Formación propuestos como actividad teórico/práctica para las clases de la carrera de Pedagogía. Desde el punto de vista político-epistemológico, consideramos que a partir de los "cuadernos" han sido posibles otras narrativas de formación. La práctica de registro de vivencias e impresiones personales sobre las clases y temas discutidos nos han permitido el ejercicio de la oralidad y de la escritura, posibilitando la relación práctica/teoría/práctica en la experiencia de formación. Al leer y discutir colectivamente los cuadernos, planteamos dudas y cuestionamientos que nos permiten considerar contribuciones para un *currículo practicado* en la formación de profesores y profesoras. Los cuadernos trabajan con la concepción freireana de que toda formación es proyecto y utopía, buscando una formación que posibilite que los profesores(as) realicen diferentes dimensiones de la docencia.

Palabras clave

Cuadernos de formación; lectura e escrita; formación de profesores.

1 - Professora da Graduação e do Mestrado em Educação Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Faculdade de Formação de Professores e Procientista da UERJ. E-mail: mtgtavares@yahoo.com.br

2 - Professora da Graduação e do Mestrado em Educação Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Faculdade de Formação de Professores da UERJ. Membro do GT Educação de Pessoas Jovens e Adultos da Anped. E-mail: msalvarenga@uol.com.br

Um convite à leitura

Nas últimas décadas, inúmeros têm sido os debates e reflexões no campo da formação de professores. Podemos dizer que esses debates vêm expressando uma profunda e tensa disputa na tentativa de responder às perguntas seminais sobre "o que é formar", "por que formar", "como deve ser essa formação", "como organizar o currículo" nos cursos de formação de professores, dentre outras questões.

Sem dúvida, vimos acompanhando que entidades nacionais brasileiras como a Associação Nacional de Formação de Professores (ANFOPE), Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Ministério da Educação (MEC) e as internacionais como o Banco Mundial expressam divergências profundas, tanto em nível político, como epistemológico, por exemplo, disputando e tentando imprimir suas visões de mundo às políticas de formação de professores no país.

No sentido de compreendermos essas relações vale recuperar a contribuição de Marilena Chauí que, em artigo publicado no início da década de 80, apontava para a complexidade político-ideológica das concepções em disputa sobre/no campo da formação de professores, sendo configuradas e dando novas configurações aos dilemas teórico-práticos que atravessam essa formação. Esta filósofa brasileira nos lembra,

> Quem lê o *Emílio* de Rousseau, *o que são as luzes?* de Kant, a *fenomenologia do espírito* de Hegel, a *educação para a liberdade* de Dewey, as propostas da Escola Nova e da Escola Ativa, as de Summer Hill, ou de Freinet, para não mencionar a República de Platão, os *Dos ofícios* de Cícero e o *De Magistro,* de Santo Agostinho, há de perceber que a ideia de formação é inseparável de um determinado campo teórico e do contexto histórico no qual é formulada a proposta pedagógica, de sorte que esta não pode ser compreendida sem a compreensão do papel atribuído ao pedagogo, com relação à sociedade, à política e ao saber. Lembradas estas obviedades, a questão colocada — que é 'formar`? — permanece inteiramente aberta à procura de resposta.

Por sua vez, o presente artigo não tem a pretensão de responder a estas perguntas ou apresentar posições que possam ser generalizadas e prescritas como alternativas face aos problemas presentes no interior da formação docente. O que gostaríamos de (com)partilhar, remete ao conjunto de *experiências* (THOMPSON, 2002)[3]que vimos desenvolvendo e refletindo cotidianamente no espaço da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ), através de práticas de registros nos Cadernos de Formação propostos como atividade teórico/prática para turmas do curso de Pedagogia.

Ao assumirmos os Cadernos de Formação, como uma de nossas ferramentas para formação docente, enfatizamos a possibilidade que o conhecimento praticado nos "cadernos", além de ser um dispositivo potente de produção do conhecimento, nos provoca pensar a formação docente como um *lócus* privilegiado para a aventura ética, estética e política sobre/do conhecer.

Do ponto de vista político-epistemológico, entendemos que através das práticas de escrita tendo como suportes os "cadernos" tem sido possível instituir outras narrativas de formação. A prática do registro de vivências e impressões pessoais sobre as aulas e temas discutidos, seja no ambiente acadêmico ou não, tem nos permitido o exercício do pensamento e da escrita, possibilitando a relação prática/teoria/prática na experiência de formação. Ao lermos e socializarmos os cadernos levantamos dúvidas e questionamentos que, além de merecerem ser discutidos nas disciplinas, nos permitem avaliar a contribuição das mesmas para o processo cotidiano de formação de professores e professoras.

Neste movimento, buscamos nos aproximar de situações cotidianas quer sejam políticas, sociais e educacionais

3 - Compartilhamos com este autor de que é necessária a dialética entre educação e a experiência. Para Thompson, "Toda educação que faz jus a esse nome envolve a relação de mutualidade, uma dialética (...). O que é diferente acerca do estudante adulto é a experiência que ele traz para a relação. A experiência modifica, às vezes de maneira sutil e às vezes mais radicalmente, todo o processo educacional (p. 13).

observadas e pensadas sobre os temas discutidos/estudados nas disciplinas, estando, pois, abertos para incluir textos e imagens de diferentes fontes, propiciando a elaboração de narrativas contra-hegemônicas identificadas com a produção de outras identidades sociais na escola e na sociedade.

Nesta perspectiva, os cadernos de formação trabalham com a concepção freireana de que toda formação pode ser projeto e utopia, buscando, por intermédio das experiências e no mundo das contingências, uma formação que possibilite aos professores/as realizarem as diferentes dimensões (afetivas, éticas, estéticas, políticas, epistemológicas, etc.) da docência (FREIRE, 1997).

As experiências de formação compartilhadas neste trabalho têm se orientado pela concepção político-epistemológica de formação em rede (ALVES e OLIVEIRA, 2001). Lembramos que esta concepção, longe de querer se afirmar como um modelo a ser reproduzido em outros contextos formativos, trabalha com a perspectiva freireana de que toda formação é criação, processo de mediação entre o sujeito e o mundo na produção de conhecimento.

Diante das tensões que essa concepção de formação nos coloca, acreditamos que, somente fazendo-a circular, isto é, narrando-a, problematizando-a, refletindo-a coletivamente é que revigoramos questões nodais, tais como: O que é formar? Para que se forma? Onde se forma e como se forma?

Assim, apresentamos algumas cenas dos processos vividos os quais vêm sendo tecidos pelo desafio freireano do diálogo. Vale dizer que Freire contesta com veemência a violência político-epistemológica entre o acadêmico e *o saber de experiência feito* e propõe o "diálogo" entre os sujeitos que participam das práticas sociais de produção do conhecimento. No sentido freireano, dialogar não significa, apenas, fazer perguntas e ouvir respostas. Mas sim, dialetizar a relação "eu-tu", provocadora do encontro de intencionalidades entre sujeitos que buscam, a partir da sua relação com a realidade, as razões da sua procura, das suas indagações e da sua rebeldia com o que lhes acenam sobre verdades estabelecidas.

Nesta perspectiva, a formação que perseguimos nutre-se das aprendizagens do passado, das tensões do presente e dos desafios intuídos do futuro. Recuperar, a partir dessa trajetória (lembramos que toda memória é sempre ficção e seleção), mais do que um pretexto, torna-se uma experiência potente de revisitar "políticas de formação", buscando (re)conhecer a(s) teoria(s) em movimento que a(s) atravessa(m).

O diálogo permanente com a prática, com a sala de aula e com as questões que dela emergem, tem nos levado a corroborar a perspectiva freireana de que "não há ensino sem pesquisa" e destaca:

> faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador/a (FREIRE, 1997, p.32).

Sobre cadernos e diários: a aventura humana pela narração escrita

A ideia dos Cadernos de Formação nasceu das experiências com escritas narrativas de alunas de uma turma do curso de Pedagogia da Faculdade de Formação de Professores (UERJ/FFP) e sobre o processo vivido pela quarta (4ª) turma do curso de pós-graduação "Alfabetização das crianças das classes populares"[4].

Na experiência junto à turma de pós-graduação, lembramos que durante a criação de um *coisário*, proposto como uma das atividades de um dos módulos do curso, as alunas trouxeram para a classe, inúmeros objetos encharcados de significações, objetos cheios de histórias e memórias, dentre eles, um bilro e o livro Robinson Crusoé, de Daniel Defoe (1970).

O *coisário* foi a expressão utilizada pelas professoras participantes do curso para designar uma espécie de museu, organizado na classe, com o objetos de valor afetivo trazidos pelas mesmas, a partir da visita à uma exposição no Museu

4 - Este curso integra uma das atividades do grupo de pesquisa "Alfabetização das crianças das classes populares" sob coordenação da Profª Drª Regina Leite Garcia.

de Arte Contemporânea, em Niterói/RJ. A ideia do *coisário* nasceu de um projeto da turma que, ao discutir/conversar sobre as origens dos museus, descobriu que esses foram criados a partir dos gabinetes de curiosidades do século XVI. Os gabinetes de curiosidades eram coleções particulares de coisas admiráveis, um *coisário*, que transportava o colecionador e seus privilegiados convidados a uma viagem no tempo e no espaço.

Refletindo posteriormente sobre a proposta do *coisário* e suas implicações no movimento da turma, o nosso olhar interessado se voltou para dois objetos, numa tentativa de interrogá-los e ressignificá-los. O bilro de madeira, peça delicada das artes de fiar, trazido por uma professora participante, por sua vez contadora de histórias, que herdou esta peça de sua sogra portuguesa, semi-alfabetizada. Esse objeto nos parece emblemático de uma cultura oral, fundada no valor da palavra dita, falada, na narratividade e no intercâmbio das experiências.

O livro de Defoe, considerado por Michel de Certeau (1994) um romance da escritura, por sua vez foi trazido por uma professora que o recebeu como herança de seu pai, um leitor dedicado às obras clássicas, também nos pareceu emblemático de como a prática escriturallística assumiu valor mítico nos últimos quatro séculos, reordenando aos poucos todos os domínios por onde se estendia a ambição ocidental de escrever/fazer sua história e, assim, *fazer a história* (CERTEAU, 1994).

Em linhas gerais, a tensão explicitada por esses dois objetos, traduziria simbolicamente a tensão permanente entre os pólos da oralidade e da escritura que, apesar de serem imbricados, de modo geral, são antagonizados e apartados na formação do/a professor/a – leitor/a – escritor/a.

Assim, refletir sobre essas questões tendo o *coisário* como pretexto e posterior escrita nos Cadernos implicaram em inquirir os processos de formação de professores/as, procurando enxergá-los em sua complexidade, apostando na possibilidade histórica de que professores/as sejam capazes de escrever a sua palavra, construir a sua autoria sem perder o fio ruidoso e envolvente de uma oralidade que, ao tecer o seu discurso, nos ajude (e aos seus alunos/as) a tecer a teia complexa da vida.

Refletir sobre a experiência do *coisário* implica em enxergá-lo não apenas como uma atividade isolada, planejada e realizada com fins didáticos no desenvolvimento do curso. A atividade do *coisário* realizado com a 4ª turma buscou transcender as tendências tecnicistas que, de modo geral, instrumentalizam e didatizam as vivências culturais extra-escolares de nossos alunos/as.

Por outro lado, a experiência construída junto aos estudantes do curso de Pedagogia da FFP/UERJ surgiu do desafio de pensarmos a criação de novos dispositivos de estudo e avaliação que superassem, em um *currículo praticado* (OLIVEIRA, 2003), a perspectiva de provas escritas individuais.

Este desafio nos mobilizou a engendrar possibilidades avaliativas de caráter qualitativo, capazes de expressar possibilidades múltiplas para lermos e compreendermos o nosso próprio processo de construção de conhecimento na disciplina Políticas Públicas Educacionais[5].

Na gestação desta ideia, discutimos o propósito de que os cadernos poderiam contribuir para o processo de formação reflexiva do pedagogo, de modo a servir como instrumento que pudesse produzir conhecimentos sobre os temas discutidos na disciplina. Vislumbramos que, a partir desta proposta, estaríamos realizando o movimento prática/teoria/prática necessário ao educador e educador comprometidos com um projeto curricular crítico e emancipatório.

Do ponto de vista metodológico, apostamos que nos "cadernos" estaríamos registrando anotações de vivências, impressões pessoais sobre as aulas e temas discutidos; escrevendo sínteses sobre as atividades realizadas e a relação prática/teoria/prática; levantando dúvidas e questionamentos que mereceriam ser discutidas em nossas aulas, além de avaliarmos a contribuição da disciplina para o processo de formação de professores.

No contexto destas atividades, buscamos produzir sentidos sobre a realidade e situações da vida, aprofundando os temas de forma a tecer relações entre aspectos micro e macro societários.

5 - Esta atividade foi proposta para o primeiro e segundo semestres de 2010.

Sem dúvida, a prática de registro sempre acompanhou a humanidade, produzindo e ou reproduzindo situações do cotidiano, tanto individuais quanto coletivas, valendo-se de diferentes suportes, tais como as paredes das cavernas, das rochas dos vales, da argila para o papel. Nesses suportes, inscreveram modos de vida, valores, sensibilidades estéticas e percepções sobre si, sobre o outro e sobre o mundo.

Lembramos, também, que muitas foram as experiências humanas que marcaram centenas de folhas de cadernos ao longo da história, ora para celebrar a vida, ora para denunciar as atrocidades cometidas contra ela, ora para registrar memórias de juventude, amores, aromas e sabores; ora para elaborar e resignificar a vida cotidiana, extraindo, através da escrita, sonhos, paixões e prospecções.

Quem não se lembra dos diários de bordo de Cristóvão Colombo no seu encontro com o "Novo Mundo"? Ou mesmo dos diários de Amyr Klink (1986), o navegador solitário, ao nos contar as belezas comoventes dos desertos gélidos em suas aventuras pelos oceanos do mundo? Não podemos nos esquecer das narrativas trágicas sobre a humanidade roubada tanto descrita com o viço da jovem Anne Frank, ao segredar em seu "diário" a descoberta do amor, as astúcias de sobrevivência, o despejo do futuro pelos horrores da guerra, quanto em "As memórias do cárcere", de Graciliano Ramos (1984), ao nos rememorar o cotidiano da barbárie imposto pelo obscurantismo autoritário do Estado Novo[6] a todos aqueles e aquelas que a ele se opunham.

Já nos célebres "Cadernos do Cárcere", do pensador italiano Antonio Gramsci que feito prisioneiro dos porões do regime fascista, mesmo no isolamento que lhe fora imposto, conseguiu recriar o sentido da vida, dialogando com interlocutores não presentes e gerações futuras, levando-o a continuar o diálogo com aqueles e aquelas que, como ele e no mundo todo, buscam caminhos corajosos para romper com as injustiças e a subalternização. Lembramos, também, o "Caderno verde" de Ernesto "Che" Guevara (NERUDA, *et al*, 2009), no qual o revolucionário escrevia à mão os seus poemas de autores preferidos. Para os primeiros leitores do "Caderno verde", mais do que copiar para memorizar os poemas, Guevara realizava o trabalho de compor sua antologia pessoal.

No campo educacional, é importante resgatarmos, também, o crescente interesse de pesquisadores cujos objetos de investigação têm se voltado às análises de documentos orais e escritos de professoras, sejam estes cadernos, diários de classe, narrativas de histórias de vida, etc.(MIGNOT, 2004; DEMARTINI, 2001).

Com efeito, Oliveira (2008, p.131), em instigante pesquisa sobre cadernos escolares como fontes de pesquisa, afirma ter encontrado "indícios que contribuem para a compreensão da pluralidade de redes tecidas entre alunos e escola. Descobrimos marcas da singularidade de cada um no uso deste artefato, o que permitiu refletir sobre os seus possíveis significados".

É em diálogo com estas práticas instituídas que, ao propormos os Cadernos de Formação junto aos estudantes de Pedagogia, apostamos na potência destes artefatos contribuírem para reflexões tanto pessoais quanto coletivas que apoderados pela palavra escrita permitiram levantar perguntas e inquietudes para serem discutidas em aulas de formação pedagógicas e políticas.

Desse modo, procuramos, por um lado, estimular uma maior autonomia na argumentação oral, expressando uma articulação maior do pensamento através da oralidade, ganhando maior consistência discursiva; bem como, por outro lado, desafiar a escrita, posto ser uma luta constante com a folha em branco que, ameaçadora, parece silenciar as vozes que dão materialidade ao nosso pensamento. Vale dizer que precisamos democratizar o direito à palavra escrita, ampliá-la, como expressão de pensamento, de comunicação, de afirmação de autoria, sobretudo no campo da formação de professores.

Neste percurso reflexivo, nos é valiosa a contribuição de Gnerre (1994) quando este autor nos fala sobre a necessidade de considerarmos as "interpretações recíprocas" entre oralidade e escrita.

Com efeito, os estudos de Martin Barbero e Germán Rey (2001, p. 48) também nos provocam a complexificar a presença central da cultura oral, isto é, como *oralidade secundária*, posto que

6 - Regime instalado no primeiro governo de Getúlio Vargas que mergulhou o país no autoritarismo político do Estado entre os anos de 1937 a 1945.

> Necessitamos pensar a profunda compenetração – a cumplicidade a complexidade de relações – que hoje se produz na América Latina entre a oralidade, que perdura como experiência cultural primária das maiorias, e a visualidade tecnológica (...) tecida e organizada pelas gramáticas tecnoperceptiva do rádio e do cinema, do vídeo e da televisão.

Essas interpretações e relações envolvem, fundamentalmente, expor o poder excludente e discriminatório que representa a supremacia histórica e ideologicamente construída em torno da escrita. O componente ideológico acolhido neste poder está no seu reconhecimento como forma legítima que organiza a vida social, jurídica, econômica e política entre os membros da sociedade, no que vale dizer ser ela o paradigma da estratificação social, da autoridade de dizer quem está fora ou dentro de uma comunidade de cidadãos.

Certeau (1994) nos dá pistas para buscarmos outros sentidos sobre a dicotomia entre oralidade e escrita, os quais podem ter ajudado na produção das representações construídas sobre a supremacia da escrita em relação à oralidade na contemporaneidade.

Para este autor, as práticas escriturísticas e as práticas da oralidade ao serem separadas pela sociedade moderna e industrial distinguiram-se uma da outra ficando associadas, respectivamente, às ideias do "progresso" e do "não progresso". Assim, enquanto o "progresso" é do tipo escriturístico, as práticas de leitura e de escrita foram sendo definidas e legitimadas como científicas, políticas, autorizadas e escolares. Em relação à oralidade, foi-lhe atribuído o sentido não civilizatório, isto é, que não contribui para o progresso da humanidade. Os povos de cultura predominantemente oral são vistos como não civilizados irracionais e de mente primitiva.

Ainda para Certeau, a separação entre escrita e oralidade edificou uma fronteira entre a cultura ocidental e não-ocidental na qual foi instituída uma lei interna que inscreveu e centralizou, na escrita, a consagração da "verdade" já que apenas se pode *compreender aquilo que se escreve.*

Desenhada por esta perspectiva, a hegemonia da cultura escrita sobre a cultura oral irá refletir a discriminação e a hierarquização na distribuição e controle do poder. Neste sentido, a arquitetura política das sociedades modernas capitalistas parece ser talhada pelos instrumentos da exclusão onde a escrita será objeto de desejo, tanto por aqueles que a controlam quanto por aqueles que, sem ela, se percebem interditados social e economicamente.

Com efeito, consideramos que uma das perspectivas contra-hegemônicas inscritas nos cadernos é tensionar a democratização da palavra escrita, visto que é possível escrever aquilo que se pronuncia individual e coletivamente no espaço da aula.

Assim, considerando essas incursões teóricas sobre a dicotomia entre a letra e a voz, os Cadernos de Formação nos remetem à imagem de um grande texto tecido pelos fios cotidianos que (des)fiam e (desa)fiam a rede da formação de professores, articulando-o ao conhecimento sobre e do mundo.

É interessante resgatarmos que na mitologia, em especial a grega, muitas são as histórias que envolvem homens e mulheres, deuses(as) e semideuses(as) que tecem na arte de fiar as sagas as aventuras, a morte e a vida, os desencontros e a esperança do reencontro, enfim, os destinos humanos através da arte do fiar.

De outro modo, ao retornarmos aos "cadernos" como texto tecido pela arte de contar as reflexões produzidas em nossas aulas, os/a estudantes, cada um/a com seu modo particular de tecer seus textos, trazemos a imagem da personagem feminina mítica da mitologia da cultura árabe também musa inspiradora das artes de narrar. Trata-se, pois, de Sherazade, a "tecelã das noites"[7].

Na tradição das "mil e uma noites", através da palavra e da memória, Sherazade, noite após noite, tece com suas histórias a rede que irá enredar o sultão Xariar, levando-o a querer ouvir o

7 - Na adaptação de "As mil e uma noites", ao nos introduzir na leitura do épico árabe, Cony (2001) nos escreve belamente que no "relato atribuído a Sherazade, a mulher que adiou a morte por mil e uma noites, encantando o sultão com suas histórias, a relação é exclusivamente humana, e o próprio destino que nela intervém é também um destino humano e nunca divino. É o Destino..." (p. 7).

final de cada história nas noites seguintes. O sultão, embalado pelas narrativas de Sherazade, prolongava o prazer do saber e, ao mesmo tempo, adiava a sentença de morte imputada à heroína árabe.

Em um dos seus estudos, Adélia Bezerra de Menezes (1995, p.2) nos conta existir algo de épico no gesto de Sherazade: *uma mulher que, através da palavra, salva a raça feminina.* De certa forma, cada um de nós que nos aventuramos na experiência da leitura e da escrita nos identificamos com a personagem do clássico árabe.

Nessa história, a palavra, como astúcia do mais fraco, vence o arbítrio destrutivo do mais poderoso, reinventando o mundo pela ficção e pela generosidade de compartilhar com outro o sabor do saber.

É interessante também pensarmos que, ao contrário do que muitos de nós pensamos, a relação entre as artes do tecer e do escrever tem sido uma questão presente na reflexão de muitos autores contemporâneos. Segundo Ana Maria Machado (2001), por exemplo, não haveria nenhuma novidade em associar a força regente de quem escreve a elementos da tecelagem e da tapeçaria.

A própria etimologia das palavras nos oferece algumas pistas sobre a relação tão intensa entre o tecer e o escrever: a palavra texto, do latim *textu* significava originalmente tecido, produto artesanal ou industrial resultante da tecelagem regular dos fios de lã, seda, algodão ou de outra fibra qualquer.

Assim, longe de propor o arquétipo de Sherazade como um modelo ou uma prescrição para a formação de professores e professoras, nossa ideia foi de pensar os "cadernos" como um dos dispositivos de um currículo praticado entre os quais podemos compreender que com a escrita e a oralidade, o escrever e o narrar do professor e professora em formação, pode ser possível afirmar e potencializar a sua autoria como educador/a, intelectual e militante.

A complexidade contemporânea exige que o professor e professora, em seu processo de formação, possam entre outras questões, discutir e refletir as relações entre educação, escola e sociedade, as relações entre escrita e a formação das estruturas de pensamento, as relações entre pensamento e linguagem, buscando relacionar e discutir, principalmente, os entrecruzamentos, as hibridizações entre a(s) cultura(s) oral(is) e a(s) cultura(s) escrita(s). Falar, escrever, ler, dialogar, dizer, narrar, afirmar a sua palavra através do escrito, do dito, da experiência potente de inscrever-se, escrevendo o mundo que nos cerca.

A proposta dos Cadernos de Formação trouxe para a turma do curso de Pedagogia com a qual trabalhamos nos semestres de 2010, muitas possibilidades povoadas de significações: registros cheios de histórias, memórias, sejam em forma de charges, matérias de jornais, reflexões pessoais e coletivas, entre tantos, que estabeleciam múltiplas conexões entre a disciplina Políticas Educacionais e Organização da Educação Básica sobre as relações entre educação, sociedade, ética e conhecimento.

Assim, por exemplo, ao discutirmos em nossos primeiros encontros o tema "O que é política?", tendo como texto de apoio o pensamento da Hanna Arendt (1999), muitos textos escritos e imagéticos foram apresentados, de modo a oferecer diferentes perspectivas sobre o tema.

Em um dos cadernos, por exemplo, ao discutirmos o tema introdutório do curso sobre "o que é política?", uma das alunas continuou o seu processo de indagação, incluindo em seus registros o seguinte poema de autoria de Lêdo Ivo (2004):

Primeira Lição

Na escola primária
Ivo viu a uva
E aprendeu a ler.

Ao ficar rapaz
Ivo viu a Eva
e aprendeu a amar.

E sendo homem feito
Ivo viu o mundo,
Seus comes e bebes.

Um dia num muro
Ivo soletrou
A lição da plebe.

E aprendeu a ver
Ivo viu a ave?
Ivo viu o ovo?

Na nova cartilha
Ivo viu a greve
Ivo viu o povo.

Uma outra estudante fez a leitura dramatizada do texto "O analfabeto político" de Bertold Brecht (1996). Por ter concluído o ensino médio em artes cênicas, esta mesma estudante nos provocou com a possibilidade de refletirmos a formação do professor e da professora como sendo tecida por muitos fios, cuja complexa trama vai desenhando a sua identidade social.

Outras produziram acrósticos variados tendo como centralidade a palavra "política". Houve, também, aquelas e aqueles que atualizaram a discussão a partir de materiais coletados de jornais. Em outro caderno, a propósito deste mesmo tema, chamou atenção pela discussão da síntese "*toda vez que nos recusamos ou negamos a política, geramos a desigualdade"*, produzindo novos debates.

Do mesmo modo, a diversidade da exposição dos cadernos e o uso criativo e inusitado de textos produziram, também, um debate acalorado sobre estilos, expressões orais e escritas em sua complexidade.

Em sala de aula, ao darem concretude à ideia dos "cadernos", estudantes puderam vivenciar, sobretudo, a emoção e o sentimento estético, as diversas racionalidades presentes no tipo de texto dissertativo ou não escolhido (dentre vários) para a síntese dos temas estudados.

Assim, ao estar diante dos Cadernos, pudemos identificá-los com a tensão entre oralidade e escrita encarnada, na turma de Pedagogia, pelas angústias surgidas na atitude de decidir entre a voz e a letra e, ao mesmo tempo, movida pelo desafio de não torná-las aparteadas uma da outra.

Para outros possíveis diálogos

Podemos dizer que a proposta dos "cadernos" pode ser lida e revigorada pela possibilidade cotidiana de se praticar processos formativos que apostem no compartilhamento da experiência docente. Processos de formação ancorados em currículos praticados que dêem abertura à astúcia, à engenhosidade, à narratividade e que possam conjugar sensibilidade estética com um devir ético de quem acredita que cada um é reafirmado pelo outro, desafiado pelo outro, potencializado com o outro.

Ressaltamos as possibilidades da proposta de trabalho realizada, tanto pelos cursistas da quarta turma da Pós-Graduação em Alfabetização das crianças das classes populares, quanto pelos estudantes do curso de Pedagogia da FFP/UERJ, ao considerarmos que a história e a memória podem nutrir de significados a prática pedagógica e a prática política inerente a todos os processos formativos.

Do mesmo modo, podemos dizer que os "cadernos de formação" potencializam a democratização da palavra escrita, servindo como dispositivo para a expressão ou saída da tensão histórica, política e cultural entre oralidade/escrita na qual muitos estudantes e mesmos muitos professores não conseguem romper com esta dicotomia.

Do ponto de vista epistêmico, dos diferentes "cadernos de formação" emergiram informações, pistas, tensões sobre a singularidade e a complexidade dos processos formativos dos estudantes, sinalizados em aspectos de suas aprendizagens, de suas relações e compreensões dos textos estudados, bem como na multiplicidade da recepção das atividades de aula.

Do ponto de vista político, podemos dizer que a formação docente nutre-se do exercício da palavra oral e escrita, em sala de aula, na universidade ou outros espaços da sociedade mais ampla, emaranhando professores e professoras de países latino-americanos, e em particular o Brasil, a (re)encontrar o *fio de suas meadas*, incentivando-os dia após dia a escreverem os seus "cadernos" e, também, neles fazerem ressonar as suas palavras.

Referências

ALVES, N. e OLIVEIRA, I.B. (Orgs.) *Pesquisa no/do cotidiano das escolas.* Rio de Janeiro: DP&A Ed., 2001.

ARENDT, H. *O que é política?* Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BRECHT, B. *Poemas* 1913-1956. São Paulo: Editora 34, 1996.

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano.* As artes do fazer**.** Petrópolis: Vozes, 1994.

CHAUÍ, M. Ideologia e Educação. In *Educação & Sociedade.* São Paulo: Cortez, 1980, nº 5.

CONY, C. H. *As melhores histórias das mil e uma noites*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001.

DEFOE, D. *Robinson Crusoé*. Rio de Janeiro: Ed. Tecnoprint, 1970.

DEMARTINI, Z. A questão da análise no processo da pesquisa. In. LANG, A. B. (org.). *Desafios da Pesquisa em Ciências Sociais.* São Paulo: CERU, 2001.

FREIRE, P. *A pedagogia da autonomia.* São Paulo: Paz e Terra, 1997.

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

GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere*; edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho, Luis Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Jnaeiro: Civilização Brasileira, 1999.

IVO, Lêdo. *Poesia completa*. Rio de Janeiro, Editora Topbooks, 2004.

KLINK, A. *Cem dias entre o céu e o mar*. Rio de janeiro: Ed. José Olimpio, 1986.

MACHADO, A. M.. 2001. *Texturas-sobre leituras e escritos.* Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

MARTIN BARBERO, J. & REY, G. *Os exercícios ver:* da hegemonia audiovisual e ficção televisiva. São Paulo: Editora SENAC, 2001.

MENEZES, A. B.. 1995. *O poder da palavra.* Jornal do Brasil, caderno B, Set. de 1995.

MIGNOT, A. C. V. Cadernos escolares: um exercício de análise. In. ALVARENGA, M. S. *et al* (Orgs.) *Memória(s), Hisória(s) e Educação: fios e desafios na formação de professores*. Rio de Janeiro: Armazém das Letras, 2004.

NERUDA, P.[*et al*]. El cuaderno verde del Che. Buenos Aires: Booket, 2009.

OLIVEIRA, I. B. Aprendendo com os cadernos escolares: sujeitos, subjetividades e práticas sociais cotidianas na escola. In. MIGNOT, A. C. V. (Org.). *Cadernos à vista:* escola, memória e cultura escrita. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

OLIVEIRA, I. B. *Currículos praticados*: entre a regulação e a emancipação. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

RAMOS, G. *Memórias do Cárcere*; prefácio de Nelson Werneck Sodré. São Paulo Record, 1984.

THOMPSON. E. P. *Os românticos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SER OU NÃO SER, EIS A NÃO-QUESTÃO (OU AO MENOS NÃO É A TESE PRINCIPAL)

Cristiane Correia Taveira[1]
Laura Jane Messias Belém[2]
Mônica Astuto Lopes Martins[2]

Resumo

O artigo aborda o esforço criativo em termos da autobiografia de pessoas surdas ao se definirem e narrarem-se. Os significados são negociados dentre muitas histórias específicas de determinadas pessoas surdas, o que não significa que ao se definirem ou narrarem-se, apenas descrevam algo que já existe, mas sim, criam o objeto – o Ser Surdo – na medida em que o descrevem. Os dados em análise são as narrativas, em entrevistas, os chamados perfis, de acadêmicos surdos brasileiros, mais especificamente, doutores surdos que compõe a liderança surda e que nos interessa por acionarem críticas a uma educação homogeneizante. Os líderes presentes nesta análise transitam pelos mundos dos movimentos sociais e da formação acadêmica, além disso, participam da investigação e da pesquisa sobre a produção cultural de seu próprio grupo, dos surdos. Para a aproximação teórica sobre autobiografia e autenticidade utilizamos Peter Gay (1999); para aproximação da ideia de inversão do estigma e da delimitação de uma determinada identidade básica, aproveitamos o referencial de Fredrik Barth (1998); para entender a busca por um essencialismo estratégico pela liderança surda empregamos Vale de Almeida (2009). Baseamo-nos também na ideia Bakhtiniana de tessitura de fios ideológicos que envolvem a trama e as relações sociais por meio das palavras. Concluímos nesta investigação que a essencialização estratégica do Ser Surdo por meio de uma liderança intelectual e política surda dão indícios da definição dos ideais e dos posicionamentos do movimento surdo brasileiro. Marcas de um contra combate fundamental para repensar a sociabilidade e uma educação diferenciada.

Palavras-chave

Liderança surda; autobiografia; essencialismo estratégico; Ser Surdo; identidade.

Abstract

The article discusses the creative effort in terms of the autobiography of deaf people to establish a self-narrative. The meanings are traded among many specific stories of certain deaf persons, but that does not mean that when they define a self-narrative they just describe something that already exists, but they create the object – the Be Deaf – insofar as they describe. The data in question are the narratives, interviews, called profiles, of deaf academics Brazilians, more specifically, the deaf doctors leadership that interests us by carrying out criticism of a homogenizing education. The leaders present in this analysis pass by the worlds of social movements and higher education, moreover, participate in research on the cultural production of its own group of deaf. For the theoretical approach on autobiography and authenticity we use Peter Gay (1999); for approximating the idea of shifting the stigma and the delimitation of a given basic identity, we took advantage of the theoretical reference of Fredrik Barth (1998); to understand the search for a strategic essentialism by deaf leadership we use Vale de Almeida (2009). We have based on the idea of Bakhtin regarding ideological yarn tessitura involving plot and social relationships through words. We conclude in our research that the strategic essencialization of the Be Deaf through intellectual and political leadership give clues of ideals and the positions of the Brazilian deaf movement. They are marks of a key reaction for rethinking sociability and a differentiated education.

Keywords

Deaf leadership; autobiography; strategic essentialism; Deafhood; identity.

1 - Pontifícia Universidade Católica, PUC-Rio.
2 - Universidade Metodista de Piracicaba, UNIMEP-SP

1. Breve introdução: Ser ou não ser – questão inicial

Por que não parece possível substancializar a questão sobre o Ser Surdo em tempos contemporâneos de identidades fluidas onde há variedades de posicionamentos discursivos dos surdos brasileiros? Mas, ao mesmo tempo, por que não se pode abrir mão de entender a autobiografia da liderança surda brasileira e o processo de essencialização de uma identidade política surda como estratégia para pleitear o reconhecimento social?

Neste intuito, selecionamos materiais de seis surdos[3], dentre entrevistas e textos de artigo e teses produzidos por surdos adultos líderes, coletados para a análise dos sentidos atribuídos por meio das posições ocupadas pelos sujeitos que compõem a liderança surda acadêmica situada no sul do país.

São memórias que marcam os discursos e a história dos surdos. Segundo Bakhtin (2004, p.37), "a consciência não poderia se desenvolver se não dispusesse de um material flexível, veiculável pelo corpo. E a palavra constitui exatamente esse tipo de material". Há momentos de desconforto, de luta, de tensão, de resistência, de fascínio, de admiração e de repúdio subtendidos nos dizeres que circulam em tal *corpus* com o qual nos deteremos em análise.

2. Autobiografia - seleção do material

Os materiais de entrevistas das lideranças surdas selecionados para análise trazem, em sua forma, um viés autobiográfico, ou seja, os surdos discorrem sobre a infância, a vivência na família e na escola, os preconceitos, a participação adulta de envolvimento no movimento surdo.

A autodefinição e o compartilhamento de trajetórias presentes em biografias e autobiografias foram analisados por Peter Gay (1999) em materiais produzidos por intelectuais e artistas do século XIX. Este processo de autodefinição, ou mais especificamente, a biografia e a autobiografia se referia a uma prolongada empreitada da burguesia para conquista de espaço e de prestígio.

Nessa perspectiva, a seleção de materiais para investigação foi principalmente focada na escolha das entrevistas do chamado "perfil" e que apresentassem a autobiografia de intelectuais e líderes surdos como também a seleção de argumentações sobre a afirmação do que seria o "Ser Surdo". As enunciações do "Ser Surdo" e da identidade surda por tais atores em evidência podem trazer indícios da aspiração de grupo a autenticidade.

A averiguação desses textos com trechos autobiográficos não se trata da seleção de extensos relatos de vida, mas dos mecanismos de idealização e de defesa utilizados pelo grupo de surdos em patamar de liderança. Os desejos desses indivíduos estão em permanente conflito com uma variedade de demandas de grupos e de instituições e são conjunturas pertinentes a serem investigadas.

Bourdieu (2007) ao definir a ilusão biográfica ou a ilusão autobiográfica critica a narrativa de vida tratada como uma coerência perfeita de trajetória. Na existência de cada pessoa, as discrepâncias, as inconsistências são mais instrutivas do que as confissões impassíveis a serem interpretadas. Há o equívoco de pensar que as coisas são originais, singulares e pessoais, quando são experiências coletivas, narrativas criadas pelo grupo ao qual se pertence ou se almeja pertencer. Desse modo, "a 'verdade autobiográfica', está sempre presente, é um eu que se dirige a outros 'eus'" (GAY, 1999, p. 167).

Os materiais em análise exprimem uma "multiplicidade de

3 - Duas entrevistas de líderes surdos, Antonio de Abreu e Karin Strobel, disponíveis na publicação "História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil", da Secretaria de Direitos Humanos (2010) http://www.direitoshumanos.gov.br/pessoas-com-deficiencia-1/publicacoes; três entrevistas, de Antonio de Abreu, Karin Strobel e Marianne Stumpf, disponíveis nas edições nº 2 (2007), nº 3 (2008) e nº 7 (2011) da Revista Virtual de Cultura Surda e Diversidade (RVCSD), publicação da Editora Arara Azul http://www.editora-arara-azul.com.br/revista/02/edicoes.php; uma entrevista de Ana Regina Campello para FAFIT News (25/02/2009) http://www.fafit.com.br/cont.php?c=noticia&id=791; duas teses de Gladis Perlin (1998, 2003) e artigo (2001) da mesma em parceria com Wilson Miranda (2003) sobre a constituição e o narrar do Ser Surdo e a Identidade Surda. Duas teses parcialmente consultadas: tese de Wilson Miranda (2007) sobre a "Experiência e a pedagogia que nós surdos queremos" e artigo de Karin Ströbel (2007), História dos surdos: representações "mascaradas" das identidades surdas.

sistemas de crenças verbo-ideológicas e sociais interligadas" (BAKHTIN apud FAÏTA, 2001, p. 162), revelando a luta de atores surdos e a preocupação dos mesmos com a integridade de um ideário de grupo em busca de conquista de espaço. O compartilhamento do modo de pensar sobre si mesmos, sobre o "Ser Surdo", torna-os "autenticamente surdos".

3. Etnografia - essencialismo estratégico

No que se refere a negociações da agenda de grupos, o modo útil de negociação política e concreta pode passar pelo chamado "essencialismo estratégico" que é como uma necessidade identitária e categorial criadora de autoestima e espírito de grupo e o do pensamento de crítica cultural radical que ajudam a relativizar o peso do caráter historicamente construído das categorias as quais os indivíduos precisam se encaixar (VALE DE ALMEIDA, 2009, p. 9).

A crítica cultural seria uma forma de se questionar o que é de senso comum e fazer refletir, de forma autobiográfica, como foram construídas e praticadas as formas culturais, discursivas, performativas, estéticas como também questionar o já instituído por (ouvintes[4]) homens, brancos, de classe média e urbana.

Num primeiro plano evidencia-se a positividade das questões da visibilidade que inverte a posição anterior de estigmatizado sem saber-poder do surdo, vislumbrando a posição da formação acadêmica de parte de sua liderança e do reconhecimento político e jurídico conquistado pelo movimento surdo já resultante de alterações legislativas. Estas alterações tornaram a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) oficial de comunidades de pessoas surdas do Brasil[5] provocando reconhecimento e legitimidade.

O exercício de reflexão se configura, num segundo plano, em apreender as relações entre uma vanguarda teórica discursiva e a ação, a "gestão do possível". As posições de vanguarda podem tender a dar prioridade ou maior relevo a radicalizar a crítica cultural em direção ao modelo hegemônico do ouvintismo[6] e não ter, nesta crítica, o foco na utilidade política, ou seja, a não melhoria da vida das pessoas das quais são liderança.

Uma das problemáticas que Vale de Almeida (2009) chama a atenção é da reivindicação de igualdade e adesão a um modelo. Extrapola-se dizer que a sensibilidade liberal e modelo hegemônico promovem culturalmente um modelo de escola regular própria do ideário ouvinte, no entanto, reivindicando o acesso ao que existe (a escola, a escolarização); sendo necessário compreender que na sociedade atual esse acesso permite status e mobilidade social.

A marca simbólica do diploma e da alfabetização em Língua Portuguesa, da escola de Ensino Fundamental, é condição para galgar postos de trabalho e de continuidade da formação acadêmica em níveis mais altos. O uso da Língua de Sinais como 1ª Língua ou L1está atrelada à exigência da Língua Portuguesa escrita, como 2ª língua.

O movimento surdo pretende a defesa por escolas especiais pelo despreparo da sociedade para lidar com a inclusão. O movimento surdo tende a optar pela proximidade com anseios de outras minorias linguísticas cuja pedagogia diferenciada venha a contemplar os anseios de uma Escola Bilíngue[7].

4. Etnicidade - inversão do estigma

"Uma vez que pertencer a uma categoria étnica implica, ser certo tipo de pessoa e ter determinada identidade básica,

4 - Ouvinte, segundo Ströbel (2007, p. 20): Palavra muito usada pelo povo surdo para designar aqueles que não são surdos.

5 - Lei nº 10.436 de 24/04/2002. E, posteriormente, regulamentada no Decreto-lei nº 5.626 de 22/12/2005 que aborda a importância de incluir a LIBRAS no currículo de formação de professores, no acesso à educação bilingue aos alunos surdos na Educação Básica e na importância da formação dos profissionais bilíngues.

6 - Ouvintismo, segundo Skliar (1998, p. 15): Trata-se de um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a narrar-se como se fosse ouvinte.

7 - De acordo com Fernandes (2009, p. 65) "Contextos bilíngues de minorias como o caso das comunidades indígenas e de surdos são (tornados) invisíveis, tendo em vista as línguas envolvidas não gozarem reconhecimento e serem socialmente estigmatizadas."

isto também implica reivindicar ser julgado e julgar-se a si mesmo de acordo com padrões que são relevantes para tal identidade" (BARTH, 1998 p. 32). Deste modo, a definição e a auto-atribuição do grupo bem como a identificação pelos próprios atores fazem parte de um dos pontos cruciais para a compreensão do grupo em enunciação.

O grupo de surdos com narrativas em análise neste artigo se constitui uma liderança intelectual e política que atende ao compatível com os padrões de uma identidade básica? Essa questão não tem resposta presumível e razoável nessa análise, mas é possível observar as rupturas, as imagens de si, à vontade de se opor e de produzir diferença cultural por esses atores surdos, de modo que se investigue a possibilidade de se estar diante de uma narrativa contra-hegemônica.

Os grupos, num campo de batalha, se adaptam e geram interdependências nas diferentes fronteiras e em suas diferentes acomodações, no entanto, é possível deslizar por definições mais estáticas, rígidas, e o principal, procurar indícios da "persistência" da enunciação que delimita, constrói e perpetua esse grupo.

Enquanto minoria, os surdos colocam em jogo o discurso majoritário. O grupo majoritário, ouvinte, é a norma instituída, que está posta. A instituição escola regular/normal/padrão, em contraste com a escolarização ou a educação que os surdos desejam usufruir não é colocada em questão ou debatida. O grupo majoritário, ouvinte, é aquele que não tem a pretensão de se pensar ou que não consegue se colocar no lugar do outro. Aqueles que são diferentes é que precisam se definir e é nesse movimento de interações em um sistema social complexo é que os surdos conjeturam a sua orientação cultural.

A orientação cultural (no sentido da tomada de posição do grupo), "a tradição" (que pode ser inventada na busca por uma "pureza cultural") e os artefatos culturais não são os fatores unicamente determinantes, pois a cultura e o jogo da produção da diferença como também a manutenção das fronteiras, são os processos mais interessantes. Para compreender o repertório de reivindicações em relação ao tratamento dado aos surdos, relacionado à ideia de deficiência, e os anseios, do grupo, é que há um questionamento: O grupo estaria reivindicando para si uma visão de mundo étnica? Isso não é novo no debate e ainda sem "eco" e respaldo numa perspectiva de Educação para Diversidade ou Étnica, mas a repercussão cada vez maior de suas reivindicações abala o ideário da Educação Especial.

5. Reconhecimento recusado - lutas sociais

Quando se sinaliza a resistência às normas, a uma normatividade, a um padrão regulador de existência a que um grupo não se enquadra se produzem as motivações para ações de resistência política o que envolve sempre a compreensão da dinâmica de experiências morais vivenciadas no surgimento de movimentos coletivos.

A atitude dominante que levou a priorizar que os surdos aprendessem a fazer leitura labial e que se tornassem oralizados, ou seja, que falassem e fosse o mais próximo possível da normalidade de uma pessoa ouvinte, culminou em proibições ou desvalorização no uso da Língua de Sinais ao longo da história da educação de surdos[8]. A atitude extremamente dominante e colonialista se manifestou historicamente a partir da negação do uso da Língua de Sinais e da não opção da pessoa surda por sua língua.

A luta por reconhecimento passaria por dois níveis de conflito segundo Axel Honneth (2003): Por um lado, uma reação e experiência utilitarista para obtenção e concorrência a bens escassos e a direitos jurídicos e sociais que o grupo julga pertinente e, por outro lado, uma reação e experiência moral à situação de desrespeito, de injustiça, no curso das lutas sociais do grupo diante da exigência por reconhecimento social.

Um discurso do Ser Surdo suscita um significado, uma imagem de si. Essa formação provoca uma consciência de identidade e um comportamento em interação que suscitam as finalidades impessoais de um movimento coletivo, social.

8 - Para saber sobre história (histórias) de surdos e da educação de surdos mostra-se apropriada a leitura de Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos de Oliver Sacks (1998).

6. Análise do material

6.1. Discussão prioritária de lideranças surdas sobre "essencialismo estratégico" – *essencialidade do Ser Surdo*

Cabe ressaltar que Gladis Perlin e Wilson Miranda (2003) teorizam sobre identidades essenciais, "ou ainda um essencialismo estratégico de que fala Homi Bhabha como constantes do centro de um disco elástico em torno do qual existem as fronteiras, nesse sentido 'contornos de fronteiras'" (p. 224). Não é nesta perspectiva que se compreende o mecanismo estratégico de uso do essencialismo porque já foi discutido a possível provisoriedade de um grupo recorrer a este mecanismo.

Perlin (1998, 2001) baliza um conjunto de identidades e suas características dentro do universo de sujeitos surdos; são elencadas sete identidades[9]. A autora sinaliza que a identidade surda não é estável nem os surdos formam um grupo de identidade homogênea e que também não se esgota nessas identificações propostas. Para a autora, a identidade surda (identidade política) é fortemente marcada pela posição de resistência. A identidade surda política é o ponto de partida para delimitar todas as outras (ou melhor, é o ponto de chegada quando há uma definição e adesão a agenda reivindicatória). Ou seja, há indícios de haver uma identidade essencial, autêntica, que corresponda as lutas sociais por reconhecimento.

Quando se faz uma imersão nos textos de Perlin (1998, 2001), se percebe a luta por reconhecimento passando pela definição de uma tipologia de posicionamentos do ouvintismo[10] e de identidades surdas como uma forma de preservar o modo de Ser Surdo.

Perlin (2003) sinaliza que não se descarta, hoje, o hibridismo cultural devido a presença da globalização e a ideia de um essencialismo estratégico quando se trataria de aclarar a identidade de um povo, que ao mesmo tempo que não se pode se pensar como povo fixo, puro, pronto porque estão num constante conflito, variação e vir a ser.

6.1.1 .Objetivos de análise

O primeiro objetivo será pensar na autodefinição, na autobiografia, na busca pela autenticidade e na função do essencialismo estratégico como descritores e *criadores* do Ser Surdo como também, aclarar os principais pontos de uma agenda reivindicatória.

Para além desse objetivo, um segundo seria estudar a orientação cultural defendida por algumas lideranças surdas no jogo da produção da diferença (definição de fronteiras), em interação social com ouvintes e surdos, num jogo de poder com seus possíveis leitores e interlocutores.

6.2 Categorias ligadas a um primeiro nível de reivindicações - *sociabilidade entre surdos, a LIBRAS e a política de identidade*

As entrevistas se iniciam com a narrativa da infância até a juventude, com o dado da tenra idade em que ficaram surdos (antes de um ano de idade). Algo importante nas perguntas dos perfis nas entrevistas se refere aos significados e marcas da presença de familiares e de amigos, inclusive, há a pergunta de "como selecionam os amigos" e a pergunta sobre "o contato com a LIBRAS".

Constatamos a importância dada a uma *sociabilidade entre surdos* e própria na qual, no cenário da surdez em que *a reivindicação primeira é Ser Surdo*, na convivência com outros

9 - PERLIN (2001) sinaliza a existência de algumas marcas nas seguintes identidades: 1. Identidades Surdas (identidade política); 2. Identidades Surdas Híbridas, 3. Identidades Surdas Flutuantes; 4. Identidades Surdas Embaçadas; 5. Identidades Surdas de Transição; 6. Identidades Surdas de Diáspora; 7. Identidades Intermediárias. http://sentidos.uol.com.br/canais/materia.asp?codpag=1347&codtipo=2&subcat=34&canal=cientifico

10 - 1. PERLIN (1998, p. 60-61) delimita as seguintes variantes: 1. Ouvintismo tradicional não deixa saídas aos surdos para outros modelos que não seja o modelo de identidade ouvinte; 2. Ouvintismo natural defende uma igualdade natural entre surdos e ouvintes, porém continua com o encapsulamento do surdo na cultura ouvinte; 3. Ouvintismo crítico que se aproxima de uma posição solidária.

surdos e *no uso preferencial da LIBRAS*. Resguardada a não unanimidade da escolha da língua de sinais por todos os surdos brasileiros.

Sobre a narrativa da infância, as entrevistas indicam infância "feliz" nas palavras dos entrevistados, com a aceitação de "gestos" pelas famílias, porém a falta da boa comunicação ou a palavra "confusa" vem atrelada a narrativa da comunicação. O mais ressaltado é referente aos momentos difíceis, externos a este acolhimento familiar, são as dificuldades com a sociedade na entrada da adolescência, aos dez, onze, quinze anos ou mais.

No relato da infância feliz avaliam a não compreensão do Ser Surdo e narram o maior contato com a LIBRAS já na faixa etária adolescente.

> *Na minha infância, não percebia nada sobre o que significa ser surdo (...). Todas as crianças da minha família e das famílias dos empregados sempre brincavam juntas nos campos (...). Logo que completei 11 anos de idade, fui transferido para Escola de Surdos,... E foi nesta escola que comecei a aprender a Libras (...).* ***Antônio de Abreu (2008)***.
>
> *(...) Minha família não tem preconceito. Às vezes a sociedade, a família social, tem.* ***Antônio de Abreu*** *(2010). Tive uma infância feliz com família muito unida, mas também confusa. Porque muitas vezes fui incompreendida pela sociedade, quando adolescente tive aquela fase chamada de 'crise de identidade',...* ***Karin Ströbel*** *(2008).*
>
> *Quando eu era adolescente, foi uma fase de muita revolta. Minha mãe ficava muito preocupada comigo. Ela procurou uma associação de surdos, quando eu tinha 15 anos,(...), para eu ter contato com outros surdos.* ***Karin Ströbel*** *(2010).*

Não se referem a entrada da adolescência como um momento biológico de conflito, mas a tomada de conhecimento social e político com os seus pares surdos e com as experiências cruciais típicas do grupo em torno da sociabilidade.

A defesa do uso da LIBRAS é prioritário no discurso da liderança de surdos e toma relevo na constituição de uma identidade autêntica. As perguntas de perfis e de entrevistas também colocam em ênfase esta conjetura: "Desde quando usa a LIBRAS?" "O que a LIBRAS significa para você?" "O que o contato com a LIBRAS trouxe para a sua vida?" "A Língua de Sinais foi essencial para essa identidade?"

> *É grande minha felicidade, que temos Libras no Brasil. É a língua natural dos surdos, a língua materna, que pode comunicar como qualquer outra língua.* ***Marianne Stumpf*** *(2011).*
>
> *(...), somente depois de aprendizagem de libras durante a adolescência é que me libertei desse mundo de clonagem dos ouvintes e me expressei autentica 'eu' que estava adormecido no interior!* ***Karin Ströbel*** *(2008).*

Esta autenticidade do surdo na LIBRAS não é ainda suficiente discursivamente porque a maioria dos surdos que formam esta mesma liderança passou pelo processo de oralização, ou seja, precisou aprender a falar, e teve contato com a língua de sinais na adolescência ou mesmo, numa fase mais tardia, o que indica que pouco ainda foi vivenciado da educação em LIBRAS pleiteada pela mesma geração. São as contradições devido aos fatores históricos do uso da LIBRAS e da descrença do uso da língua de sinais para formação do surdo.

No entanto, há uma política de constituição de identidade que se sobrepõe, por vezes, a necessidade de consolidar o discurso de reivindicação da LIBRAS e que não clarifica a maneira visual das pessoas surdas de lidarem com o mundo. O discurso dá maior relevo a construção de um tipo ideal mais do que o modo de agir. A preocupação em não se enunciar como pessoa com deficiência, como diversidade, por exemplo, é levada a crítica de estar vivendo na periferia de quem não assume a questões de essencialidade.

> *Não dizemos diversidade, pois diversidade leva a encarar a deficiência como uma questão de identidade como fazem os surdos de periferia que negam, não conseguem captar, ou ainda não tem consciência das questões de essencialidade.* (**MIRANDA & PELIN**, 2003, p.220).

O argumento é de que os surdos que se enunciam de determinada forma não compatível com o Ser Surdo encontram-se numa instabilidade de identidade. Diferenciam os surdos que são líderes ativos e envolvidos nos embates e aqueles que indicam estar iniciando contatos de contornos de fronteiras, numa orientação no sentido de Ser. Esse argumento sobre a identidade surda e LIBRAS, não é a parte mais cheia que nutre as fronteiras entre surdos e ouvintes até mesmo porque alguns surdos, também nos dias de hoje, optam por outras reivindicações.

> *(...) Por exemplo, há o grupo de surdos oralizados que não aceita a Língua de Sinais. E há o grupo de surdos que utiliza a Língua de Sinais.*
> *(...) Os surdos oralizados viram que a FENEIS os aceita, aceita a identidade deles. (...). A prioridade da FENEIS é trabalhar com a língua de sinais e a cultura surda produzida por esse grupo. Mas a Feneis também tem de trabalhar com o outro grupo, que não pede intérprete, e, sim, escrivão para a sala de aula e legenda, **Karin Strobel** (2010).*

Esta manifestação da atual presidente da Feneis[11] faz ultrapassar os falsos dilemas, "por quem, nos movimentos sociais, não reflete sobre as condições políticas da sua prática (VALE DE ALMEIDA, 2009, p.2)", ou por quem faz ciência sem contar com base etnográfica e investigação processual do caminho percorrido pelos sujeitos surdos.

6.3 Categorias ligadas a um segundo nível de reivindicações – *formação para liderança e a busca por territorialidade*

Após o relato da entrada em contato com os pares surdos, chama a atenção a narrativa do movimento liderado pelos próprios surdos; um líder surdo imprime o desejo e a prática de liderança em outro surdo *e esta se constitui uma segunda reivindicação, a da formação para liderança*.

Há uma inexperiência inicial nos líderes e esta é resolvida com o contato com outros líderes e com o estudo acadêmico. Surge uma prática em organizarem-se politicamente de modo mais eficaz e significativo para colaborar com a afirmativa da identidade. São níveis de comprometimento e de ação.

> *Em 1989, fez um curso de liderança na Universidade Gallaudet, nos Estados Unidos. Depois, fui para os Estados Unidos e aprendi como organizava essas coisas. O congresso foi antes e eu não estava preparado. (...) Eu não sabia muito como preparar documento. Fui para os Estados Unidos e aprendi quais eram os passos, o que precisava fazer. **Antônio de Abreu** (2010).*
> *Agradeço muito a Antônio, porque ele me ajudou a ser uma líder. Quando entrei na Feneis, na verdade, eu não sabia o que se passava lá. Eles discutiam, discutiam, e eu não compreendia (...). Hoje eu brigo, discuto, mando. **Karin Strobel** (2010).*

Há uma necessidade de ampliar o contato com lideranças surdas de outros países que certificam a *autenticidade da luta de uma liderança de pessoas surdas*, por outros surdos no mundo, a formação acadêmica em pós-graduação, por esta liderança, é um fator importante valorizado pelos próprios integrantes do movimento e o Brasil tem posição respeitável.

> *A Feneis é uma entidade nacional e filiada à World Federation of the Deaf (WFD), Federação Mundial de Surdos, (...). A WFD trabalha junto com a ONU e com a Unesco. A professora Marianne Stumpf é diretora de relações internacionais da Feneis e representa o Conesul. Ela é a representante da América do Sul (...). **Karin Ströbel** (2010).*
> *Cumpre-nos anunciar aqui, que o Brasil talvez lidere o caminho em pesquisas sobre esse novo aspecto da*

11 - Antônio de Abreu e Karin Strobel tornaram-se presidentes da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis), o primeiro, entre 1993 e 2001 e o segundo, vice em 1995 e 1997 e, hoje a atual presidente. Marianne Stumpf é diretora de relações internacionais da Feneis e representa o Conesul/ representante da América do Sul

> *educação do surdo. Esse anúncio não é nosso, trata-se de um dito dos mais importantes surdos que temos na atualidade, o Juan Eugenio, (...). Por quê? Porque no Brasil temos o seguinte quadro: professores surdos que não encaminham para a integração, mas para a pedagogia da diferença referente aos surdos. Daí, porque não precisamos olhar para outros métodos, insistir em modelos de educação de outros países, mas exclusivamente precisamos olhar criticamente nossa caminhada. (**MIRANDA & PERLIN**, 2003, p.223).*

A territorialidade dá indícios de que os surdos brasileiros buscam a delimitação de um território surdo via demarcação de escolas de surdos e de uma agenda brasileira e latino-americana para esclarecimento dos métodos, estratégias e de recursos pedagógicos construídos por professores surdos.

Diante desse segundo nível da agenda reivindicatória, sem deixar de argumentar que são níveis não hierarquizados, a territorialidade fecha a ideia da formação de liderança e para liderança. Por meio da escola de surdos, escolas bilíngues, e a reunião dos surdos em outros territórios como da associação de surdos, das festividades, das manifestações culturais, dos artefatos surdos, a territorialidade ganha contornos bem definidos. Uma das instituições que pode assegurar a discussão e o embate é a escola.

6.4 Categorias ligadas a um terceiro nível de reivindicações – iniciativa ouvinte na *educação dos surdos e suas falhas*

A incompreensão ou até mesmo a inexperiência das escolas, mesmo das escolas especiais de surdos é constatada na maior parte dos relatos da liderança. A própria oralização, treino da fala, a qual os surdos foram submetidos por questões da época escolar vivenciada, evidencia que na relação surdo-ouvinte, mesmo que na condição que Perlin (1998) esboça como ouvintismo crítico (que se aproxima de uma posição solidária), o ouvinte possui uma superioridade posicional.

Mas os pesquisadores surdos têm um diferencial nesta discussão que são indícios de se voltarem à prática, organizando uma contra proposta de pedagogia.

> *(...) Antes da Lei 10.436 de 2002, a Língua de Sinais Brasileira era muito conhecida entre a comunidade Surda-Muda, mas era discriminada e estereótipo pela visão clínica terapêutica. A língua de sinais brasileira, para eles, era considerada como uma língua primitiva e sem contextual por falta de conhecimento acadêmico (...) **Ana Regina Campello**, 2009.*

Há um complicador na narrativa de distanciamento do surdo em relação a tutela clínica que perpassa também a Educação Especial. Entre a ideia de se referir e se definir entre deficiência e a diferença, há a possibilidade de se narrar mais próximo de grupos étnicos, minorias linguísticas, mas talvez, se chegue a um momento dos surdos precisarem decidir por uma luta dentro da Educação Especial (com as pessoas com deficiência?), ou como outro grupo a parte (precisando localizar de forma prática "onde?"), ou com outro grupo que não seja o dos movimentos de pessoas com deficiência (com grupos étnicos?), mas certamente, são contracombates à homogeneização na escuta do mundo, por meio da educação.

> *Quando foi aprovado, vimos que todos eram DEFICIENTES. Até aí, tudo bem! Só que não aceitaram a Língua de Sinais. A Constituição reconheceu a Língua dos Índios, eles aceitaram por questões que são culturais. E a Língua de Sinais também é um fator cultural! **Antônio de Abreu** (2010).*
>
> *Em uma sociedade que quando se valoriza demais a audição e a fala, automaticamente estamos sendo preconceituosos contra os que não ouvem e não falam. (...). Por isto, uso minhas próprias experiências da infância não somente como aluna surda, sim como 'ser surda' para lutar pelo povo surdo o direito de nos escolhermos a língua e de construção de identidades sem a imposição 'normalizadora', (...) **Karin Ströbel** (2008).*

Os pesquisadores e líderes surdos rompem com a forma de pensar sobre a deficiência, a normalização e os discursos homogeneizantes circulantes. Reivindicam uma produção e

prática voltada para uma didática e pedagógica surda, como é constatado no documento "educação que nós surdos queremos" (1999)[12] e com o trabalho de pesquisa de Wilson Miranda (2007), em tese intitulada "A experiência e a pedagogia que nós surdos queremos" em que pleiteia a ideia de uma *pedagogia do jeito de ser*. Perlin & Miranda (2003) reforçam que essa ideia é uma forma de sobrevivência do grupo por meio da definição do que é ser surdo.

> *Se vocês nos perguntarem aqui: o que é ser surdo? Temos uma resposta: ser surdo é uma questão de vida. Não se trata de uma deficiência, mas de uma experiência visual. Experiência visual significa a utilização da visão, (em substituição total a audição), como meio de comunicação. Desta experiência visual surge a cultura surda representada pela língua de sinais, pelo modo diferente de ser, de se expressar, de conhecer o mundo, de entrar nas artes, no conhecimento científico e acadêmico. A cultura surda comporta a língua de sinais, a necessidade do intérprete, de tecnologia de leitura (p. 218).*

Os depoimentos e as narrativas dos próprios surdos, dos professores surdos e da cultura surda compõem o arcabouço da pedagogia surda, mas ainda carece ter uma investigação maior e o debruçar sobre os materiais para sair do discurso repetitivo sem referência nem assento sobre a prática, ou de um discurso politicamente correto, para poder vislumbrar maiores detalhes sobre as experiências desse grupo, além de estarem se forjando as novas e próximas lideranças.

7. Conclusão

Há indícios de estarmos diante da inversão do estigma do grupo de surdos brasileiros que usufruem, hoje, do saber-poder das associações e acadêmico. Esta liderança analisada parece estar mais próxima a uma reivindicação por etnicidade do que de uma reivindicação da educação especial, e de forma mais imediata, um contracombate à homogeneização de discursos, principalmente, na educação.

Extremamente práticos, existem as leis, mas a preocupação dos surdos é pô-las em prática. E diante da agenda reivindicatória, a Educação Especial é o campo no qual atuam para resolver as questões de direitos conquistados pelos movimentos de surdos.

Ressaltamos que foi conquistado o direito de saber-dizer e de saber-agir sem a presença de ouvintes em suas diretorias de associações e em outros territórios. O que ainda não ocorre na educação, ou melhor, nas escolas que, mesmo naquelas somente para surdos, tem chefias e maioria de professores ouvintes.

Observamos a necessidade das lutas sociais por reconhecimento que no caso da liderança surda, também passam pelo exercício da intelectualidade na Graduação e na Pós-graduação das Universidades (Mestrado e Doutorado), onde balizam sobre a formação do Ser Surdo.

A discussão de lideranças surdas dá indícios de um provisório "essencialismo estratégico" – da essencialidade do Ser Surdo – que garante a sobrevivência do grupo e a invenção do próprio grupo numa perspectiva de longa duração de lutas de surdos brasileiros.

Referências

BAKHTIN, M. Marxismo e Filosofia da Linguagem.11ª ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BARTH, F. 1998. "Grupos étnicos e suas fronteiras". Em: P. Poutgnat e J. Streiff-Fenart. Teorias Da Etnicidade. São Paulo: Editora da Unesp, pp.185-228.

BOURDIEU, P. 2007 "A ilusão biográfica". Em: Razões Práticas – Sobre a Teoria da Ação. São Paulo: Papirus (8ª. Ed.), pp. 74-82.

12 - Documento elaborado pela comunidade surda a partir do pré-congresso ao V Congresso Latino Americano de Educação Bilingue para Surdos, realizado em Porto Alegre/RS, no salão de atos da reitoria da UFRGS nos dias 20 a 24 de abril de 1999.

BRASIL. Decreto nº 5.626. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24/04/2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19/12/2000. Publicada no Diário Oficial da União em 22/12/2005.

FAÏTA, D. A noção de gênero discursivo. In: BRAIT, B.(Org.). Bakhtin, dialogismo e construção de sentido. Campinas: Editora da Unicamp, 2001, p.159-177.

FERNADES, S. & MOREIRA, L. C. Em: Desdobramentos político-pedagógicos do bilinguismo para surdos: reflexões e encaminhamentos. Revista Educação Especial, v. 22, n. 34, Santa Maria-RS, maio/ago, 2009, p.225-236.

GAY, P. "A experiência burguesa: da rainha Vitória a Freud": "O coração desvelado", v. 4, Cia das Letras, 1999 (pp. 11-19; 119-167).

HONNETH, A. Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Ed. 34, 2003.

LANNA JÚNIOR, M. C. M. (Comp.). História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil. - Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010. 473p.

MIRANDA, W. & PERLIN,G. Surdos: o narrar e apolítica. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 05, 2003, p. 217-226.

MIRANDA, W. A experiência e a pedagogia que nós surdos queremos. Tese apresentada ao curso de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007, pp.152.

PERLIN, G. História de vida surda: Identidades em questão. Dissertação apresentada ao curso de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998, pp.93.

PERLIN, G. O ser e o estar sendo surdos: Alteridade, diferença e identidade. Tese apresentada ao curso de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003, pp.156.

PERLIN, G. Identidades surdas in SKLIAR, C (org). A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

PERLIN, G. & MIRANDA, W. Surdos: o narrar e a política. Ponto de Vista, Florianópolis, n. 05, p. 217-226, 2003.

SACKS, O. Vendo Vozes – uma viagem ao mundo dos surdos. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

STRÖBEL, K. L. História dos surdos: representações "mascaradas" das identidades surdas. In: QUADROS, R. M. e PERLIN, G. Estudos Surdos II. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.

SKLIAR, C. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade in SKLIAR, C (org) A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998. 7-49

VALE DE ALMEIDA, M. 2009. Ser mas não ser, eis a questão. O problema persistente do essencialismo estratégico. Working Paper CRIA 1, Lisboa.

NO LIMIAR DA PIADA SURDA

Cristiane Correia Taveira[1]
Mônica Astuto Lopes Martins[2]
Laura Jane Messias Belém[3]

Resumo

Entendemos que o jogo de contar piadas e histórias surdas pode trazer a tona os indícios de resistência e oposição dos surdos em contraste com o mundo de pessoas ouvintes. O grupo majoritário ouvinte, que se configura como a norma estabelecida, está posto, e aqueles que são diferentes ou abordados como desiguais é que precisam se definir e mostrar que há outras narrativas e formas de leitura do mundo. Utilizamos o referencial teórico dos estudos de fofoca, rumor e escândalo (Gluckman, 1963, 1968) para compreensão deste modo de comunicação insinuada, a piada, e da sociabilidade (Simmel, 1950) como veio central a esta. Selecionamos piadas surdas reconhecidas pela comunidade surda e que circulam entre os pares surdos-surdos e surdos-ouvintes como nosso material de análise. Empregamos a perspectiva dramatúrgica de Goffman (1985, 1981, 2011) para discussão sobre o ritual de interação e os modos de regulação por meio da piada, pois no movimento de intercâmbios em um sistema social complexo e de circunstâncias variadas é que se dão as jogadas para salvamento de fachada, de acordo com o conceito defendido por Goffman, e que se encaixa perfeitamente nas situações analisadas. Concluímos que a performance surda, o poder de provocar e a habilidade de conquistar o opositor ouvinte para que possa aderir aos conteúdos, assim como aos temas e aos artefatos culturais importantes à comunidade surda, pode abrir frentes de relação e de aceitação social para os surdos e uma alternativa a homogeneização pelo mundo ouvinte.

Palavras-chave

Piada surda; performance; artefatos culturais; ritual de interação; homogeneização ouvinte.

Abstract

We believe that the game of telling jokes and stories can bring to light the slightest signs of resistance and opposition of the deaf in contrast with the world of people listeners. The majority listener group, that configures itself as the norm, is established, and those who are different or covered as uneven is that need to define and show that there are other narratives and forms of reading the world. We use the theoretical studies of gossip, rumor and scandal (Gluckman, 1963, 1968) to understand this way of communication, the joke hinted at, and sociability (Simmel, 1950) as central to this came from. We selected deaf jokes recognized by the deaf community and circulating among the pairs deaf-deaf and deaf-listeners as our material for analysis. We employ the dramaturgic perspective of Goffman (1981, 1985, 2011) for discussion of the interaction ritual and the methods of regulation through the joke, because in complex social system exchanges and varying circumstances is that if they give the plays for saving the frame, according to the concept advocated by Goffman, and that fits perfectly in the situations analysed. We found that the deaf performance, the power and the ability to conquer the opposing listener so you can accede to the content, as well as the themes and important cultural artifacts to the deaf community, can open fronts of relationships and social acceptance for the deaf and an alternative to worldwide listener homogenization.

Keywords

Deaf joke; performance; cultural artifacts; interaction ritual; listening homogenization.

1 - Pontifícia Universidade Católica, PUC-Rio.
2 - Universidade Metodista de Piracicaba, UNIMEP-SP.
3 - Universidade Metodista de Piracicaba, UNIMEP-SP.

1. Breve introdução – questões iniciais

Ao sermos escolhidos para "ouvir" uma fofoca, um segredo, uma piada contada por uma pessoa surda ou grupo de surdos, passa-se a imaginar as seguintes situações e a construir os seguintes questionamentos:

1. Estaremos prontos para conhecer algo que poucas pessoas (ouvintes[4]) sabem?
2. Estaremos tendo acesso a um conhecimento que nos ajustará aos surdos?
3. Estaremos sendo aceitos ou rejeitados, a fazer parte do grupo de surdos, num lugar de aprovação-reprovação?

Antes de mostrarmos a análise de dados percorrida para responder a tais perguntas provocadoras da escrita deste artigo, passemos a buscar uma forma mais clara de descrever e de compreender as interações que envolvem fofocas, piadas e histórias surdas.

Para análise foram selecionadas piadas surdas e trechos descritivos de diário de campo que revelam marcas singulares de concepções de pessoas surdas e da constituição de sentido do grupo de surdos.

Em primeiro plano, observa-se a atitude distinta do momento da "escuta" de uma fofoca de surdo, da conversa de surdo, comparada ao momento de uma fofoca entre ouvintes.

- ***Na fofoca entre ouvintes*** podemos imaginar que uma pessoa se dirige a outra abaixando ligeiramente a cabeça e o tom de voz e direcionando a fala ao ouvido de outro personagem: "preciso lhe falar uma coisa".

- ***Na fofoca de surdo*s** e em conversas de surdos mudaremos radicalmente a cena: A pessoa surda não se inclinará e nem usará a própria voz ou os ouvidos do interlocutor. A pessoa surda poderá posicionar-se num centro de palco, olhos nos olhos de quem a rodeia, seu corpo como um todo teatralizará as coisas banais com riqueza de detalhes, e de modo alardeado, suas mãos faiscantes, como se falassem bem alto, com um toque desafiador brincará: "preciso te mostrar algo".

Os pressupostos teóricos que tangenciam as situação ou as situações a serem analisadas perpassam por autores clássicos na abordagem do tema fofoca e arte de conversar, a começar por Gluckman.

A contribuição de Gluckman (1963, 1968) nos interessa na análise de fofocas e escândalos, a arte de bem conversar e contar, como fenômeno social e cultural; na forma cultural como espécie de jogo. A fofoca funciona de forma a cristalizar e reforçar os valores da comunidade.

A fofoca considerada como espécie de jogo nos auxilia a ver que a mesma pode ser muito comum para agregar, por um lado, de ser aceito, de pertencer, de conseguir fofocar no grupo e, por outro lado, de adquirir linguagem e habilidade que nos ajuda a entrar num grupo. A própria piada surda, como veremos, auxilia grupos de surdos a avaliar pessoas ouvintes e a autenticar a troca de experiências entre surdo-surdo e surdo-ouvinte. Poder fofocar ou fazer piada junto ao grupo é privilégio e pode mostrar aceitação.

Segundo Gluckman (1963), a fofoca constrói uma moralidade comum, mas longe de ser homogêneo, o lado tenso e conflituoso, no caso da convivência entre pessoas surdas e ouvintes está presente, o que não invalida a convivência. Por meio da piada, a rivalidade é trazida para insulto aberto. Não enfocaremos aqui se a piada diz respeito a uma fofoca, escândalo, ou rumor. Abordaremos o equilíbrio e as rupturas construídas processualmente pelas regras de proceder, de responder às provocações das piadas surdas e a construção de conhecimento que gira em torno deste gênero discursivo.

Formas da arte de bem contar as histórias e piadas surdas envolvem o exame minucioso e público do mundo ouvinte e são habilmente reguladas pelo que poderemos discorrer mais adiante sobre performance. O saber-fazer a piada, contá-la, provocar o ouvinte para que responda idealmente, de acordo com as ansiedades e expectativas do grupo de surdos,

4 - Ouvinte (s), segundo Ströbel (2007, p. 20): Palavra muito usada pelo povo surdo para designar aqueles que não são surdos.

da comunidade surda[5], segue um jogo com regras rigidamente controladas e importante função social.

2. Conteúdo e tema das piadas surdas: a superfície do debate

No conteúdo de parte das fofocas surdas estão basicamente duras comparações e críticas endereçadas ao comportamento de pessoas ouvintes. Há um gênero narrativo especialmente escolhido pelo grupo de pessoas surdas para tal fim, *a piada surda* e *a arte surda de contar piadas e histórias*.

Os surdos vivem a surdez de acordo com as suas experiências sociais e constroem estratégias para uma vida autônoma, utilizando-se de vários instrumentos culturais que estão interligados ao desenvolvimento de sua linguagem e a enunciação da sua língua de sinais.

Segundo a pesquisadora americana Bouvet (1990, p.9), *a língua de sinais é mais do que um simples instrumento ou meio de comunicação (...). Além de seu papel como um meio de comunicação, uma língua é o que cria a identidade e a posição no mundo social.*

Então, é visível a forma particular e própria do sujeito surdo se colocar no mundo ouvinte, e revelar as suas representações carregadas de sua condição de surdez e de suas diferenças com relação ao ouvinte. Os surdos desenvolvem estratégias de sobrevivência num espaço dominado por maioria ouvinte. Esse jogo de sobrevivência dá indícios da capacidade de resistência à homogeneização.

Destacam-se, na superfície dos embates observados durante a contação de piadas e histórias surdas, pelo menos sete vieses característicos a fins explícitos ou implícitos, os seguintes:

1. Manutenção do grupo de surdos coeso.
2. Mostrar surdos socialmente bem sucedidos e superiores aos ouvintes.
3. Desforra de ouvintes.
4. Partilha de saberes-surdo, de modos de viver a partir da experiência visual do grupo de surdos e a admissão de ouvintes que dominem e respeitem os limites da relação.
5. Consolidação de vínculos com ouvintes que passem no "*teste*", na provocação da piada, sabendo-se alvo da mesma.
6. Revelar modos de lidar com situações próprias dos ouvintes, nas interações sociais com os mesmos, e de obter êxito nestas a partir da previsibilidade de regras.
7. Conferir a adesão às ideias do grupo de surdos por meio das reações dos interlocutores às piadas (ouvintes e surdos).

Deste modo, estamos considerando os modos como a piada surda e a fofoca sobre o mundo ouvinte, ajudam os grupos de surdos a sobreviverem e a compartilharem informações úteis, mostrarem-se membros de grupo, mas isto é apenas a superfície do debate.

3. Forma e estilo: discussão sobre artefatos culturais[6] na produção visual dos surdos[7]

A contribuição de Brenneis (1984) nos mostra que estilo e substância se conjugam. Para o autor, há relação entre performance, estilo e processo social.

Para Brenneis (1984), o uso de recursos estilísticos auxilia na compreensão da organização dos conteúdos e da recorrência nas relações: de solidariedade e de cumplicidade artística. A fofoca não pode ser vista isoladamente porque ela é parte do repertório

5 - Comunidades surdas são comunidades de pares, da identificação entre os surdos na(s) cultura(s) surda(s); identificação de identidades surdas; espaços de circulação e de aquisição da língua de sinais.

6 - Os surdos designam como seus artefatos culturais, os seus Líderes Surdos, a Língua de Sinais, a Experiência Visual, a História dos Surdos, a Arte Surda (teatro, piada, poesia, artes plásticas, obras literárias produzidas pela comunidade surda) (STRÖBEL, 2007).

7 - A produção cultural visual dos surdos foi aclarada pelos Estudos Surdos que se constituiu um programa de pesquisa em educação (NUPPES, em 1996) onde as identidades, as línguas, os projetos educacionais, a história, a arte, as comunidades e as culturas surdas, são focalizados e entendidos a partir da diferença, do reconhecimento político. (SKLIAR, 1998, p. 5).

expressivo comunicativo de uma comunidade, onde está em jogo a reputação de lideranças, o envolvimento de terceiros e os dispositivos sutis para sinalizar "que quer se dizer mais do que realmente se disse" (e isso envolve ironia, metáfora e variedade de gêneros). Bauman & Briggs (1990) definem forma [*form*] *incluindo meios formais e estruturas, da fonologia à gramática, a estilos de fala, a estruturas maiores de discurso, como os princípios de organização em gêneros* (p. 75).

Analisaremos brevemente algo inicial e importante sobre a forma e o estilo de comunicação da pessoa surda, ***quanto à língua de sinais***[8], ***forma e estilo:*** Ao estarmos diante de uma *contação de piada ou história de surdos*, observaremos o adulto surdo se posicionar ao centro e a frente do espaço que estiver disponível. Necessário manter a atenção porque estarão iniciando pessoas, ouvintes e surdas, na fluência de uma língua, da LIBRAS[9], onde a maior parte da expressão é realizada por meio do uso dos classificadores[10]; contar bem uma piada é saber usá-los com domínio, beleza, arte. A forma e o estilo de contar piada ou histórias e de se comunicar da pessoa surda está atrelada ao uso dos classificadores porque este atributo de sua língua permeia as relações sociais e a sociabilidade surda. O uso de Classificadores ocupa 70% da comunicação em língua de sinais o que demonstra a complexidade da mesma.

> A. Piada "Militar"
> Homens militares, um surdo e outro ouvinte, caminham jogando conversa fora, quando o surdo sugere:
> - Vamos estourar granadas?
> - Vamos sim – responde o ouvinte.
> - OK, eu sou o primeiro.
> O surdo arranca a argola da granada com os dentes, cuspindo-a no chão. Segura a granada em uma das mãos, enquanto conta com a mão livre: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, lançando a granada ao ar e rindo da explosão à sua frente. O ouvinte gosta da exibição e repete o ato. Arranca a argola com os dentes, segurando a granada em uma das mãos, usando a outra para contar, 1, 2, 3, 4, 5... Precisando da outra mão para terminar de contar, sem saber o que fazer com a granada, ele a segura no meio das pernas, terminando de contar com as duas mãos 6, 7, 8, 9, 10, (Boom!).
> A granada estoura bem no meio de suas pernas!

O militar ouvinte não consegue contar de um até dez usando apenas uma das mãos, forma padrão de se contar em LIBRAS, deixando a bomba explodir assume um papel patético. Há variações desta piada contendo uma conotação heróica do surdo como único sobrevivente e os expectadores (e participantes) da narrativa precisam adivinhar a vantagem do militar surdo em relação ao militar ouvinte.

Bauman & Briggs (1990) deliberam função [*function*] *como manifesta, latente e performativa. Um texto principalmente ritual pode ser usado para entretenimento, prática ou pedagogia (p. 75-76).* A literatura, textos, poesias, piadas, histórias de surdos servem a um propósito educativo, pedagógico, claro, subvertendo a homogeneização que está posta pelo mundo ouvinte. Há uma característica bastante prática na conquista de direitos e numa *pedagogia do jeito de ser* expressa por pesquisadores e líderes surdos (Perlin & Miranda, 2003) e que se deve a questão de vida, e acrescentamos de que pese a ideia de sobrevivência do grupo por meio da definição *sobre o que é ser surdo*.

Analisemos brevemente a função e ato da *contação de piadas ou histórias de surdos* **quanto à função e o ato de narrar:**

8 - Língua de Sinais para Skliar (1998) é uma língua criada e desenvolvida pelos surdos e transmitida de geração em geração e cuja modalidade de recepção e produção é viso-gestual. A língua falada e a língua de sinais não se constituem uma oposição, mas sim, canais e modalidades diferentes.

9 - O cenário brasileiro é de de reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), oficialmente, como a língua das comunidades surdas em nosso país, na Lei nº 10.436 de 24/04/2002. E, posteriormente, regulamentada no Decreto-lei nº 5.626 de 22/12/2005 que aborda a importância de incluir a LIBRAS no currículo de formação de professores, no acesso à educação bilingue aos alunos surdos na Educação Básica e na importância da formação dos profissionais bilíngues.

10 - Classificador é um recurso discursivo, com configuração de mãos apropriadas, e que faz parte da língua de sinais. Classificadores são usados para expressar formas de objetos, bem como o movimento e trajetórias percorridas por tais objetos (QUADROS & SCHMIEDT, 2006).

Durante a contação pode haver uma pausa, principalmente, se participantes forem novos no grupo, para que seja inquirido: "O que você entendeu até aqui". Se este fingir que compreendeu ou ficar vexado, será considerada fraqueza, pouca sinceridade. Se for ouvinte, há necessidade de mostrar real interesse pelo enredo, pelo estilo; num esforço ao máximo para sinalizar o que compreendeu. O *contador de piada* dará mostras sobre a sua avaliação, quando ao término da piada e solicitará a co-participação para resolução da questão-chave da piada ou sobre a moral implícita nesta (piada ou história surda). Os líderes surdos são especialmente hábeis, didáticos, mostrando prazer em contar, desafiar e ensinar.

> B. Piada "Tourada"
> Um país distante do Brasil, a Espanha... lá é famosa por Tourada... Veio um moço com muita habilidade por derrotar touros em 1 (um) segundo. Ele é muito adorado por público.
> Se preparando para o 1º touro... Ele pega o violino e toca... O touro pára e cai dormindo. Recebe uma salva de palmas do público. 2º touro e saca novamente o violino... O touro pára e cai dormindo. Recebe o elogio do público. 3º touro e mais uma vez, saca o violino e toca... Mas o touro continua correndo em sua direção... E o moço acabou sendo perseguido... Ah! Plof!
> Como será possível que o touro não dormiu quando ele tocava?
> Ah! O touro era SURDO!

Esta piada é muito repetida e contada e são desafiados os surdos mais jovens a recontá-la para que os mais velhos avaliem a sua performance cabendo aos ouvintes matar a charada ao final da mesma, além de mostrar a compreensão do uso dos classificadores.

Bauman & Briggs (1990) alertam para o problema da tradução**,** incluindo tanto a tradução interlinguística quanto a intersemiótica. O que acontece se um texto é transferido da narração oral para a escrita? Da narração em LIBRAS (gestual-visual) para a escrita? ***Quanto a minimizar o problema da tradução:*** Para tornar mínima a problemática da tradução e da transcrição da piada na LIBRAS para Língua Portuguesa escrita, utiliza-se nesta análise somente as piadas que foram presenciadas face a face e onde houve a possibilidade de confrontarmos com versões transcritas produzidas pelos próprios surdos contadores de piadas e por pesquisadores da área da surdez.

> C. Piada "Árvore surda"
> Um lenhador cortou árvores. Durante todo o dia gritava "MADEIRA" pouco antes de cada árvore cair. Um dia ele começou a cortar uma árvore bem alta. Ele corta e recorta. "MADEIRA", gritou. Mas a árvore não se mexeu. Ele corta um pouco mais e grita "MADEIRA" e ainda a árvore não caiu. Então ele foi a um médico de árvore e disse, irritado: "Eu mantenho o corte desta árvore e grito "MADEIRA", mas ela nunca cai! O que há de errado?" O médico examina a árvore e, em seguida, faz a palavra "MADEIRA" usando o alfabeto manual, a datilologia[11.] A árvore cai. O médico de árvores, em seguida, olha para o lenhador e diz: "A árvore é surda."

Esta piada tem origem na ASL (American Sign Language) sendo muito difundida no Brasil, com pouca variação do enredo. Os surdos americanos possuem uma universidade exclusiva de surdos onde há estudos dos artefatos surdos. No Brasil estes estudos concentram-se no Sul do País, onde se encontram seis doutores surdos. Todos formados pelas Universidades Federais do Rio Grande do Sul (UFRGS) e de Santa Catarina (UFSC) o que é um dado relevante sobre a liderança acadêmica situada na região sul e que é do conhecimento da comunidade surda. As associações de surdos, o aconselhamento do adulto surdo,

11 - Datilologia ou alfabeto datilológico é um sistema de representação das letras dos alfabetos das línguas orais escritas, por meio das configurações de mãos. É utilizado para soletrar nomes de pessoas, endereços de lugares, nomes de lojas que não possuem sinal. Lembramos que a LIBRAS não é somente composta por alfabeto datilológico, e sim por configurações de mãos e movimentos em diversas direções realizados no espaço e/ou nos pontos de articulações concomitante com o uso das expressões faciais e/ou corporais.

a troca de informações com o surdo mais experiente e mais velho, com a liderança política surda e com os surdos de outras regiões e países, são dados relevantes das narrativas surdas.

4. Perspectiva dramatúrgica e performance: discussão sobre ritual de interação e modos de regulação por meio da piada

Goffman (1985) define performance em termos situacionais, como toda a atividade de um dado participante numa dada ocasião, que serve para influenciar de alguma forma qualquer um dos outros participantes. Segundo o autor, é por meio de jogo(s) que os indivíduos influenciam e controlam informações pessoais com impactos sobre as impressões que outros indivíduos têm dele.

> D. Piada "Hotel"
> Um casal surdo se hospeda em um hotel e resolvem ir para a cama cedo. A mulher acorda o marido no meio da noite e reclama de uma dor de cabeça. Ela pede a ele para ir para o carro para conseguir aspirina do porta-luvas. Grogue de sono, ele luta para se levantar e sai do quarto para ir ao carro. Ele encontra a aspirina, se vira em direção ao hotel, mas não consegue se lembrar qual o quarto que está hospedado. Está tudo escuro. Depois de pensar um momento de que não pode perguntar aos ouvintes porque não iriam compreender e achá-lo burro, ele retorna para o carro, coloca a mão na buzina e espera. Rapidamente os quartos do hotel acendem... todos menos um. É o quarto em que está a sua esposa, é claro! Ele pára de buzinar e se dirige para o único quarto sem luz.

Há variações do modo de contar esta piada, pois na maioria das vezes não há esta semi-interpretação da moral da história "de que não pode perguntar aos ouvintes porque não iriam compreender e achá-lo burro" porque os ouvintes devem ao final da história desvendar as motivações para o surdo não pedir ajuda e elencar as habilidades e estratégias do personagem surdo. Há variação no final da história onde o surdo "grita" no lugar de buzinar. Esta variação provoca reações dos ouvintes, que se espantam com a presença e o uso de voz na e pela pessoa surda.

Segundo Goffman (1985) **a** linguagem corporal (elementos de interação corporal como turnos, pistas visuais, marcadores linguísticos, gesticulação), face a face, emite significados, mesmo quando o indivíduo está não-focado; a ideia de envolvimento é importante para o autor. Além disso, o indivíduo também é considerado a representação de um grupo porque carregam, de certa forma, as características de grupo o que pode ser comparado com *scripts* sustentadores de papéis, padrões de conduta, valores e aparência do grupo social ao qual faz parte. De acordo com Goffman (1985, 2011) a face [*face*] é interação. Em uma conversa, no gerenciamento de impressão, leva-se em consideração o outro e mostra-se consideração pelo outro. Sentimentos de consideração são direcionados à face e sustentados em interação a partir de atos conjuntos, da própria pessoa e das outras. A face é movimento, processo de interação e não uma construção pessoal. A face é jogo de interação e está ligada a uma definição da situação.

Simmel e Goffman são bons autores para se pensar em "laminações", em vários níveis possíveis de análise. Consideramos laminações, o efeito em camadas, tendo como consequência o processo dialógico de participação e de produção da conversa, do encontro face a face. Por conseguinte, as estruturas de participação estão em movimento constante, com possibilidade de sucessivas transformações.

A centralidade da ideia de interação do saber praticar a sociabilidade, a arte da conversação está abarcada neste artigo. Simmel (1950) está interessado em como se produz conhecimento mútuo através da interação e nos alerta que um puro conhecimento não há; há a relação que cria certo ponto de vista e que se entende como um jogo de conhecer-desconhecer.

O limiar do quanto é possível controlar revelações e indiscrições nos interessa nesta análise sobre as piadas surdas, no que se traz à baila com os recursos visuais e os atos de associação que vão se tornando lúdicos, como apontaria Simmel, no jogo de interconhecimento surdos-ouvintes. Sobre brincar com as formas de associação, não o conteúdo em si, mas a prática de conversar, do brincar de rivalizar com o outro, de se aproximar e de se distanciar, para esse autor, são jeitos que se criam relações sociais.

E. Piada "Pescador"
Um ouvinte sentou-se à beira de um lago para pescar. Colocou a isca no anzol e lançou a vara ao rio. Ao sentir alguma coisa puxar o anzol, ele rapidamente recolhe a vara, decepcionando-se ao ver que havia pescado apenas uma bota velha. Ele coloca outra isca no anzol e novamente lança a vara ao rio. Após algum tempo, sentindo novamente um peso na vara, ele a recolhe e vê, com ainda mais decepção, que havia pescado, novamente, apenas lixo. Ele passa todo o dia ali, e nada de peixe, quando, de repente, vê um surdo se aproximar:
- O que é que você está fazendo aí? - sinaliza o surdo.
- Tentando pescar, mas ainda não consegui nada – responde o ouvinte.
- Espera aí que vou pegar uns peixes para você.
- Você? Pegar peixe? Hahaha, essa é boa! Só quero ver.
- Então olhe só.
O surdo colocou uma bacia na beira do rio, sinalizou movendo os braços e as mãos diante do rio e os peixes então pularam todos em cascata para dentro da bacia. O ouvinte não entendeu nada.
O surdo, então, respondeu:
- Eles são surdos, ora!

Esta piada foi registrada por universitário surdo mineiro e a pesquisadora que demandou esta análise concluiu que quem não compreende a *surdidade* dos peixes não pesca este peixe (RIBEIRO, 2008, p.77).

5. Perspectiva dramatúrgica e cenário interacional

Retornemos à Goffman, pois a estrutura de participação e o formato da produção da conversa como um universo da representação análogo a um palco de dramaturgia nos interessa, pelas chaves descritivas e interpretativas que nos oferece.

Em uma situação comunicativa, Goffman (2011) define o *footing* (desdobramento dos enquadres num contato face a face) como uma mudança de linha[12], no alinhamento dos participantes, definida e assumida pelos participantes e os outros presentes.

Necessário explicar os conceitos de fachada [face] e enquadramento [frame], de modo o mais breve possível:

- Fachada *[face],* espécie de respeito próprio resultante das regras e dos valores de comportamento de grupo, é um termo acionado por Goffman (2011) *como o valor social positivo que uma pessoa efetivamente reivindica para si mesma através da linha que os outros pressupõem que ela assumiu durante um contato particular* (pp. 13-14). Em suma, é uma imagem do eu balizada por atributos sociais aprovados.
- Enquadramento [*frame*] é ação, diz respeito a forma como a atividade está sendo organizada, situada. É situacional e refere-se ao que o indivíduo está vivenciando num dado momento: ao formato de produção (no lugar de locutor) e ao quadro de participação (no lugar de ouvintes) (GOFFMAN, 1981).

As narrativas, as conversas, entre surdos e ouvintes, demonstram grande esforço consumido na preservação da fachada, pois os surdos ocupam-se, em parte, em expor e manter os modos de Ser Surdo. A manutenção é, definitivamente, assumir a responsabilidade de vigiar o fluxo de eventos diante de si. A essencialização estratégica[13] do Ser Surdo por uma liderança intelectual e política surda parecem dar indícios da definição dos ideais, dos discursos e dos posicionamentos do movimento surdo.

6. Jogo de preservação da fachada

Os surdos encontram-se num processo de desequilíbrio ritual quando considerada a interação com ouvintes. Os surdos

12 - Linha quer dizer, um padrão de atos verbais e não verbais com os qual expressa sua opinião sobre a situação, e através disso, a sua avaliação sobre os participantes, especialmente ele próprio (GOFFMAN, 2011 , p. 13).

13 - No que se refere a negociações da agenda de grupos, o modo útil de negociação política e concreta pode passar pelo "essencialismo estratégico" (VALE DE ALMEIDA, 2009). Observa-se no discurso do "Ser Surdo" um modelo identitário mais rígido, aderente, um"essencialismo estratégico" que garante a sobrevivência do grupo e a invenção do próprio grupo numa perspectiva de longa duração de lutas dos surdos (TAVEIRA, MARTINS & BELÉM, 2011).

tentam estabelecer um ato ritual satisfatório a favor deles próprios no jogo de preservação da fachada.

Uma expectativa para o que se dará se instaura na fragilidade e desequilíbrio desta relação. No caso do surdo, há um sinal que se repete com frequência diante deste jogo. Este sinal emergiu nas conversas e na observação das pesquisadoras: as expressões "combina com surdo" e "não combina com surdo". A categoria nativa "combina" ou "não combina" com surdo, destaca-se por apontar um modo de agenciar tal jogo ou quando se usam formulações como, por exemplo, "essa resposta combina com surdo", "essa prática não combina com surdo". Observa-se que o que "combina" e o que "não combina" com surdo precisam ser observados a partir da participação dos próprios surdos nas discussões (TAVEIRA, MARTINS & BELÉM, 2011).

Assim, o ato de fazer um comentário é sempre uma aposta, de combinar ou não combinar com os surdos. Nestas apostas, os ouvintes, ao final de cada piada ou história surda contada, precisam se arriscar. A brincadeira pode passar para coisa séria em dois tempos e o ouvinte é um ofensor em potencial, caso não esteja alerta ao jogo.

Para Goffman (2011), mensagem ou jogada é tudo aquilo que é comunicado por um ator durante um turno de ação, podemos dizer que um intercâmbio envolverá duas ou mais jogadas e dois ou mais participantes fornecendo uma forma empírica de estudar as interações de todos os tipos.

> F. Piada "Médico"
> Um idoso telefona ao médico para marcar uma consulta para a sua mulher.
> A secretária pergunta:
> - Qual o problema de sua esposa?
> - Surdez. Não ouve quase nada.
> - Então o senhor vai fazer o seguinte: faz um teste para facilitar o diagnóstico do médico. Sem ela olhar, o senhor, a certa distância, fala em tom normal, até perceber a que distância ela consegue ouvi-lo.
> À noite, quando a mulher preparava o jantar, o idoso decidiu fazer o teste. "Estou a 10 metros de distância. Vai ser agora":
> - Maria, o que temos para jantar?
> Silêncio. Aproxima-se a 5 metros:
> - Maria, o que temos para jantar?
> Silêncio. Por fim, encosta-se às costas da mulher e volta a perguntar:
> - Maria! O que temos para jantar?
> - Frango, meu amor... É a quarta vez que eu respondo!

Após esta piada uma sucessão de questionamentos se deu em cascata e direcionadas ao grupo de ouvintes: "Quem é o deficiente?", "Acham que surdo é deficiente?", "Surdo pode dirigir?", "Como é a campainha da casa do surdo?". E uma sucessão de testes práticos para o uso de classificadores, em adivinhações, foi gerada.

Em ***"Ganhando pontos: o uso ofensivo da fachada"***, Goffman (2011, p. 31) sinaliza que o propósito desse jogo é preservar a linha de todas as pessoas contra uma contradição imperdoável, enquanto marca-se o maior número de pontos sobre os adversários e ganhando o máximo possível para si mesmo (para o grupo). Uma plateia para o embate é uma necessidade e o método consiste na pessoa apresentar fatos favoráveis sobre si mesma e fatos desfavoráveis sobre os outros. Este é o cenário conclusivo do jogo de contar piadas pelos surdos aos ouvintes sendo que a contradição imperdoável é o próprio fato de ouvintes se constituírem o discurso majoritário. O grupo majoritário é aquele que não tem a pretensão de se pensar. É neste movimento de interações em um sistema social complexo e de circunstâncias variadas que se dá a preservação da fachada.

As práticas de salvar a fachada na sequência de jogadas que compõe a unidade concreta básica de atividade social, o intercâmbio (GOFFMAN, 2011, pp. 26-29), são as seguintes:

- Primeira jogada: **O desafio** em que os participantes assumem a responsabilidade de chamar a atenção de um erro de conduta; sugerem que afirmações ameaçadas precisam se manter firmes e que o evento ameaçador precisa ser resolvido;
- Segunda jogada: **A oferta** através da qual um participante, o ofensor, recebe uma chance de corrigir a ofensa e restabelecer a ordem expressiva;

- Terceira jogada: **A aceitação** na qual as pessoas a quem a oferta é feita podem aceitá-la como meio satisfatório de restabelecer a ordem expressiva as fachadas apoiadas por essa ordem;
- Jogada Final: **Sinal de gratidão** pela pessoa perdoada para aqueles que deram a ela indulgência e perdão.

Se um ofensor desafiado, por exemplo, o ouvinte que se recusa a considerar o aviso, demonstrar um comportamento ofensivo, essa jogada transfere o jogo de volta para os desafiantes. Esta é uma modalidade verificada nas jogadas entre surdos e ouvintes e a liderança surda habilmente avalia e seleciona aqueles que sabem jogar o jogo e que demonstram como consequência, lealdade ao ideário do grupo.

7. Co-performance e encontro etnográfico – negociação da realidade

Bauman & Briggs (1990) nos alerta que devemos esperar que avaliações do discurso emergente nos encontros etnográficos levem em conta tanto os objetivos etnográficos quanto o papel do pesquisador de campo (p.19). Seria necessário, deste modo: *Recuperar e dar status teórico às formulações nativas; fundir formulações nativas com formulações teóricas do pesquisador.* Conforme os autores sinalizam, nas narrativas conversacionais, é comum ser dado aos membros da audiência oportunidades de se colocarem, tornando então a narrativa uma co-performance. Esta foi uma particularidade enfrentada no trabalho para a execução deste artigo.

Encerramos este tópico inserindo a piada "Morte de líder", entendendo-os fortes e contracombatentes da homogeneização, podendo os pesquisadores optar por abrir mão de qualquer honraria e/ou papel de sabe-dizer, no lugar deles. No final da história contada a resposta certa seria saber-se enterrada.

> G. Piada "Morte de líder"
> Contada para a pesquisadora em reunião
> Um importante líder morre, representantes chegam ao enterro e choram, choram. Era um líder respeitado. Um homem cego se aproxima da cova onde será enterrado o líder; o cego faz reverência ao líder e joga seus óculos escuros e bengala sob o caixão. Um homem de muletas se aproxima da cova; o homem joga sob o caixão, as muletas. Um surdo se aproxima do grande líder que será enterrado, se emociona. O que o surdo jogará? PAUSA para adivinhação.

No caso da piada surda e sua proposição dentro da comunidade surda, em permanente negociação com o mundo ouvinte, interessa-nos ilustrar que o adulto surdo, ao contar uma piada ou história, invoca uma série de personagens, trazendo-os à baila, e diante de nossos olhos, por característica da performance, da narrativa em língua de sinais, fazendo-os (personagens) discursar; estes surgem sem que consigamos confundi-los. No uso do corpo, e de uma teatralização e posicionamentos múltiplos, de pé, como num palco, eis que são dois, três, múltiplos em suas próprias narrativas e a de seus líderes o nos deixa impressões importantes.

8. Conclusões? Não! Ainda aprendendo a jogar...

Como pontuado, vivemos de inferências e as primeiras impressões são realmente importantes. O arcabouço teórico e prático apresentado nesta pesquisa foi o instrumental mais adequado para a análise do microcontexto de contação da piada surda. A definição de situação, e principalmente, a preservação da fachada nos ofereceu indícios sobre a luta do grupo de surdos, ao que eles designam uma pedagogia do Ser. Ser uma pessoa de determinado tipo que exercem uma exigência moral sobre nós, obrigando-nos a valorizá-los e a tratá-los de acordo com o que esperam que tenham direito. Parece que confirmamos que brincadeiras como estas piadas ocorrem e são arquitetadas intencionalmente para serem embaraçosas, fonte de desafio, de humor, recursos para ansiedades e aceitação, assim como uma correção destinada às expectativas de outros grupos.

9. Referências

Bauman, R. & Briggs, C. L. (1990) Poetics and Performance as Critical Perspectives on Language and Social Life. *Annual Review of Anthropology* 19: 59-88.

Bouvet, D. (1990). Língua dos Sinais e Educação da criança surda. In: GELES, boletim 4, ano 4, UFRJ, ABEU, Rio de Janeiro, 1990.

Brenneis, D. (1984) Grog and Gossip in Bathgaon: style and substance in Fiji Indian conversation. American Ethnologist 11: 487-506

Gluckman, M. (1963) Gossip and Scandal. *Current Anthropology*, vol 4 no. 3, June.

Gluckman, M. (1968) Psychological, Sociological and Anthropological Explanations of Witchcraft and Gossip: a Clarification. *Man, New Series*, vol 3, no. 1, March, pp 20- 34

Goffman, E. (1985) [1959] A representação do eu na vida cotidiana. Petrópolis: Vozes.

Goffman, E. (2011) Ritual de Interação: Ensaios sobre o comportamento face a face. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

Goffman, E. (1981) Forms of Talk. Philadelphia: University of Pennsilvania Press.

Perlin, G. & Miranda, W. (2003) Surdos: o narrar e a política. *Ponto de Vista*, Florianópolis, n. 05, p. 217-226.

Quadros, R. M. & Schmiedt, M. L. P. Ideias para ensinar português para alunos surdos. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

Ribeiro, M. C. M. de A. (2008) Piadas surdas como uma prática de resistência. *Informativo Técnico-Científico Espaço*, INES . Rio de Janeiro, n. 29, p.78, Jan-Jun.

Simmel, G. (1950) The sociology of Georg Simmel (Kurt Wolff, editor). New York: The Free Press.

Skliar, C. (1998) Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: Skliar, C. (org) A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação.

Ströbel, K. L. (2007) História dos surdos: representações "mascaradas" das identidades surdas. In: Quadros, R. M. e Perlin, G. Estudos Surdos II. Petrópolis, RJ: Arara Azul.

Taveira, C. C; Martins, M. A. L.; Belém, Laura J. M. (2011). Identidade Surda: Questões levantadas pelos profissionais surdos da rede municipal de educação do Rio de Janeiro. Anais do VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial. Londrina, 2011.

Vale de Almeida, M. (2009). Ser mas não ser, eis a questão. O problema persistente do essencialismo estratégico. Working Paper CRIA 1, Lisboa.

Referência dos materiais on-line consultados [piadas]

A. Piada Militar / E. Piada Pescador - Contadas e Legendadas por Surdo universitário da cidade de Montes Claros (MG), usuário de LIBRAS em
http://revistaespaco.files.wordpress.com/2011/09/29-7.pdf

B. Piada Tourada / F. Piada Médico / G. Piada Morte Líder - Contadas em LIBRAS e legendada por SAMSURDO e outros em http://wn.com/Surdo_conta_uma_piada; www.bibliacomentada.com

C. Piada Árvore Surda / D. Piada Hotel – Transcritas no repositório "Deaf, HOH, and ASL Jokes" em: http://www.lifeprint.com/asl101/pages-layout/jokes.htm

O ESQUECIMENTO DO ESPAÇO ESCOLAR: EFEITOS DE SENTIDO DE UMA FORMAÇÃO LEITORA

Elaine Hoffmann Tenfen[1]
Prof. Dr. Osmar de Souza[1]

Resumo

O objetivo deste trabalho é buscar algumas compreensões acerca de uma formação leitora. O instrumento que analisamos é um memorial de leitura de uma acadêmica que, em junho de 2011, cursava o sétimo semestre do curso de Letras. Os textos memorialísticos ou autobiográficos fazem emergir a visão do autor sobre um personagem, ele mesmo em outros tempos. O que interessa, no entanto, são os efeitos de sentido[2] que se produzem a respeito de sua formação e não um sentido de realidade única. O aporte teórico-metodológico está na Análise de Discurso de Linha Francesa. O trabalho busca compreender as condições de produção dessa formação leitora, os campos discursivos que dela fazem parte, as ideologias que a atravessam e os efeitos de sentido que as mesmas produzem. No campo religioso são relatadas, no memorial analisado, as primeiras lembranças de leitura. O sujeito deste estudo passa a buscar as leituras na ausência do pai, o que faz emergir um efeito de transgressão. Por fim, o esquecimento do espaço escolar, que não é mencionado, torna-se inquietante.

Palavras-chave

Formação leitora; condições de produção; memorial; campo discursivo.

Resumen

El objetivo del trabajo es buscar algunas comprensiones a respeto de una formación lectora. El instrumento que analizamos es un memorial de lectura de una estudiante que, en junio de 2011, estaba en el séptimo semestre del curso de Letras. Los relatos de memorias o textos autobiográficos hacen emerger la visión del autor sobre un personaje, él mismo en otros tiempos. Lo que importa, sin embargo, son los efectos de sentido que se producen a respeto de su formación y no un sentido de realidad única. El aporte teórico-metodológico del trabajo está basado en el Análisis de Discurso de Línea Francesa. El trabajo busca comprender las condiciones de producción de esa formación lectora, los campos discursivos que de ella hacen parte, las ideologías que la atraviesan y los efectos de sentido que las mismas producen. En el campo religioso son relatados, en el memorial analizado, los primeros recuerdos de lectura. El sujeto de la investigación busca las lecturas en la ausencia del padre, lo que hace emerger un efecto de transgresión. Por fin, el olvido de la escuela, que no es mencionada, es un silencio inquietante.

Palavras clave

Formación lectora; condiciones de producción; memorial; campo discursivo.

1 - FURB.

2 - Efeitos de sentido são aqui entendidos, conforme Brandão (2004), como significações possíveis, variáveis conforme os interlocutores, as ideologias e o espaço social.

Introdução

Temos como tema deste trabalho a compreensão de formação leitora. Como mencionamos acima, no resumo, nosso objetivo é compreender os aspectos que influenciam a formação leitora de nosso sujeito de pesquisa, o que implica buscar conhecer os campos discursivos que fazem parte de sua trajetória e as ideologias que a atravessam, bem com a maneira que o sujeito movimenta-se nesse meio e se produz leitor.

Como suporte teórico-metodológico nos embasamos na Análise de Discurso de Linha Francesa que, como nos explica Brandão (2004), surge nos 60 como uma reflexão sobre a escritura, articulando o marxismo, a psicanálise e a linguística. Mas como nos lembra Orlandi (2002) não o faz de maneira servil, trabalha a partir dessas bases mas vai se desenvolvendo, não tem uma compreensão servil de nenhuma dessas ciências. Para a análise realizada neste trabalho trazemos autores como Eni Orlandi, Helena Nagamine Brandão, Dominique Maingueneau, Michel Foucault entre outros.

A geração de registros se deu através de um pedido que fizemos a uma turma que, em junho de 2011, cursava o sétimo semestre do curso de Letras[3]. Para ilustrar o formato do memorial lemos em sala o texto *Como Comecei a Escrever*, de Carlos Drummond de Andrade, onde o autor conta suas experiências de leitura até tornar-se escritor. De uma turma de dezenove alunos catorze fizeram o memorial e autorizam o uso dos mesmos para fins de pesquisa de mestrado. Dos catorze, no entanto, para este artigo, escolhemos apenas um que nos chamou atenção não apenas pelo que nos conta, mas pelo que não é mencionado, como o período da escola.

Após essa introdução, tratamos brevemente da história do leitor, o que implica compreender os campos discursivos onde está inserido e sua relação com os diferentes suportes de leitura produzidos ao longo dos tempos. Observamos um movimento que vai da leitura em ambientes institucionais à leitura privada que, talvez, possamos entender como aquela que dá uma desculpa para a privacidade ou produz sentidos para ela e também questões de controle da leitura e das transgressões que faz o leitor como forma de resistir ao mesmo. Em seguida, temos um item em que falamos brevemente sobre o texto memorialístico e o caráter ficcional que o mesmo por vezes pode assumir.

A análise a que nos propomos é a de uma formação leitora específica, buscando compreender as condições de produção que atravessam a formação de Roberta, nosso sujeito de estudo, assim nominado ficticiamente. As primeiras experiências de leitura que ela relata se situam numa instituição religiosa. Os materiais de leitura disponíveis em casa também parecem ter o mesmo caráter. Observamos, no entanto, que, como se produz na história do leitor através dos tempos, Roberta também movimenta-se da leitura no espaço institucional ao espaço privado e assim sentidos vão se produzindo acerca dessa formação. Sentidos que vamos apresentando como um entendimento particular da pesquisadora, mas que podem sempre ampliar-se ou modificar-se.

O leitor através dos tempos

Roger Chartier (1999, p. 7-9) relata que até 1450 somente era possível a reprodução de um livro através de cópia manuscrita e, com o surgimento da imprensa, a ruptura não se deu totalmente. Alguns materiais "proibidos" continuaram a existir apenas em formato manuscrito até os séculos XVIII e XIX.

Tal como presenciamos a produção de um sentido de assombro diante da crescente digitalização dos textos, seria possível pensar que efeito semelhante tenha se produzido com o surgimento da imprensa. Por um lado, a arte da caligrafia em oposição à escrita mecânica. Por outro, o efeito de descrédito no material impresso que, supostamente, estaria entregue ao mercado e ao "bom senso" dos livreiros. A originalidade do conteúdo impresso estaria em cheque, bem como a autoria?

Do rolo da Antiguidade à tela do computador vislumbramos mudanças no que diz respeito ao suporte e à postura do leitor.

3 - Este trabalho, assim como o registro aqui analisado é parte integrante da pesquisa de dissertação de mestrados da autora, ainda em andamento.

Ao abrir o rolo, na horizontal, somente seria possível a leitura, já que ambas as mãos estariam ocupadas. Tanto o livro manuscrito quanto o impresso apresentam formato e divisões, em capítulos e páginas, que possibilitam um efeito de sentido de uma relação muito próxima e "promíscua" com o leitor. É possível abrir diversos títulos, fazer inúmeras associações.

A leitura produz gestos, posturas corporais conforme o material e seu conteúdo. O texto em papel é palpável, produz efeitos de sentido para além do conteúdo, pelo cheiro, pela textura, pelo formato, pela maleabilidade e pela estética. Alberto Manguel (1997, p. 29) abre *Uma História da Leitura* com a sua história de leitor e falando sobre a materialidade dos livros menciona que: "Para mim, ainda hoje, é como se a invenção da imprensa jamais tivesse acontecido e cada exemplar de um livro continua a ser tão singular quanto a fênix". Na tela, o texto parece fisicamente mais distante do leitor. Num mesmo suporte podem estar vários livros que não tocamos, fica aos olhos um efeito de subjetivitidade ao passo que a materialidade parece se dispersar. Os recursos disponíveis nos meios eletrônicos, no entanto, possivelmente permitem uma interação bastante diversificada com o leitor, além de uma estética que vai se aperfeiçoando e até buscando a semelhança com o material impresso, bem como a portabilidade do mesmo. Mas os movimentos corporais vão se modificando, bem como talvez se modifiquem os efeitos de sentido atribuídos à biblioteca e a outros espaços de leitura, que passam a tomar o banheiro, o quarto e acomodar o corpo e a mente em posições mais agradáveis.

Assim, perguntamo-nos: seria o leitor, num espaço de maior privacidade e no conjunto de edições eletrônicas, mais livre e crítico? Ao que Chartier (1999, p. 17) responde:

> O papel do crítico é ao mesmo tempo reduzido e ampliado. Ampliado na medida em que todo mundo pode tornar-se crítico. Este foi o sonho das luzes e, talvez, do fim do século XVII: por que todo leitor não poderia ser considerado capaz de criticar as obras, fora das instituições oficiais, das academias, dos sábios? É a querela dos Antigos e Modernos, na França, no fim do século XVII, que faz nascer a ideia segundo a qual cada leitor dispõe de uma legitimidade própria, do direito a um julgamento pessoal.

Referindo-se a esse mesmo período em que se produzia um efeito de sentido de educação "crítica", destinada também às demais classes que, supostamente, teriam acesso à cultura até então destinada a uma elite, Certeau (1982, p. 69) observa que havia "um lugar deixado em branco ou escondido pela análise que exorbitou a relação de um sujeito individual com seu objeto, é uma *instituição do saber*". Produzia-se um sentido de ruptura proposto por alguns grupos enquanto "as universidades se esclerosavam ao se fecharem" (CERTEAU, 1982, p. 69). Essa ruptura não era a regra, era a produção de um espaço particular ou a redistribuição do espaço social.

O mesmo autor trata das instituições religiosas, campo discursivo que se mostra presente também no memorial que temos como objeto deste artigo, dizendo que:

> A utilização do livro por pessoas privilegiadas o estabelece como um segredo do qual somente eles são os "verdadeiros" intérpretes. Levanta entre o texto e seus leitores uma fronteira que para ultrapassar somente eles entregam os passaportes, transformando a sua leitura (legítima, ela *também*) em uma "literalidade" ortodoxa que reduz as outras leituras (também legítimas) a ser apenas heréticas (não "conformes" ao sentido do texto) ou destituídas de sentido (entregues ao ouvido). (CERTEAU, 2004, p. 267)

Um efeito de sentido que se produz é o de que caberia às instituições, não apenas à igreja, controlar as leituras e os sentidos das mesmas. O sentido "apropriado" seria aquele recebido dos mestres, a outros sentidos se destinaria o "silêncio". Este, no entanto, também significa. E no silêncio, conforme Orlandi (1997, p. 99), sujeito e sentido se movem. Essa, porém é uma visão de instituição, um sentido que talvez não se possa colocar como regra.

O aprendizado e a liberdade para a leitura, ainda que controlada, produz um efeito de transgressão e perigo. Manguel (1999, p. 311) relata que em 1660, Carlos II, da Inglaterra, apesar

de suas tendências ao catolicismo, dizia-se fiel à fé protestante e, inspirado pelas ideias de Lutero, pensava que a salvação da alma dependia da capacidade de cada um ler por si a palavra de Deus e, portanto, compreendia que era bom que escravos e servos das colônias britânicas fossem instruídos na fé cristã. Essa ideia não foi bem assimilada pelos donos de escravos que pareciam temer a possibilidade de que uma população negra alfabetizada. Se lessem a Bíblia, também leriam panfletos abolicionistas ou encontrariam nas próprias escrituras noções de revolta e liberdade.

O efeito de medo que se produz diante da leitura é bastante presente na história. Ela produz um sentido de guerra silenciosa, de arma para apropriação do discurso e, com ele, a capacidade de bagunçar a ordem estabelecida. Assim, caberia ao Estado controlar a atividade dos leitores. Sobre isso, Eco (2010, p. 25) lembra:

> Temam aquele que destrói, censura, proíbe os livros: ele quer destruir ou censurar nossa memória. Quando percebe que os livros são demasiados, e incapturáveis, e que a memória vegetal permanece ameaçadora, então destrói memórias animais, cérebros, corpos humanos. Começa-se sempre pelo livro, depois instalam-se as câmaras de gás.

Os leitores, especialmente os solitários ou os que se reúnem em pequenos grupos, têm se mostrado historicamente sinônimos de perigo, ameaça, transgressão dos "bons costumes", rebeldia. A proibição ou o impedimento da leitura, por sua vez, mostra-se como cerceamento de direitos, forma de controle, medida necessária à manutenção do poder e da "virtude das mentes e corpos".

Na literatura, das personagens femininas afeitas à leitura, lembramo-nos de três exemplos que produzem certa dramaticidade. *Anna Karenina*, de Leon Tolstói; *Madame Bovary* de Gustave Flaubert e Luísa, personagem d'*O Primo Basílio* de Eça de Queirós. Três leitoras, três mulheres que "buscam" um tipo de felicidade e de paixão semelhante à narrada nos livros que leem, três mulheres casadas que se apaixonam arrebatadoramente e tornam-se adulteras. Três mulheres decepcionadas. Três mortas. A primeira joga-se em frente a um trem. A segunda envenena-se e sofre alguns dias antes de morrer. A terceira cai enferma e morre dias depois. Do teor das leituras que fazem essas personagens e seus efeitos observamos um trecho d'*O Primo Basílio*:

> Era a *Dama das Camélias*. Lia muitos romances; tinha uma assinatura, na Baixa, ao mês. Em solteira, aos dezoito anos, entusiasmara-se por Walter Scott e pela Escócia; desejava então viver num daqueles castelos escoceses, que têm sobre as ogivas os brasões do clã, mobiliados com arcas góticas e troféus de armas, forrados de largas tapeçarias, onde estão bordadas legendas heróicas, que o vento do lago agita e faz viver; e amara Evandalo, Morton e Ivanhoé... (QUEIRÓS, 1997, p. 17-18)

Uma possível interpretação para as três obras é a de que produzem um sentido de que para mentes "inocentes e despreparadas", certas leituras produzem um efeito de "perdição". As personagens sofrem porque leem e querem viver como na ficção. Perdem a paz, o juízo e "prostituem" corpo e mente. Daí justificar-se-ia a ideia de que a leitura deve ser controlada. Não sabemos se esse efeito de "moral" era um intuito intencional dos autores dessas obras, mas é possível compreender que a leitura trouxe sentido de descontentamento com a "vida real" e, consequentemente, significou a morte das personagens.

Abordamos brevemente alguns aspectos da história do leitor, buscando elucidar as condições de produção do leitor e da leitura através dos tempos. Retornamos então ao manuscrito e à questão da acessibilidade a leituras. Vem-nos à mente, em primeiro plano, um leitor de ouvido, que ouve outros lerem ou até mesmo aquele que lê as histórias contadas, da tradição oral ou de vivências. Supostamente, os leitores de todos os tempos seriam primeiramente influenciados pela oralidade (até mesmo pela lógica de que todos ouvem e falam antes de ler ou escrever). Outrora pela dificuldade de acesso ao material escrito que estaria em "mãos legitimadas" ou pelo desconhecimento

da decodificação dos códigos de escrita. Com o surgimento da imprensa e a ampliação do processo de alfabetização a leitura vai tornando-se um gesto também particular. Produz outros sentidos além daqueles institucionalizados, orais e com gestos teatrais e performáticos, para tornar-se silenciosa, transgressora. Esse tipo de leitura produz talvez um efeito de êxtase, onde o leitor pode transgredir ou imaginar-se transgressor sem se expor. A leitura, quiçá, traga assim a sensação de espaço único, secreta aos olhos alheios. Daí o efeito de sentido de perigo que a leitura tem produzido ao longo da história.

Do estudo de memórias

De acordo com Rego (2003), podemos compreender memoriais como narrativas pessoais. O exame de narrativas faz emergir uma série de significados que são construídos pelo sujeito e trazem as marcas históricas, sociais e culturais vividas pelas pessoas, mas são lembranças. O sujeito conta hoje o que recorda de sua história. Narrar pode ser também ficcionalizar, criar um personagem para si. Então, quando pedimos a nossos sujeitos que contem a respeito da sua história, de como se formaram leitores, temos de considerar que essa história não remontará fielmente o passado. O que buscamos compreender são os efeitos de sentido de uma formação leitora. A "verdade", assim, é algo simbólico, produzido, mas significante e perceptível à formação do sujeito como leitor.

> Há algo curioso em relação à autobiografia. Ela é um relato apresentado aqui e agora por um narrador, a respeito de um protagonista que leva o seu nome, que existiu no "lá então"; a história termina no presente, quando o protagonista se funde com o narrador. (BRUNER, 1997, p. 104 apud REGO, 2003, p. 80)

A citação acima parece esclarecer esse aspecto, digamos, autoral, que costuma apresentar o memorial ou a autobiografia. Quando falamos do passado não apenas o representamos, mas o recriamos. O sujeito não apenas relata acontecimentos, mas os constrói ou reconstrói. As memórias não são um mero relato, mas contam a trajetória de um protagonista. Essa trajetória vai se afunilando até chegar ao momento em que a história é narrada. Lembramos que, por mais que tentamos deixar os acadêmicos livres a respeito do que escreverem em seu memorial, a escolha de um texto como exemplo, poderia levá-los a uma compreensão de produção semelhante e quem sabe mais focada no período da infância, já que como observamos na análise não são citados textos feitos na universidade.

As condições de produção de um discurso, segundo Orlandi (2002, p. 30), compreendem os sujeitos e a situação, assim como a memória faz parte da produção do discurso. Faz parte dessas condições de produção o contexto imediato, bem como o contexto sócio-histórico e ideológico. Orlandi (2002, p. 31) diz que a memória pode ser tratada como interdiscurso, ou seja, o dizer que retorna sob a forma do pré-construído, disponibilizando "dizeres que afetam a maneira como o sujeito significa em uma situação discursiva dada". Mesmo que se tratasse, por exemplo, de uma entrevista gravada, permaneceria o risco da não-espontaneidade, pois está em jogo a relação com o interlocutor (mesmo com a garantia de anonimato) e a posição-sujeito do acadêmico.

Talvez a possibilidade de "real" ou "imaginário" seja vaga. Seria possível compreender a fala do nosso sujeito de pesquisa como "o discurso que produz efeitos, não objetos. É uma arte do dizer" (CERTEAU, 2004, p, 134). A arte do dizer representada pela narração, pois ao produzir uma história, não apenas se faz uma descrição "certa" de fenômenos. Entram aí os sentidos da formação leitora. Cada leitor é um sujeito particular, com hábitos próprios, mas há a possibilidade de dizer que esses hábitos foram e continuam se modificando histórica, ideológica e espacialmente.

Uma formação leitora

Passamos agora à análise do memorial de Roberta, focando-nos nas condições de produção, compreendidas, conforme Maingueneau (1998) como não apenas relacionadas ao meio material, mas também institucional, bem como as representações imaginárias que se faz sobre si e sobre os

interlocutores. No discurso de nosso sujeito de pesquisa procuramos uma compreensão de sua formação leitora, ou no discurso que se produz a esse respeito.

Sobre as condições de produção do discurso, Brandão (2004, p. 44) lembra que elas estão "no fato de ver nos protagonistas do discurso não a presença física de 'organismos humanos individuais' mas a representação de lugares na estrutura de uma formação social". Nas condições de produção estão presentes as formações discursivas que Foucault (2002, p. 35) descreve como "relações entre enunciados". Estas formações discursivas são afetadas pelos discursos políticos, religiosos, escolares, os discursos da família, que por sua vez são contaminados por vários outros discursos sociais, várias formações ideológicas.

Roberta inicia seu memorial apresentando aquele que possivelmente pode ser o primeiro espaço de leitura que reconhece como tal:

> "Por volta de 1993, quando já estava matriculada e frequentava a EBD (Escola Bíblica Dominical) aos domingos pela manhã cedinho, sempre ouvia as professoras das faixas etárias infantis contar histórias e feitos de muitos personagens bíblicos."

Por este excerto há a possibilidade de identificar um campo discursivo institucional. Para Certeau (1982, p. 70), a instituição é responsável pelo "movimento que organiza a sociedade e as ideias que nela circulam". Pensa que, além de dar uma estabilidade social a uma doutrina, a instituição a torna possível e a determina. Talvez pudéssemos pensar esse como um espaço onde a legitimidade e autoridade de fala estivessem em posse dos "representantes do discurso religioso", ao passo que aos demais poderia estar prevista a repetição do discurso ou o silêncio, compreendido como gesto de disciplinamento dos sentidos, mas no silêncio "sentido e sujeito se movem largamente" (ORLANDI, 1997, p.99). Depreendemos esse efeito de sentido primeiro pelas características com as quais são descritas historicamente as instituições religiosas. Depois, porque ela relata nesse primeiro excerto que "sempre ouvia as professoras...." e no excerto que virá a seguir que, em casa, "começava a recontar a história...".

Na Escola Bíblica Dominical, Roberta representa, através do texto do memorial o princípio de sua trajetória como leitora, onde mostra-se como leitora ouvinte, possibilitando-nos compreender que possuía uma consciência de leitura para além da decodificação do código linguístico.

> "Tudo bem que eu ainda não sabia ler com eficácia, mas ao chegar em minha casa procurava alguma bíblia, pedia para que alguém que estivesse por perto ouvir, abria em qualquer página e começava a recontar a história fresquinha que havia ouvido anteriormente na "escolinha", como se estivesse de fato lendo a narrativa nas "páginas sagradas"."

Ao mencionar que ainda não lê com eficácia, perguntamo-nos o que significaria ler com eficácia. Seria o fato de ela estar em processo de alfabetização ou seria o fato de não sentir-se capaz ou autorizada a assumir uma postura semelhante a das professoras? No início do parágrafo seguinte ela diz: "Mais tarde, já aos sete anos de idade e sabendo descodificar as palavras...". Assim, supomos que ela possa estar se referindo ao conhecimento do código linguístico. No entanto, ao mencionar que abria a bíblia em qualquer página para recontar a história imaginamos se esta atitude poderia representar um fascínio pela posição-sujeito exercida pelas professoras ou pelo status que essa posição lhes conferia ou pelo desejo de também poder ser detentora de um espaço que lhe permitisse a legitimidade de sua voz. Outra questão possível de se mencionar é a do discurso que se repete, da "memória metálica" (ORLANDI, 1996). Ela recontaria a história há pouco ouvida num gesto de memorização?

Pensamos ainda no porquê de as palavras "escolinha" e "páginas sagradas" estarem entre aspas e a primeira delas no diminutivo. Seria possível entender o termo "escolinha" como pejorativo ou porque a mesma não esteja situada numa instituição escolar, mas num espaço religioso, ou o diminutivo poderia assumir um tom afetivo, ou ainda porque esse não representaria um espaço de cobranças claras, avaliações

formais. A expressão "páginas sagradas" pode produzir um efeito de sentido contrário, ou seja, de não-sagrado, não-verdadeiro. Essa pode ser uma visão de Roberta no momento da produção de seu memorial, após uma reflexão a respeito do que passou, mas não necessariamente o fosse na época a que o mesmo se refere. Outra possibilidade de entendimento seria a de que ela apresenta uma consciência de vocabulário usado no campo religioso e fora do mesmo, e teria assim um sentido metafórico.

Desse modo, segundo Orlandi (1997, p. 31-32) "O homem está condenado a significar. Com ou sem palavras, diante do mundo, há uma injunção à 'interpretação': tudo tem de fazer sentido (qualquer que ele seja)". "Páginas sagradas", assim, entre aspas, produz um efeito de sentido oposto ao que dizem as palavras. Dizendo que são páginas sagradas silencia o contrário, mas dá significação a esse não-dito usando as aspas. A disposição dessas expressões entre aspas nos remete ainda à problemática do discurso relatado de que fala Maingueneau (1998), pois remete-nos a um outro discurso.

A seguir destacamos o seguinte excerto:

> "Posteriormente, passei a me interessar por livros relacionados ao estudo bíblico e a teologia (Hermenêutica, Escatologia, Exegese, Homilética), pois meu pai sempre que voltava das convenções ou congressos trazia sacolas e sacolas de livros de estudo bíblico e também outros tipos de escritos produzidos também por escritores cristãos. Lembro-me bem que esperava meu pai sair de casa para adentrar em seu escritório e escolher pelos títulos alguns livros nas estantes carregadas de literatura. Acho que até hoje meu pai não sabe que mesmo sem querer instigou a minha curiosidade."

Ao dizer que passou a se interessar por livros relacionados ao estudo bíblico, podemos vislumbrar uma possibilidade de assujeitamento ideológico, visto que sua formação discursiva parece interpelada desde as primeiras lembranças relatadas ao discurso religioso, no entanto, produz um sentido de que é seu o interesse por esses materiais de leitura.

> Essa interpelação ideológica consiste em fazer com que cada indivíduo (sem que ele tome consciência disso, mas, ao contrário, tenha a impressão de que é senhor de sua própria vontade) seja levado a ocupar seu lugar em um dos grupos ou classes de uma determinada formação social. (BRANDÃO, 1991 p. 46-47)

Também temos a possibilidade de observar que o campo discursivo predominante na formação leitora de Roberta parece ser o do discurso religioso, seja na Escola Bíblica Dominical ou no ambiente familiar onde os materiais de leitura que menciona são do campo religioso. Ela demonstra uma atitude de transgressão ao relatar que esperava o pai sair de casa para acessar os materiais de leitura. Então é possível compreender que aquele fosse um local da casa considerado "sagrado", onde o acesso fosse limitado ou, quem sabe, assim o pensasse Roberta. Pensamos também na possibilidade de ela não ter um papel apenas receptivo, de leitora passiva e passa a assumir a responsabilidade pela "escolha" de suas leituras. Mas podemos questionar essa hipótese já que não sabemos se havia ali algum material que não fosse de caráter religioso. Seria possível supor que essa fosse uma estratégia do pai para instigar a curiosidade da filha ou, como ela menciona, ele não sabia, mas quem sabe o tenha feito.

Roberta move-se de uma formação leitora de âmbito social para o âmbito da leitura particular. Já ao mencionar estantes carregadas de literatura, pensamos nas possibilidades de entendimento da palavra literatura, que podemos compreender como materiais escritos de maneira geral, ou num sentido de arte, de ficção. Caberia a possibilidade de pensar se ela tinha uma compreensão dos textos ali presentes como fictícios. Essa possibilidade é ressaltada quando recordamos a expressão "páginas sagradas", entre aspas, que aparece no primeiro parágrafo do memorial.

Roberta parece ter consciência de que há vários atravessamentos em nossa formação discursiva, de que o discurso do outro está presente em nosso discurso. O que se depreende pelo que diz a seguir:

> "Não posso esquecer-me de mencionar as leituras indiretas que por certo todos acabam fazendo ou recebendo, afinal, a leitura indireta pode-se dar no relato de algum bom livro, de alguma notícia do jornal, da previsão do tempo, no relato de alguma experiência (...) por vezes ouvindo experiências de outrem aprendi inúmeras lições sem precisar aprender ou sofrer na prática. Vale a pena escutar histórias de crianças, de jovens e principalmente de anciões."

Ao dizer que ouvindo experiências de outrem aprendeu inúmeras lições é possível dizer que demonstra uma compreensão de que o seu discurso funciona em relação a outros discursos, num entendimento em que "questiona-se aquela concepção do sujeito enquanto ser único, central, origem e fonte do sentido" (BRANDÃO, 1991, p. 59). Diz ainda: "Vale a pena ouvir histórias (...) principalmente de anciãos". Essa fala produz efeito de sentido de "processo parafrástico" (ORLANDI, 2002, p. 36), por ser um dizer do senso comum, um discurso de repetição.

No último parágrafo do memorial é possível observar um deslocamento da leitura da palavra para outro tipo de leitura, no caso, a leitura de partituras musicais.

> "...por volta de 2003 o tipo de leitura que mais curti e ainda me desafio a cada dia tem sido a leitura musical, a leitura de partituras. Esta sim te convida a mergulhar no exato e no abstrato ao mesmo tempo. Ver a notação musical grafada e ter que descodificar, sentir, interpretar e executar em algum instrumento é de fato uma das maiores e melhores leituras que alguém pode fazer."

Ao referir-se à leitura de partituras musicais dizendo que essa sim convida a mergulhar no exato e no abstrato, que precisa ser sentida, interpretada e executada produz-se um efeito de sentido em contraposição às demais leituras que fazem parte de sua trajetória como leitora.

Se compararmos, por exemplo, às leituras de âmbito religioso que fazem parte das primeiras lembranças contadas no memorial seria possível depreender que se produz para as histórias que Roberta ouvira ou lera um efeito de sentido de "que a história, em sua forma tradicional, se dispunha a 'memorizar' os *monumentos* do passado e transformá-los em *documentos*" (FOULCAULT, 2002, p. 8). Seria possível compreender que ela entende que os textos, as histórias escritas com as quais teve contato não podem ter uma interpretação particular? Que há uma voz coletiva, com seus representantes para interpretar os escritos? O lugar de onde se fala possibilita uma interpretação específica, visto que, conforme Orlandi (2002, p. 39-40), "nossa sociedade é constituída por relações hierarquizadas, são relações de força, sustentadas no poder desses diferentes lugares".

Até então falamos sobre possíveis entendimentos sobre o memorial de leitura de Roberta, do que ela nos conta a respeito de sua formação leitora. Mas sentimos também "esquecimentos" (ORLANDI, 2002, p.34). A instituição escola não é mencionada, bem como não são mencionados autores ou títulos de livros específicos, exceto a referência a partes da Bíblia, mas lembramo-b que os textos bíblicos não tem autoria definida. Sobre isso há a possibilidade de compreender que as leituras realizadas na escola foram esquecidas pelo contraste com as leituras do espaço religioso ou familiar, optando por falar destas e não daquelas. O que nos lembra mencionar é que o silêncio "corresponde a um modo de estar no sentido" (ORLANDI, 2002, p. 11). Cabe-nos a inquietação sobre as várias possibilidades de sentido desse não-dito, que sentimos não alcançar.

Do memorial de Roberta buscamos, então, compreender as condições de produção de sua formação leitora. Como isso implica observar os campos discursos, as ideologias e as representações imaginárias que fazem parte da formação discursiva, coube-nos atentar para vários aspectos. Esses vão desde os espaços físicos e institucionais de leitura e a relação com os mesmos e com os interlocutores até os esquecimentos, as lacunas e a possibilidade de transgressão, de uma leitura que vai do âmbito social para o âmbito particular. Levantamos algumas possibilidades de interpretação, mas os sentidos continuam sempre a se produzir.

Possíveis considerações

Tratamos neste trabalho da compreensão de uma formação leitora, as condições de produção em que essa formação se constrói e os possíveis efeitos de sentido que se pode depreender da mesma. Assim, observamos durante a análise do memorial de Roberta que a sua história como leitora aproxima-se da historia do leitor através dos tempos, movendo-se do público para o privado.

Do campo discursivo religioso do qual nosso sujeito participa pode-se historicamente depreender um sentido de leitura e interpretação como atividades destinadas a pessoas legitimadas. É possível também essa compreensão no texto que analisamos, visto que sobre o espaço institucional são relatadas apenas experiências de observação e audição de leituras. No entanto, no espaço doméstico, os gestos de leitura antes observados são imitados, o que podemos compreender como um gesto de memorização ou talvez de admiração e desejo por possuir também uma legitimidade de voz.

Os gestos de leitura vão desse espaço institucional para um espaço particular, o que pode significar uma transição para a leitura silenciosa e reflexiva. Também é possível vislumbrar um gesto de transgressão quando Roberta adentra o escritório na ausência do pai. Seria esse talvez um gesto de autonomia na escolha pelas leituras e a possibilidade de dar a elas sentidos novos sem ter por perto outros intérpretes. Essa possibilidade ainda pode ser questionada já que não foi mencionada a existência de nenhuma leitura que não da esfera religiosa.

Por fim, notamos o esquecimento do espaço escolar no texto, bem como a ausência de qualquer menção a títulos ou autores específicos exceto a referência a partes da Bíblia. O silêncio produziu na pesquisadora um efeito de inquietação, de interrogação. Como em Análise de Discurso entendemos que o silêncio significa, ficamos no silêncio, mas ainda buscando sentidos para ele.

Referências

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à Análise do Discurso**. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2004.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. **A Escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CHARTIER, Roger. **A Aventura do Livro**: do leitor ao navegador. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

ECO, Umberto. **A Memória Vegetal**: e outros escritos sobre bibliofilia. Rio de Janeiro: Editora Record, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do Saber**. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

MAINGUENEAU, Dominique. **Termos-Chave da Análise do Discurso**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

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

ORLANDI, Eni. **Análise de Discurso**: Princípios e Procedimentos. 4. ed. Campinas: Pontes, 2002.

_____. **As Formas do Silêncio**: No Movimento dos Sentidos. 4. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

_____. **Interpretação**: Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1996

REGO, Teresa Cristina. **Memórias de escola**: cultura escolar e constituição de singularidades. Petrópolis : Vozes, 2003.

POR DETRÁS DAS LETRAS, QUAL CONCEPÇÃO DE SUJEITO-PROFESSOR EMERGE A PARTIR DA NOÇÃO DE LETRAMENTO? UMA ANÁLISE DISCURSIVA DO ENADE-PEDAGOGIA

Jerusa RodriguesToledo[1]
Márcia Ap. Amador Mascia[1]

Resumo

O objetivo deste artigo é levantar os efeitos de sentido no que tange à concepção de sujeito que emerge no discurso Político Educacional das avaliações contemporâneas. Toma-se como corpus de pesquisa a prova do Enade-Pedagogia de 2008. A pesquisa encontra-se inserida em um projeto maior "Observatório da Educação" que visa levantar as visões de letramento-numeramento das provas (Enade, Prova Brasil e SAEB) que veiculam no cenário educacional nacional. Como desdobramento do levantamento da concepção de sujeito, a nossa análise foca em duas outras questões: de letramento e de currículo, entendidos por nós, como parte das relações de poder-saber que atravessam o discurso analisado. Do ponto de vista teórico-metodológico, pautamo-nos em estudos que discutem letramento, nos estudos arquegenealógicos de Foucault e em estudos sobre currículo, em uma perspectiva pós-moderna. A análise aponta uma concepção de sujeito centrado e indiviso, conforme postulado pelo paradigma da Modernidade e pelo Iluminismo. Também, observamos uma lacuna em questões que contemplem o letramento do professor e a emergência de um currículo que prima, cada vez mais, para o advento de um profissional concebido dentro dos parâmetros do neoliberalismo.

Palavras-chave

Enade; currículo; sujeito; pós-modernidade.

Abstract

The aim of this paper is to raise the effects of meanings in relation to the conception of subject that emerges from the Political Educational discourse of the current evaluations. We take as the corpus of research the Enade-Pedagogy exam (2008). The research is embedded in a larger project "Education Observatory" which aims to raise visions of literacy-numeracy of the exams (Enade, Brazil exam and SAEB) which are conveyed in the national educational scene. As a consequence of the concept of subject, our analysis focuses on two other issues: literacy and curriculum, that are taken as part of power-knowledge relations that cross the analysed discourse. The theoretical and methodological framework is the studies that discuss literacy, Foucault's arquegenealogical studies and curriculum studies in the postmodern perspective. The analysis shows a concept of subject centered and undivided, as postulated by the paradigm of Modernity and the Enlightenment. Also, we observed that there is a gap in literacy issues of the teachers and the emergence of a curriculum that, increasingly, focuses on the advent of a professional designed within the parameters of neoliberalism.

Keywords

Enade; curriculum; subject; post-modernity.

1 - Universidade São Francisco – USF.

Introdução

O trabalho aqui apresentado insere-se no Projeto Observatório da Educação, "A parceria universidade-escola: múltiplos olhares para o letramento-numeramento nos anos iniciais do ensino fundamental", que tem como objetivo geral analisar, num trabalho colaborativo com professores da escola básica, as concepções e as práticas de leitura e de escrita nos anos iniciais do ensino fundamental, tomando como ponto de partida os dados do Enade - Pedagogia, Prova Brasil e SAEB.

Este artigo tem como proposta investigar o discurso ideológico subjacente ao discurso educacional no que se refere às práticas de letramento (leitura e escrita). Postula-se que esse discurso apresenta o letramento associado às imagens de modernidade e progresso que visam a assegurar a igualdade social, apagando a heterogeneidade constitutiva do sujeito. O objetivo geral é pesquisar qual é a concepção de sujeito-professor que emerge a partir das noções de letramento na prova do Enade de Pedagogia: coerência ou contraposição entre o que se espera do sujeito-professor e o que é efetivado na avaliação externa que, por sua vez, acaba refletindo o currículo do curso de Pedagogia.

É importante destacar que pelo currículo circulam discursos que têm como objetivo formar sujeitos. O foco principal é observar o estatuto do sujeito no mundo contemporâneo e os efeitos de sentido dos macro-discursos no micro-discurso analisado nas provas do Enade; as relações de poder que subjazem ao discurso da prova mencionada.

Duas perspectivas perpassam os estudos da linguagem na contemporaneidade: uma de ordem logocêntrica e outra que tem como proposta questionar esse logocentrismo; a primeira pode ser denominada Modernidade e a segunda como Pós-Modernidade. Tomando como pressuposto que as avaliações externas instauram "regimes de verdade", temos como hipótese que os discursos que transitam na contemporaneidade, dentre eles o do Enade, instauram "novos" regimes no que tange ao estatuto do sujeito em Educação.

A seguir, levantamos os principais pressupostos teóricos a partir dos quais se pretende olhar para o corpus de análise: a prova do Enade-Pedagogia 2008.

O sujeito e os estudos *arquegenealógicos* de Foucault: uma lente para olhar a trama discursiva que envolve o Enade

Segundo Foucault (1984, p.109), "em toda sociedade a produção de discursos é, ao mesmo tempo, controlada, selecionada, organizada e redistribuída por um certo número de procedimentos cujo papel é o de conjurar seus poderes e perigos". A partir das suas leituras, observa-se a noção de sujeito atrelada aos conceitos de saber, poder e regimes de verdade. De acordo com Peters (1995, p.216),

> Foucault está preocupado em analisar os jogos de dependências entre os níveis intradiscursivo, interdiscursivo e extradiscursivo do discurso através da arqueologia, que é a descrição de um arquivo, isto é, o conjunto de regras que, num dado período e para uma dada sociedade, define os limites e as formas de dizível (...).

Entende-se que as teorizações de Foucault estão relacionadas aos pressupostos da pós-modernidade, enquanto desestabilizações das verdades tidas como naturais na modernidade. Esse pensador afirma que o sujeito é uma construção, o efeito de uma época e não a origem como muitos antes dele acreditavam. "A condição da pós-modernidade representa tanto uma ruptura com as filosofias fundacionais do Iluminismo quanto uma crise de suas principais ideologias seculares – o Liberalismo clássico e o Marxismo" (PETERS, 1995, p.211). A metanarrativa atual dominante é a do liberalismo clássico, já que tem privilegiado a razão sob a forma de um individualismo que privilegia o "sujeito racional, cognoscente, como forma de todo conhecimento, significação, autoridade moral e ação" (PETERS, 1995, p.211).

O sujeito para Foucault está atrelado ao poder que, por sua vez, está presente em todas as nossas relações, desmistificando a ideia de que se encontra apenas nas instâncias superiores, como podemos verificar em sua obra "A microfísica do poder" (2009). O poder está presente em toda trama social, gerando um conjunto de micro poderes em nosso dia a dia. O estudo da *arquegenealogia* de Foucault, inserido nos pressupostos da

pós-modernidade, problematizará, no discurso da educação, as emergências de sujeitos e suas identidades como efeitos de sentido dos macro-discursos da contemporaneidade.

É relevante analisar as manifestações de poder não pelos procedimentos ideológicos, mas pelas manifestações que as tornam presentes nas relações humanas, nas manifestações de verdades, "é o movimento para separar-se do poder que deve servir de revelador da transformação do sujeito e das relações que ele mantém com a verdade" (FOUCAULT, 2010, p.60). O poder não existe sem a constituição de uma verdade pelos homens. Assim,

> nenhum poder existe por si! [...] Nenhum poder, qualquer que seja, é evidente ou inevitável! Qualquer poder, consequentemente, não merece ser aceito no jogo! Não existe legitimidade intrínseca do poder! [...] o que, a partir disso, é feito do sujeito e das relações de conhecimento no momento em que nenhum poder é fundado no direito nem na necessidade; no momento em que qualquer poder jamais repousa a não ser sobre a contingência e a fragilidade de uma história; no momento em que o contrato social é um blefe e a sociedade civil um conto para crianças; no momento em que não existe nenhum direito universal, imediato e evidente que possa, em todo lugar e sempre, sustentar uma relação de poder qualquer que ela seja. (FOUCAULT, 2010, p.60-61)

O ato de governar constitui-se por um conjunto de manifestações verbais ou não a partir de uma verdade possibilitada por um conjunto de discursos que ordena e conduz a ordem das coisas e do mundo. A prova do Enade é uma dessas manifestações, então se faz necessária a análise do seu discurso que, por sua vez, conduz e influencia a Educação. Para Foucault, o sujeito é construído pela linguagem e o discurso é o poder.

Quando, no discurso, o sujeito traz algo que se encontra encoberto, escondido à luz das verdades presentes, sendo ator e testemunha dos atos praticados e/ou presenciados por si e é o objeto manifestado no próprio discurso, tem-se o ato de verdade.

Conforme Foucault, entendem-se por "regimes de verdade"

> aquilo que constrange os indivíduos a certo número de atos de verdade [...], é, portanto, aquilo que constrange os indivíduos a esses atos de verdade, aquilo que define, que determina a forma desses atos; é aquilo que estabelece para esses atos condições, efetuações e efeitos específicos. *Grosso modo*, um regime de verdade é aquilo que determina as obrigações dos indivíduos quanto ao procedimento de manifestações do verdadeiro, quer dizer a junção dessa noção de obrigação com relação à noção de manifestação da verdade em que a verdade obriga pelo fato dela ser manifestada. (2010, p.67)

Contudo, segundo Foucault (2010, p.70), para "tornar-se sujeito de verdade (...), não existe necessidade de um constrangimento específico: a verdade é suficiente por ela mesma para fazer sua própria lei".

A problematização que deriva do olhar foucaultiano leva-nos a refletir sobre a prova do Enade, já que avaliará nacionalmente a formação e o desempenho dos pedagogos recém-formados, e que, portanto, instaurará regimes de verdade. Como podemos verificar no manual do Enade-2008,

> O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) é um dos procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). O Enade é realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), autarquia vinculada ao Ministério da Educação, segundo diretrizes estabelecidas pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes), órgão colegiado de coordenação e supervisão do Sinaes. (p.7)

O Enade, desse modo, está vinculado ao Ministério da Educação e é um procedimento de avaliação que tem como objetivo:

> acompanhar o processo de aprendizagem e o desempenho acadêmico dos estudantes em relação aos conteúdos

> programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento. Seus resultados poderão produzir dados por instituição de educação superior, categoria administrativa, organização acadêmica, município, estado e região. Assim, serão constituídos referenciais que permitam a definição de ações voltadas para a melhoria da qualidade dos cursos de graduação, por parte de professores, técnicos, dirigentes e autoridades educacionais. (Manual do Enade, 2008, p.7)

É possível verificar no trecho acima que o Enade é uma medida adotada pelos sistemas públicos de ensino para "acompanhar o processo de aprendizagem e o desempenho acadêmico dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares" do curso de Pedagogia, mas raramente são questionadas as lógicas e os conteúdos das avaliações externas em si. Acreditam que os resultados da avaliação poderão produzir dados que servirão de referência "que permitam a definição de ações voltadas para a melhoria da qualidade dos cursos de graduação", ou seja, a prova produzirá **atos de verdade**, que, como já foi visto anteriormente, "em um procedimento de manifestação da verdade o sujeito pode ser o agente ativo graças ao qual a verdade emerge". Qual seria essa verdade? Ou quais os mecanismos discursivos de construção dessa verdade? Tais questões movimentam o nosso olhar, nesta pesquisa, e continuarão a ser perscrutadas, a seguir, a partir do discurso do Letramento.

O "fio" discursivo do letramento

Se o sujeito se constitui na interação, e se a linguagem é um modo de ação social, o sujeito é, também formado pela linguagem. Nesse sentido, ao falarmos em linguagem, remetemo-nos à constituição do ser, a seus valores, a sua ideologia. É por meio dela que o sujeito se revela inconscientemente.

As maneiras de usar a língua e de fazer sentido a partir de relações de identidade e poder tanto na fala quanto na escrita definem letramento enquanto prática discursiva. Só pelo fato da palavra "letramento" ainda não ter sido dicionarizada, nota-se a complexidade do conceito. Segundo Street (apud KLEIMAN, 1995), os dois modelos de letramento são: o Modelo Autônomo e o Modelo Ideológico.

O Modelo Autônomo vê a escrita desvinculada de seu contexto e produção, relacionando a aquisição da escrita ao desenvolvimento cognitivo. Conforme Kleiman (1995, p. 21):

> Essa concepção pressupõe que há apenas uma maneira de o letramento ser desenvolvido, sendo que essa forma está associada quase que causalmente com o progresso, a civilização, a mobilidade social (...) esse é o modelo que hoje em dia é prevalente na nossa sociedade e que se reproduz, sem grandes alterações, desde o século passado.

O Modelo Ideológico, por outro lado, concebe o letramento enquanto práticas sociais discursivas, culturalmente determinadas. Essa concepção abole a superioridade do letrado em relação ao não-letrado, trabalhando com as interfaces entre a oralidade e a escrita. Nessa visão, a escolarização consistiria em apenas uma das facetas do letramento do indivíduo, pois outras vozes emergem ao longo de sua história, que vão construir e/ou alterar a sua identidade nas práticas sociais discursivas. O Modelo Ideológico vê o letramento como plural: sociedades diferentes e sub-grupos sociais têm diferentes tipos de letramento. Essas práticas de letramento estão integralmente vinculadas à identidade ou sentido das pessoas que as praticam; uma mudança de práticas implica em uma mudança de identidade. Infelizmente, as práticas discursivas agenciadas pela escola tentam apagar a heterogeneidade constitutiva, impondo uma homogeneização de sentido e identidade.

Precisamos nos perguntar qual concepção de letramento está presente na prova do Enade que reflete o currículo de Pedagogia?

A trama discursiva do Enade-Pedagogia 2008: análise discursiva de alguns excertos da prova

O *corpus* a seguir consiste em três questões da prova do Enade-Pedagogia 2008 a serem analisadas. Como se pode verificar no quadro abaixo, a prova pode ser dividida em duas partes: questões de múltipla escolha e discursivas presentes tanto na parte de formação geral, quanto na de componente específico da área de Pedagogia; e, no final da avaliação, encontram-se questões relativas à percepção sobre a prova que não possuem peso algum. Quanto às questões, aponta-se o fato da prova apresentar pouquíssimas questões sobre letramento e muitas questões sobre filosofia da educação, sociologia da educação, gestão, os pensadores etc.

Partes	Números das questões	Peso de cada parte
I) Formação Geral / Múltipla Escolha	1 a 8	60%
I) Formação Geral/Discursivas	9 e 10	40%
II) Componente Específico / Múltipla Escolha	11 a 37	85 %
II) Componente Específico / Discursivas	38 a 40	15 %
Percepção sobre a prova	1 a 9	__

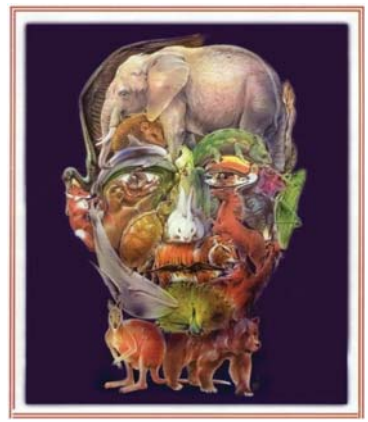
QUADRO 1 - PROVA DE PEDAGOGIA

Ao analisar a prova, é possível perceber que boa parte dos enunciados não exige muita reflexão e que a maioria das questões de múltipla escolha pode ser respondida por "exclusão", pois possui alternativas "absurdas" e a resposta esperada é óbvia. Essa constatação leva a concluir que não precisa ser pedagogo para realizar a prova. A mesma foi feita para o sujeito que não questionará as questões, apenas responderá "automaticamente" sem a necessidade de reflexão e análise. Observe as questões 2 e 5 da prova, retiradas da parte de *Formação Geral*, como exemplo:

QUESTÃO 2 (FORMAÇÃO GERAL)

Quando o homem não trata bem a natureza, a natureza não trata bem o homem.

Essa afirmativa reitera a necessária interação das diferentes espécies, representadas na imagem a seguir.



Disponível em: http://curiosidades.spaceblog.com.br
Acesso em: 10 out. 2008.

Depreende-se dessa imagem a

A. atuação do homem na clonagem de animais pré-históricos.
B. exclusão do homem na ameaça efetiva à sobrevivência do planeta.
C. ingerência do homem na reprodução de espécies em cativeiro.
D. mutação das espécies pela ação predatória do homem.
E. responsabilidade do homem na manutenção da biodiversidade.

QUESTÃO 5 (FORMAÇÃO GERAL)

A foto a seguir, da americana Margaret Bourke-White (1904-71), apresenta desempregados na fila de alimentos durante a Grande Depressão, que se iniciou em 1929.

STRICKLAND, Carol; BOSWELL, John. Arte Comentada: da pré-história ao pós-moderno. Rio de Janeiro: Ediouro [s.d.].

Além da preocupação com a perfeita composição, a artista, nessa foto, revela:

A. a capacidade de organização do operariado.
B. a esperança de um futuro melhor para negros.
C. a possibilidade de ascensão social universal.
D. as contradições da sociedade capitalista.
E. o consumismo de determinadas classes sociais.

A obviedade das respostas (letras E e D respectivamente) leva a acreditar que qualquer bom leitor (e talvez nem tão bom assim) responderia à questão. Ela não está direcionada ao professor "crítico" que deveria ter se formado. Não se encontra nenhuma situação-problema no enunciado e o fato da prova ter fotos, mostra uma tentativa de elaborar uma avaliação atual, mas que não consegue realmente avaliar o pedagogo. Não se consegue medir nenhuma competência.

Deve-se atentar ao fato da prova não dar ênfase ao letramento (leitura e escrita), já que o pedagogo irá alfabetizar e ensinar a ler e a escrever. O professor deveria ser avaliado quanto a essas competências. A avaliação é composta por 40 questões, sendo que apenas três abordam o letramento (questões que versam sobre a linguagem, leitura e escrita): (25 (teste), 28 (teste) e 39 a e b (discursiva)). Chega-se à conclusão de que a prova não consegue avaliar se o professor é capaz de alfabetizar seus alunos e trabalhar com leitura em sala de aula.

Além dos testes não avaliarem a capacidade crítica do professor, constatamos no quadro 1 que, nas duas partes da prova, as questões de múltipla escolha possuem um peso altíssimo, fato que agrava a qualidade da avaliação: como a prova do Enade avaliará profundamente o pedagogo recém-formado através de testes "óbvios", de poucas questões dissertativas e com apenas dois testes sobre linguagem e letramento e nenhum teste sobre leitura especificamente? Como já foi dito anteriormente neste trabalho, se o sujeito se constitui na interação e se a linguagem é um modo de ação social, sendo o sujeito também formado pela linguagem, a prova deveria trazer mais questões sobre letramento, já que os professores irão alfabetizar crianças que agirão socialmente e se formarão pela linguagem.

Vamos, agora, analisar a questão dissertativa 38 da parte de *Componente Específico*:

QUESTÃO 38 – DISCURSIVA – COMPONENTE ESPECÍFICO

A professora, ao entrar na turma do primeiro ano do curso de formação de professores, pediu a cada aluno que manifestasse, oralmente, o seu entendimento do que é educar, do que é ser professor e do que é ser aluno. Todas as respostas mostravam uma compreensão simplificada da natureza de cada uma dessas atividades. Frente a esse resultado, a professora fez um planejamento de trabalho que considerasse o aprendizado de conceitos e a discussão de significados atribuídos ao longo da história da educação à ação educativa, à figura do professor e à do aluno.

A. Explique por que é importante discutir o que é educar, o que é ser professor e o que é ser aluno. (valor: 6,0 pontos)
B. Descreva uma estratégia didática que proporcione uma aprendizagem significativa de conceitos. (valor: 4,0 pontos)

Conheça o padrão de resposta esperado pelo Enade:

Questão 38 - Resposta esperada

a) É importante discutir o significado do que é educar, do que é ser professor e do que é ser aluno porque toda ação humana é baseada na forma de conceber, significar e pensar a ação. Qualquer fazer humano supõe uma ideia do que é esse fazer ou de como cada indivíduo entende essa atividade. Sem pensarmos esse fazer, a ação é dirigida por ideias já consolidadas, a partir de outro contexto histórico, social e cultural. A aceitação, sem reflexão e sem discussão, de uma determinada forma de pensar e conceber a ação e seus participantes nos faz repetir, sem um distanciamento crítico, o modelo de ação. No caso específico da ação educativa, as discussões sobre a própria ação, isto é, educar, e o debate sobre quem é o professor e quem é o aluno contribuem para a ação do professor, porque elas ajudam a construção de significados que são mais complexos do que o entendimento imediato do senso comum. Com relação à afirmação da contribuição da filosofia para a reflexão sobre a ação educativa dos futuros professores, é desejável a referência à importância dessa discussão para o fazer educativo e pedagógico. No entanto, deve-se observar se tais respostas não se restringem ao discurso que entende e qualifica o educar, o ser professor e ser aluno de forma simples, imediata, baseada em aspectos pessoais, em características individuais e da ordem da experiência afetiva.

b) O atendimento ao que é esperado nesse item compreende, basicamente, alguns exemplos de estratégias didáticas vinculadas à filosofia da educação, como as seguintes:

- Cada aluno deverá sistematizar suas ideias, em uma redação escrita, e, em seguida apresentar os textos para a discussão com os colegas. A discussão será mediada e coordenada pelo(a) professor(a) da disciplina.
- Divisão da turma em dois grupos. Um grupo deverá apresentar argumentos sobre a importância da discussão, sobre as definições filosóficas da educação, trazendo exemplos de como essa discussão pode ajudar no cotidiano da sala de aula, e outro grupo deverá apresentar argumentos que justifiquem a não-necessidade dessa discussão, uma vez que a educação é uma ação intrínseca ao ser humano e, assim, acontece naturalmente. A discussão será mediada e coordenada pelo professor(a) da disciplina.
- Depois de assistir a um filme que tenha como tema a ação de um professor em sala de aula, discutir o significado atribuído, pelo diretor e autor do enredo do filme, à ação educativa, ao ser professor e ao ser aluno. Nessa discussão, cada aluno(a) deverá manifestar a sua reflexão sobre a ação educativa. A discussão será mediada e coordenada pelo(a) professor(a).
- Encenação de duas situações de sala de aula. Cada grupo deverá representar o cotidiano da sala de aula segundo uma determinada forma de pensar e significar a prática educativa. Após a representação, promoção de um debate sobre as possibilidades e os limites da filosofia de educação revelada pelas encenações. A discussão será mediada e coordenada pelo professor (a) da disciplina.

Observe que a questão abre espaço para uma resposta muito pessoal e que não há relação direta da letra A e B, ou seja, qual é concepção de educar cobrada? Qualquer conceito? Qual? De Matemática, Português, Geografia, etc.? A pergunta parte de qual pressuposto?

Lendo a resposta esperada da letra A, encontra-se: "deve-se observar se tais respostas não se restringem ao discurso que entende e qualifica o *educar*, o *ser professor* e *ser aluno* de forma simples, imediata, baseada em aspectos pessoais", porém, o enunciado não está claro o suficiente: "Explique por que é importante discutir o que é *educar*, o que é *ser professor* e o que é *ser aluno*". A discussão deverá tomar como base a filosofia? Sob qual abordagem que o aluno deverá de basear (sócio-interacionista, construtivista)? Portanto, a resposta, provavelmente, será muito pessoal.

Na reposta esperada da letra B, não se encontra qual é o conceito que o examinador cobra, apenas espera que o aluno siga aquela "receita mágica" de estratégia didática que proporcionará uma aprendizagem significativa de conceitos. Se a resposta for diferente, provavelmente estará errada, pois o esperado são respostas que sigam um padrão.

Desse modo, nota-se que as respostas esperadas na parte discursiva não são claras, transparecendo o desejo de homogeneizar as respostas, como se o sujeito- professor, recém-formado, fosse um sujeito cartesiano autônomo, centrado, dono

de seus saberes e de sua fala, capaz de transformar o mundo à sua volta.

Temos toda uma formação que o professor é o transmissor e o aluno o receptor, ou seja, não é porque o sujeito fez um curso de Pedagogia que essas práticas modificam de repente. No próprio curso, existem professores conservadores, com uma formação "moderna", que entram e saem falando sem dar a palavra aos estudantes e futuros pedagogos. Quer dizer, não existe muitas vezes interação entre professor e aluno. Como que os pedagogos responderão a essa pergunta partindo da própria realidade? Então, o que é ser professor? O que é ser aluno para o pedagogo recém-formado?

Verifica-se um paradoxo na elaboração da prova, pois, ao mesmo tempo em que se espera um sujeito-professor pós-moderno, crítico, a prova foi elaborada de modo a esperar respostas de um sujeito-moderno. A prova diz que o pedagogo deve discutir e refletir: "A aceitação, sem reflexão e sem discussão, de uma determinada forma de pensar e conceber a ação e seus participantes nos faz repetir, sem um distanciamento crítico, o modelo de ação", mas ela não proporciona isso.

As três questões analisadas ilustram o que ocorre na maioria das questões da prova. Assim sendo, pode-se concluir que tanto as questões de múltipla escolha, quanto as discursivas, não conseguem verdadeiramente avaliar o pedagogo recém-formado por tudo o que foi mencionado nos parágrafos anteriores.

A trama discursiva do currículo

Como já foi mencionado na introdução, através do currículo circulam discursos que têm como objetivo formar sujeitos. Faz-se necessária a reflexão sobre o currículo do curso de Pedagogia, já que o mesmo pode ser compreendido como percurso de um sujeito em seu processo de escolarização, ou seja, o currículo "forma" identidades. Segundo Silva (apud VEIGA-NETO, 1997, p. 184)

> O currículo – entendido como o conjunto de conhecimento todas as experiências de conhecimento proporcionadas aos estudantes – está no centro mesmo da atividade educacional. Afinal, a escola não está apenas histórica e socialmente montada para organizar as experiências de conhecimento de crianças e jovens com o objetivo de produzir uma determinada identidade individual e social. Ela, de fato – como tem demonstrado a melhor produção da sociologia da educação recente – funciona dessa forma. Isto é, o currículo constitui o núcleo do processo institucionalizado de educação.

Como afirma Popkewitz (1995, p.174) em seu estudo sobre o currículo:

> Vejo o currículo como um conhecimento particular, historicamente formado, sobre o modo como as crianças tornam o mundo inteligível. Como tal, esforços para organizar o conhecimento escolar como currículo constituem formas de regulação social produzidas através de estilos privilegiados de raciocínio. Aquilo que está inscrito no currículo não é apenas informação – a organização do conhecimento corporifica formas particulares de agir, sentir, falar, e "ver" o mundo e o "eu".

Diante disso, algumas perguntas vem à tona: esse percurso leva esse sujeito para onde? Que marcas pode provocar? Quem, por que e como esse caminho é determinado? Pelo currículo circulam discursos que têm como objetivo formar identidades, mas a grande problemática é questionar se a faculdade de Pedagogia leva em conta a heterogeneidade dos sujeitos ou oferece um currículo que considera a identidade como única e homogênea.

Ao analisar a prova do Enade-Pedagogia 2008, observou-se poucos exercícios sobre letramento (leitura e escrita), o que deixa claro que a avaliação em questão não apresenta o objetivo de verificar se o pedagogo avaliado possui conhecimentos sobre linguagem (alfabetização, literatura infantil e infanto-juvenil, redação etc.). Portanto, cabe questionar se o currículo do curso de Pedagogia apresenta, em sua grade, a preocupação com a linguagem ou não. Quando lecionar (ensino infantil e fundamental, até 5º ano), o profissional irá alfabetizar os alunos, escolher livros e ler histórias, ou seja, formará seus alunos

através da linguagem. Desse modo, é de suma importância refletir como está organizado o conhecimento de tal currículo, já que "a organização do conhecimento corporifica formas particulares de agir, sentir, falar, e 'ver' o mundo e o 'eu'" (POPKEWITZ, 1995, p.174). Ainda aproveitando os estudos de Popkewitz (1995, p.185), "aprender gramática, ciências ou geografia é também aprender disposições, consciência e sensibilidade em relação ao mundo que está sendo descrito", ou seja, segundo o autor, sua ênfase no conhecimento curricular está dirigida a relacionar as formas de falar e raciocinar, neste caso, dos alunos (as formas pelas quais expressarão a "verdade" sobre eles mesmos e os sobre as outras pessoas ao redor) com questões de poder e regulação.

Popkewitz (1995, p.185) afirma que "não podemos tomar a razão e a racionalidade como um sistema unificado e universal pelo qual podemos falar sobre o que é verdadeiro e falso, mas como sistemas historicamente contingentes de relações cujos efeitos produzem poder". Então, como o poder é produzido através de produção de regras e padrões de verdade? Como já foi dito anteriormente, o poder não existe sem a constituição de uma verdade pelos homens e nem existe por si, portanto entende-se que a prova do Enade reflete o currículo de Pedagogia e manifesta uma verdade que, por sua vez, "conduz" os sujeitos.

De acordo com Popkewitz (1995, p.186), "o currículo, pois, pode ser visto como uma invenção da modernidade, a qual envolve formas de conhecimento cujas funções consistem em regular e disciplinar o indivíduo." Em minha pesquisa, vou analisar o currículo de Pedagogia com o intuito de verificar a importância que se dá à leitura e à escrita, já que a prova do Enade não valoriza tais conteúdos. Se o currículo é uma invenção da modernidade, o sujeito que emergirá da noção de letramento, provavelmente, será o sujeito moderno, racional, unificado, aquele que será capaz de "transformar o mundo". O currículo, através da maneira pela qual seleciona e organiza o conhecimento que será cobrado durante o curso, "sanciona socialmente o poder" (POPKEWITZ, 1995, p. 205). Nota-se que a preocupação do autor consiste com a forma como esse currículo fruto da modernidade é trazido para o presente para normalizar e disciplinar.

Podemos concluir que o currículo está no centro da atividade educacional, ou seja, constitui o núcleo do processo institucionalizado de educação. Consoante com Silva (apud VEIGA-NETO, 1997, p. 184), "o nexo íntimo e estreito entre educação e identidade social, entre escolarização e subjetividade, é assegurado precisamente pelas experiências cognitivas e afetivas corporificadas no currículo". Contudo, discussões sobre currículo são raras e só ganham espaço quando surge alguma proposta de introdução de uma nova disciplina ou a volta de uma disciplina antiga. Fora isso, "o currículo é tomado como algo dado e indiscutível, raramente sendo alvo de problematização, mesmo em círculos educacionais profissionais" (SILVA, apud VEIGA-NETO, 1997, p. 184). Por isso, a necessidade de se pesquisar mais sobre o assunto.

Considerações finais

Apesar de este trabalho ser apenas uma semente de um estudo que se pretende muito mais aprofundado, auxilia a lançar um novo olhar sobre a Prova do Enade – Pedagogia - e a concepção de sujeito-professor. Trata-se do sujeito da Modernidade e do Iluminismo, porém, travestido de novas roupagens. Talvez por isso, as questões encontram-se tão genéricas e fragmentadas. Deseja-se controlar através da prova, porém, constroem-se questões que qualquer pessoa conseguiria responder. Afinal que sujeito é esse pedagogo? Parece-nos, até o momento que pode ser qualquer um. Talvez essa possa ser uma das explicações para tantos "males da educação", como a mídia e outros veículos não se cansam de apontar.

No *corpus* analisado, ao serem questionadas as lógicas e os conteúdos da avaliação externa em questão, pode-se perceber o quanto elas se contrapõem à própria expectativa que se tem do perfil idealizado de professor. As questões encontradas que pretendem (ou não) avaliar o pedagogo recém-formado, não demonstram coerência entre o que se espera do sujeito-professor e o que é efetivado pelo Enade.

As questões levantadas no presente texto levaram à reflexão sobre a prova do Enade-Pedagogia, já que a avaliação "avalia" nacionalmente a formação e o desempenho

dos pedagogos recém-formados, e que, portanto, instaurará regimes de verdade.

De acordo com Silva (apud VEIGA-NETO 1997, p. 186), "é importante que os educadores comecem a entender as novas configurações econômicas, políticas e sociais através de uma ótica que focalize as dinâmicas culturais em jogo na luta por hegemonia e poder político", pois a sociedade é atravessada por lutas em torno da afirmação de discursos, narrativas e saberes que "tentam definir o social e o político de formas muito particulares, intimamente vinculadas a relações de poder e de domínio".

Assim, este artigo não pretendeu responder questões, mas problematizar o discurso da educação e a emergência de sujeitos e suas identidades como efeitos de sentido dos macro-discursos da contemporaneidade. Ou em outras palavras, como as tramas macro-discursivas afetam os micro-discursos das práticas educativas. Embora não tenhamos levantado na análise os discursos neoliberais que transitam no momento contemporâneo e que afetam o discurso das políticas de avaliação, as nossas discussões até o momento apontam para esta direção, o que será foco de futuras discussões desta pesquisa. Deixamos isso como um legado final de análise.

Referências

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder,** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979. 27ª. Impressão, 2009.

_____ **Do governo dos Vivos – Curso no Cóllege de France, 1979-1980 (excertos)**, Tradução, transcrição, notas e apresentação de Nildo Avelino, Rio de Janeiro Achiamé, 2010.

_____ **The Order of Discourse.** In: M. Shapiro (Ed.). Language and Politics. Oxford, Blackwell, 1984: 108-138.

KLEIMAN, A. B. (org.) **Os significados do letramento. Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas: Mercado de Letras, 1995.

MANUAL DO ENADE 2008. Disponível em: http://www.prg.ufpb.br/Cpme_2012/Manual_enade_2008.pdf Acesso em julho de 2011.

PETERS, Michael, Governamentalidade Neoliberal e Educação. In SILVA, Tomaz Tadeu da. **O sujeito da Educação**. Petrópolis. Ed. Vozes. 1995. 2a. Ed.

POPKEWITZ, Thomas S. História do Currículo, Regulação Social e Poder. In SILVA, Tomaz Tadeu da. **O sujeito da Educação**. Petrópolis. Ed. Vozes. 1995. 2a. Ed.

PROVA DO ENADE 2008. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/Enade2008_RNP/PEDAGOGIA.pdf Acesso em março de 2012.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo e Interdisciplinaridade. In. MOREIRA, Antonio Flávio B. et.alii (org). **Currículo: Questões Atuais**. Campinas. SP. Papirus. Ed.1997.

A LEI 11.465/08 COMO LEITURA DE MUNDO NO ESPAÇO DA ESCOLA

Adriana da S. L. Tomaz[1]
Márcia Gonzaga de Brito[1]

Resumo

Lei 11.465/08 Como Leitura de Mundo no Espaço da Escolar. O presente artigo visa relatar parte de uma experiência de ensino e a aprendizagem, por meio de um projeto desenvolvido em uma escola da rede privada do Rio de Janeiro, com base na Lei nº 11.465/08, sancionada pelo presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, que torna obrigatório o estudo da história dos povos indígenas brasileiros, partimos para o desenvolvimento do projeto "Afro Brasileiro Indígena", como proposta pedagógica de leitura do mundo e da construção de uma identidade. Em concordância com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e os temas transversais. A partir das reflexões e experiências cotidianas de uma professora do primeiro segmento do ensino fundamental, uma professora da sala de leitura e alunos do quinto ano de uma escola, que embora tenha como a segunda língua o ensino da Língua Alemã, ressalta a importância da Cultura Afra Brasileira e Africana, promovendo a valorização da identidade, história e cultura dos afro brasileiros reconhecendo a igualdade de valorização das raízes africanas, indígenas, europeias e asiáticas na nação brasileira. O projeto, portanto, teve como proposta despertar valores universais que, para tanto foi necessário unir elementos da Arte-Educação a diferentes estilos musicais e textos como estímulo à produção dos alunos. Mediante ao diálogo acerca das diferenças culturais. Destacamos os seguintes autores – Paulo Freire, Moscovici e Vygotsky como referencial teórico para fundamentar esta prática pedagógica.

Palavras chave

Leitura; Lei 11465/08; representação social.

Abstract

This article aims to share part of an experience of teaching and learning through a project developed in a private school in Rio de Janeiro, based on Law No. 11.465/08, sanctioned by President Luiz Inacio Lula da Silva , mandating the study of the history of Brazilian indigenous peoples, we set out to develop the project "Afro Brazilian Indian" as pedagogical reading of the world and building an identity. In agreement with the National Curriculum Parameters (NCP) and the themes. From the reflections and everyday experiences of a teacher of the first segment of an elementary school teacher from a reading room and fifth graders from a school, although as a second language teaching German language, emphasizes the importance of Culture Afra Brazilian and African, promoting the development of identity, history and culture of african Brazilian recognizing the equal value of African roots, indigenous, European and Asian in the Brazilian nation. The project therefore had the purpose to arouse universal values, it was necessary to unite elements of art education to different musical styles and texts as a stimulus to the production of the students. Through the dialogue about cultural differences. Featuring the following authors - Paulo Freire, Moscovici and Vygotsky as a theoretical framework to support this pedagogical practice.

Keywords

Reading, Law 11,465 / 08; social representation.

1 - Colégio Cruzeiro – RJ.

Sonho com o dia em que todos levantar-se-ão
e compreenderão que foram feitos para viverem como irmãos.
Nelson Mandela

A escola brasileira se vê diante do desafio e do dilema de colocar em prática uma proposta pedagógica que realmente viabilize as discussões das diferenças culturais.

Tendo-se em vista as leis 10.639/03, atual Lei 11.465/08 torna-se obrigatório o ensino de História (da África e dos Africanos, da Luta dos Negros no Brasil e da Cultura Negra Brasileira no Ensino Básico) e das Culturas dos Povos Indígena nos currículos das escolas públicas e particulares, faz-se necessário, viabilizar momentos em que a escola resgate a formação cultural brasileira, destacando assim, suas influências e a importância de uma reeducação das relações étnico-raciais.

A Lei nº 11.465/08, sancionada pelo presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, torna obrigatório também o estudo da história dos povos indígenas brasileiros. Após essa Lei ser modificada pela Lei 11.465/08 inserindo o ensino de História e das culturas dos Povos indígenas, partimos para o desenvolvimento do projeto Afro Brasileiro Indígena, com o objetivo de cumprir a Lei e de sinalizar aos alunos a importância das culturas indígenas e africanas na formação da identidade nacional. Em concordância com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que são referências de qualidade para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio do país.

Apesar da LDB prevê desde a sua sanção, em 1996, que o ensino de História do Brasil no ensino fundamental e médio abarcasse "as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia", foi só em 2003, com a alteração deste dispositivo legal que o ensino de história e cultura afro-brasileira se tornou um componente curricular obrigatório. Sabemos que embora a Lei determine esse ensino como componente curricular obrigatório, os parâmetros curriculares nacionais nos orienta quanto ao tema transversal da pluralidade cultural e o Parecer do CNE destaca o papel do professor neste processo ao ressaltar que "a luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política" (CONSELHO NACIONAL DE EDUCACÃO, 2004). Logo, faz-se necessário um transformar que está na dimensão subjetiva, não se muda nada, se não mexer no interior das pessoas, se não mudar a crença a atitude.

Com a transmissão da cultura e dos conhecimentos construídos historicamente estabelece uma relação pedagógica. Nessa relação com o mundo e com diferentes saberes, há um encontro com o outro e consigo mesmo. As relações pessoais e pedagógicas incluem dimensões técnicas e humanas, que estão presentes no conceito de sincronicidade, que pode ser descrito como a ocorrência crítica de componentes políticos, humano-interacionais e técnicos, como relata Placco (1994):

> Sincrocidade pode ser descrita como a ocorrência crítica de componentes políticos, humano-interacionais e técnicos, que se traduz na sua ação, ocorrência [...] que gera movimento e ação de e entre professor-aluno-realidade.
> Esse movimento engendra novas compreensões da totalidade do fenômeno educativo, no qual há reestruturação contínua inconsistente em todos, em cada um e na relação entre esses componentes, na medida em que se define e redefine um projeto pedagógico coletivo (PLACCO, 1994:17, 18).

Acreditamos ser importante tornar a escola um lugar no qual as diferenças sejam reconhecidas, consideradas e estudadas. A respeito do reconhecimento das diferenças e da inclusão do outro, Paulo Freire (2003) nos ensina que a predisposição em ouvir o outro é o ponto de partida para se estabeleça uma relação dialógica.

> Aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar. Se discrimino o menino ou menina pobre, a menina ou menino negro (...), não posso evidentemente escutá-las e se não as escuto, não posso falar com eles(...) (FREIRE,2003, p.20-1).

O professor tem um papel fundamental como mediador na construção do conhecimento, é ele que irá proporcionar uma dinâmica na sala de aula em que se favoreçam atividades focadas na leitura. “Pois ensinar a ler exige comprometimento, tomada de consciência, saber escutar, reconhecer que a educação é ideológica dentre tantas outras especificidades” como diz Paulo Freire (2002).

Pensando no cotidiano escolar como espaço privilegiado de construção do conhecimento, cabe à escola ensinar a ler e escrever a história, compreender a diversidade cultural e reconhecer os conhecimentos prévios de cada aluno. Isso é fundamental para uma construção das representações como cidadão, na qual colabora com a reconstrução, isto é, a modelagem de um novo perfil conceitual acerca das novas informações, promove a obtenção de uma postura crítica a partir das discussões com opiniões diferentes. Um dos grandes desafios é encontrar a metodologia ideal para ser utilizada no processo de ensino e de aprendizagem, já que lidamos com a diversidade cognitiva, moral, cultural e psicológica dos sujeitos.

Nesta prática há diversas possibilidades, entretanto somos engessados pelo sistema, seja por questões políticas da educação, como é o caso do currículo ou até mesmo por crenças adquiridas ao longo de nossa formação que nos submete a pressupostos e que igualmente emperra uma postura mais ousada. No que se refere ao currículo, quando desenvolvemos o trabalho na escola mediante teorias Pós-Críticas, destacamos algumas temáticas tais como: identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação, discurso, representação cultural, gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo, saber-poder...

Destacando a LDB 9394, que assegura um ensino obrigatório e de qualidade para a educação de base é que ressaltamos o trabalho desenvolvido no Colégio Cruzeiro- Jacarepaguá, com alunos do primeiro segmento do ensino fundamental. O cotidiano escolar deve ajudar a criança a tornar-se leitor do signo linguístico e do mundo que o cerca. Como referência para o educador de mundo, há diversos textos que se dirigem ao social, possibilitando a discussão das diferenças sociais.

Como aporte teórico-metodológico adotou-se a Teoria das Representações Sociais, proposta por Moscovici em 1961, que possui Jodelet (2001) como discípula e colaboradora da teoria desse autor. Conforme a autora, a representação social é uma forma de conhecimento socialmente elaborado e partilhado, com um objetivo prático, e que contribui para construção de uma realidade comum a um conjunto social.

Igualmente designada como o saber do senso comum ou ainda saber ingênuo, natural, esta forma de conhecimento é diferenciada entre outras do conhecimento científico. Entretanto é tida como um objeto de estudo tão legítimo quanto este devido à sua importância na vida social e à elucidação possibilitadora dos processos cognitivos e das interações sociais.

Moscovici (1978), ao propor a Teoria das Representações Sociais (TRS), enfatizou as diferenças entre os modelos científicos e os não-científicos e como pode haver deslocamento de sentido de um modelo ao outro. Para o autor, é nesse deslocamento que as representações sociais aparecem como “saber ingênuo” ou “saber do senso comum”, em oposição ao saber produzido pela ciência, porém um conhecimento é tão relevante quanto o outro. Quando Moscovici (1978) afirma que existe a “formação de outro tipo de conhecimento adaptado a outras necessidades, obedecendo a outros critérios, num contexto social preciso” (p. 24), trata-se de um aspecto importante a considerar quando nos propomos a estudar os saberes da área educacional.

Este saber organizado, por ser dinâmico e estar sempre em construção, orienta os indivíduos em suas relações ao mesmo tempo em que filtra novidades, informação e experiências que chegam, reconstituindo-as enquanto um saber próprio do indivíduo em suas pertenças e referenciais (MADEIRA, 2003).

Uma das características da teoria moscoviciana é que as representações sociais têm potencial transformador, na medida em que o sujeito, ao representar um objeto, pode construir e reconstruir a realidade em que vive, assim como se constituir nela. E como os sujeitos estão construindo hoje essa relação das diferentes culturas?

Elas são construídas em um espaço de intersubjetividades em que é possível apreender confrontos e convergências de ideias, noções, crenças, imagens. De acordo com Jodelet (2001, p. 26):

> As representações sociais devem ser estudadas articulando-se elementos afetivos, mentais e sociais e integrando - ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação - a consideração das relações sociais que afetam as representações e à realidade material, social e ideativa sobre a qual elas têm de intervir.

Moscovici (1978) e Jodelet (2001) se referem aos processos das representações sociais: a objetivação e a ancoragem. Ambos permitem conhecer como as representações são construídas pelos sujeitos e grupos, mostrando indícios de como as pessoas pensam de uma maneira e não de outra, principalmente em função de seu contexto sócio-cultural.

O processo de objetivação transforma elementos conceituais em figuras ou imagens (MOSCOVICI, 1978), ou seja, visa "transformar algo abstrato em algo quase concreto, transferir o que está na mente em algo que exista no mundo físico" (MOSCOVICI, 2005).

A ancoragem, que se articula à objetivação, diz respeito à inserção do objeto representado no universo simbólico e significante das pessoas. Trata-se de uma modalidade de pensamento caracterizada pela memória. A predominância de posições estabelecidas opera mecanismos gerais como classificação, categorização, rotulação, denominação e procedimentos de explicação que obedecem a uma lógica específica (JODELET, 1996).

As representações sociais, portanto, são expressões de comportamentos de indivíduos no contexto social do qual fazem parte, sendo que estes comportamentos as instituem e são instituídos por elas. Assim entendemos como Madeira (2001, p. 126), que na relação com o outro o sujeito constrói o seu sentido com o objeto, da mesma forma que é construído por ele.

A mesma autora ainda diz que a aplicação das representações sociais no campo da educação permite tomar objetos de pesquisa no dinamismo que os constitui e lhes dá forma. Estes objetos são constituídos de diferentes sentidos, mas não isolados e sim ligados integrando o objetivo e o subjetivo.

Dentro desta perspectiva, percebemos que pode haver indícios de representação social para os professores que vivenciam esta prática pedagógica no ensino da História da África, embora a teoria tenha sido criada para adultos, há um saber que é construído na escola com as crianças, que não é científico, mas é tão importante quanto o saber do senso comum. Os alunos compartilham, interagindo com um mesmo objeto, objetivando e ancorando, o que nos permite perceber como são construídas por esses alunos e professores as representações sociais referente a temática das diferenças culturas na escola básica. Assim é possível percebermos as representações sociais dos professores e alunos que realmente colocam a Lei 11464/08 na discussão do espaço da escola.

Ainda buscando a fundamentação teórica para nossa prática temos o Vygotsky (1989), o psicólogo russo que também foi colaborador de Moscovici e que tem como premissa o papel da sociedade no processo do aprendizado. Vygotsky defende que "na ausência do outro o homem não se constrói homem". É pela aprendizagem nas relações com os outros que construímos os conhecimentos que permitem nosso desenvolvimento mental. Segundo o psicólogo russo, a criança nasce dotada somente de funções psicológicas elementares. Com o aprendizado cultural, partes dessas funções básicas são transformadas em funções psicológicas superiores. Essas evoluções acontecem pela elaboração das informações recebidas do meio.

Cabe ressaltar que essas informações são intermediadas, pelas pessoas que a rodeiam carregado de significados sociais e culturais. Na sala de aula o conhecimento é construído em parceria com outros alunos e as professoras são mediadoras nesse processo. O confronto das informações, as discussões, o olhar do outro mediante ao que foi registrado levam a novas descobertas de olhar o mesmo objeto de diferentes maneiras.

Nas questões referentes à aprendizagem da leitura, o autor não se pauta por fases, mas tem como objetivo, ampliar o universo de expressões da criança para facilitar a incorporação da escrita. A ênfase é na elaboração da fala, da escrita e da leitura como instrumentos simbólicos que repercutem no desenvolvimento mental.

Nós, leitores, fazemos qualquer leitura, estabelecendo nossos próprios diálogos internos com os autores lidos e é desta forma que ensinamos aos nossos alunos a interagir com a leitura.

Logo, o trabalho desenvolvido com as turmas foi realizado pela professora de Convivência (uma disciplina que tem como princípio o desenvolvimento de projetos que estimulem as boas interações com a sociedade) e pela professora de Sala de Leitura com parceria da direção, coordenação e orientação pedagógica do Colégio Cruzeiro JPA.

O Projeto Afro indígena brasileiro nas aulas de Convivência

As aulas de Convivência desenvolve projetos, que tem por finalidade nortear a temática a respeito da ética e cidadania através da disciplina Convivência, sua questão básica, natureza e relevância,mediante aos direcionadores estratégicos da Sociedade de Beneficência Humboldt, tais como: missão, visão, valores e crença para o Colégio Cruzeiro, a área do conhecimento, tem como objetivo imprimir esses direcionadores mediante ao ato pedagógico, aproveitando a realidade cotidiana para dialogar o que é proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

A proposta apresentada visa à gestão da educação em práticas cotidianas onde se constrói o ser cognoscente mediante suas relações. Essa temática vem ao encontro a uma necessidade cada vez maior do professor de se posicionar de forma reflexiva e mediadora, pensando no cotidiano escolar como espaço privilegiado de construção do conhecimento, respeitando cada fase da criança e dando ênfase aos valores universais.

O homem se constrói pela linguagem, num processo contínuo mediante a relação. Pensando na construção plena do nosso aluno é que proporcionamos uma disciplina como essa.

A construção do conhecimento é feita por meio de trocas, em uma dimensão social, formando assim as representações. Podemos destacar autores como MORIN, com o paradigma da complexidade; MOSCOVICI, com a teoria das representações sociais; BAKHTIN e outros que nos dão suporte teórico para o ensino no que se refere a essa construção social. No processo de diferentes leituras, o conhecimento vai sendo construído e reconstruído pelo grupo social e ao mesmo tempo se constrói uma concepção de mundo, uma ideologia que se faz presente na fala dos sujeitos. O projeto tem como objetivo conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais. Como estratégia didática, pedimos para os alunos coletarem notícias.

Esta dinâmica acontece normalmente na biblioteca ou na sala de aula, onde cada aluno procura uma notícia, um livro, enfim, algum material para compartilhar com os colegas da sala de aula, ao sentar-se em roda de forma que todos se vejam sendo assim, cada um apresenta o material que escolheu. Caso dois alunos tragam o mesmo material, busca-se a compreensão das diferentes fontes.

A proposta vem sempre acompanhada de um registro: o aluno faz uma síntese do tema, onde exploramos o vocabulário e a oralidade dos alunos. Podemos observar a evolução e desenvoltura desses alunos para falar em público, por conta do trabalho desenvolvido com a oralidade e o desejo por diversos assuntos que são explorados posteriormente mediante a prática da interdisciplinaridade. Cabe ao professor aproveitar cada momento da aula para mediar os conflitos, sociais, filosóficos, assim, trabalhando para a construção de um cidadão crítico e reflexivo. Ao discutirmos sobre o “O Índio, ontem e hoje”, não faltaram notícias para enriquecer o aprendizado, os alunos puderam se apropriar de alguns conhecimentos e fazer relação entre as culturas indígenas e outras culturas.

O professor como mediador, conduz esse momento pontuando o espaço de cada um enfatizando a importância da escuta e do respeito. Desta maneira, cada aluno vai se apropriando da leitura, interagindo com o mundo e opinando sobre o que acontece nele.

Aproveitamos para destacar alguns valores culturais que são ricos para os nossos dias, tais como: as práticas primitivas como as das rodas indígenas, que nos permitem o encontro e a troca com o outro. A temática das diferenças culturais pode ser desenvolvida mediante ao trabalho com Rodas de Leitura,

essa prática pedagógica contribui para um melhor aprendizado. Warschauer (1993) traz a proposta do trabalho com a Roda e suas modalidades. A Roda é a abertura para o novo, um símbolo que aparece desde as civilizações mais primitivas. É roda, é mandala, é bolha, é caracol, é movimento que induz e conduz a interdisciplinaridade, a construção de conhecimento na troca e no diálogo.

A Leitura no Projeto Afro indígena brasileiro

Em parceria com as disciplinas de sala de aula, a biblioteca da escola que desenvolve um trabalho de incentivo à leitura há cerca de três anos, na qual os alunos possuem na grade escolar uma aula dinâmica e interativa de leitura. Essas aulas acontecem em diversos ambientes da escola com mediação da professora de Sala de Leitura. A dinamicidade da disciplina de leitura proporciona na prática a compreensão do conceito de leitura, no seu sentido mais restrito ao mais amplo, ou seja, do reconhecimento de um signo linguístico, que no nosso caso é a Língua Portuguesa, até a leitura de símbolos, como: imagens e sons...

Se nós educadores temos que reconhecer e valorizar o conhecimento de mundo que cada aluno possui, por que não podemos ampliar e sinalizar a história cultural que todos nós carregamos na nossa história? Assim, o aluno que joga capoeira e come tapioca, por exemplo, saberá de onde surgiram esses nossos hábitos e valorizará a nossa cultura. E a aula de Leitura é uma disciplina aliada na multiplicação do reconhecimento das culturas presentes na formação da identidade nacional.

Já que conhecer as culturas indígenas e africanas é se reconhecer nos costumes de outros, o projeto de leitura da biblioteca teve como início a leitura de lendas indígenas e a sinalização das características desse gênero textual. A ausência de autoria desses textos nos faz inferir que as lendas foram criadas há séculos, mas que se perpetuou graças à tradição oral. Na lenda "O Homem Chuva", por exemplo, aprendemos elementos da fauna brasileira que para nós, cidadãos urbanos, não fazem parte do nosso cotidiano.

Nessa primeira etapa do projeto, as leituras foram realizadas no bosque do colégio, pois a localização geográfica da escola proporciona maior interação com o cenário da natureza exposta nas lendas indígenas. A presença da chuva presente em algumas lendas foi sonorizada com um instrumento musical chamado pau de chuva que emite o som da chuva. E quando o deus Tupã aparecia nas lendas o som de trovão era realizado pelos alunos com a manipulação de uma chapa de radiografia, na qual emite o som similar ao de um trovão.

Após a pesquisa realizada nas aulas de Convivência, a leitura das lendas e o estudo do gênero lendas nas aulas na Sala de Leitura, os alunos foram convidados a produzirem uma lenda inspirada nas lendas indígenas e que explicasse um fenômeno da natureza. Não faltou criatividade nesses alunos com fantásticas explicações sobre o surgimento das flores, do mel e até do planeta marte... Esta produção textual foi um trabalho de escrita e reescrita com atualização dos desvios da gramática normativa. Após a versão do texto final, as lendas foram expostas juntamente com os trabalhos realizados nas aulas de Convivência na Feira do Livro realizada pela escola.

Considerações finais

O presente relato de experiência não tem a pretensão de "ensinar como podemos colocar em prática a Lei11.465/08 em nossas salas de aula", mas é uma maneira de socializarmos uma experiência que reduz as fronteiras entre o conhecimento acadêmico – escolar e conhecimento cotidiano. Uma Pedagogia como cultura, e a cultura como pedagogia. O Projeto desenvolvido proporcionou aos alunos e professores uma visão de mundo que até então era mais empobrecida. Destacamos, como dizia Marx que "o indivíduo é um ser social; e tão intrinsecamente social que somente ao longo da sua história em sociedade é que o homem, depois de muitos séculos chegou a se individualizar." A Teoria das representações sociais, inaugurada por Serge Moscovici e aprofundada por Denise Jodelet, vem expandindo sua produção teórica e seu campo de aplicação, contribuindo principalmente para as pesquisas nas áreas da Educação e Saúde. Uma psicologia social do conhecimento está interessada nos processos através dos quais o conhecimento é

gerado, transformado e projetado no mundo social. Acreditamos na pedagogia da possibilidade que supere as teorias de reprodução. Como atores nesse processo, percebemos como a representação de si se articula com a representação do outro. Estudar a História da África e as Cullturas indígenas foi uma oportunidade de resgatar os heróis proscritos. O movimento de leitura inicial dos alunos com diferentes estilos de textos contribui para o aprendizado de todos.

Referências

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2011.

JODELET, D. "Représentation sociale: phénomènes, concept et théorie." In: MOSCOVICI, S. 6e. ed. Psychologie Sociale. Paris: P.U.F, 1996.

_____. As representações sociais. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001.

KAUFMAN, A. M.; RODRÍGUEZ, M. H. Escola, leitura e produção de textos. Tradução de Inajara Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1995.

MADEIRA, M. "Representações Sociais e Educação: importância teórico-metodológica de uma relação." In: MOREIRA, A. (Org.). Representações Sociais: Teoria e Prática. João Pessoa: Universitária, 2001.

_____. "Um aprender do viver: educação e representação social." In: MOREIRA, A. S. P. e OLIVEIRA, D. C. (Orgs.). Estudos interdisciplinares de representação social. Goiânia: AB Editora, 2003.

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

_____. La psychanalyse, son image, son public. Paris: P.U.F, 1961.

_____. Representações Sociais: Investigação em Psicologia Social. Petrópolis: Vozes, 3ª edição, 2005.

SMOLKA, A. L. B., GÓES, M. C. R. de. A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento. Campinas: Papirus, 1993.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WARSCHAUER, Cecília. A Roda e o Registro. Uma parceria entre professor, alunos e conhecimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

CAIXA DE GUARDADOS, UMA MAQUINAÇÃO *PROCRESSIVA*

Gustavo Torrezan[1]

Resumo

O artigo apresenta uma possibilidade para se pensar a construção de uma pesquisa através de um procedimento que dê conta de sua escrita, formatação, apresentação entre outras questões que buscam alinhar aquilo que é pesquisado com o que é produzido em seus aspectos conceituais e formais, tanto quanto valoriza a afetividade que anima esse fazer. Desse modo gera um campo de experimentação artístico-filosófica enquanto possibilidade de pensar a educação. A partir de questões como: O que move a criação artística? O que move a criação de um trabalho de arte e de um trabalho de educação? Quais os processos que eles encadeiam e, ainda, o que atravessa esses processos? O que carregam esses processos de criação? Engendrou-se a ideia de uma caixa de guardados e consequentemente a atividade de coletar matérias para problematizar e refletir sobre a construção de dinâmicas que produzem a ideia de conjunto, ou mesmo de coleção, como efetivação de um procedimento de criação, que se faz enquanto singularidade e motor que produz de um território em constante expansão, onde se edifica o trabalho.

Palavras-chave

Filosofia da diferença; pesquisa em educação; escrita; processo de criação; arte contemporânea.

Abstract

This article presents a chance to think about building a search through a procedure that accounts for his writing, formatting, presentation and other issues that seek to align what is researched with what is produced in their conceptual and formal values as much as the affection that animates do. Thus, it is capable to produce a field of artistic experimentation as the possibility of philosophical thinking about education. From such questions as: What drives the creation of art? What drives the creation of a work of art and a work of education? What are the processes that they connected and also what goes through these processes? The charge that these processes of creation? Engendered the idea of a box stored and therefore the activity of collecting material to discuss and reflect on the construction of dynamics that produce the whole idea, or collection, such as execution of a procedure for creating, what we do while uniqueness and engine that generates an ever-expanding territory, where the work is built.

Keywords

Philosophy of difference; educational research; writing; creative process; contemporary art.

1 - Artista visual. Mestre em educação, bacharel em artes plásticas e licenciado em educação artística pela UNICAMP. E-mail ghtorrezan@gmail.com; site: www.gustavotorrezan.com.

Por este tempo escrevi de um lugar em que me encontrava, a felicidade e a transformação.
[...] escrever é encontrar um lugar onde uma espécie de intuição se aproxima do verbo e encoraja o fabular, destrava o limite entre o real e o artifício. Um encontro com algo que está bem mais adiante de mim[2]*.*

Cristiano Lenhardt

Um trabalho de pesquisa pode ser apresentado de mil maneiras. Dentre as possíveis, evidenciam-se aquelas que de certo modo estão entre as esperadas, e por isso se insinuam como definições e padrões impostos, seja na escrita ou ainda na formatação do texto, na diagramação e no modo de colocar as imagens ou referenciá-las. Como produzir um texto alinhado com um procedimento de pesquisa? Como produzir uma pesquisa alinhada com aquilo que é pesquisado? Como criar algo vivo que vai além do armazenamento temporal ou "congelamento" nos bancos de arquivos de teses acadêmicas? Como trazer a afetividade do processo que se configura durante a realização da pesquisa? Como aproximar práticas que se pressupõem separadas? Estas questões, dentre outras, ressoam como convite para apresentar este texto e a pesquisa que resultou na dissertação de mestrado intitulada "Entre processos de criação e fabulação e...", defendida na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Nela, assim como neste texto, busco fazer valer um movimento que se alinha com a sua construção/proposição. Assim, aqui serão encontrados possíveis atravessamentos experimentados durante o processo de pesquisa, em que se buscou construir um campo de experimentação artístico-filosófico enquanto possibilidade de pensar a educação.

Escrevia em papel, riscava no chão, entalhava em casca de árvore, em qualquer parte [...] ia alinhando números tão descabados de compridos, que pessoa nenhuma não era capaz de tabuar:[3]*" alguns vales, seus morros, os rios que correm para o sul, o espaço entre as pessoas, as construções não edificadas, as nomeações do imaginário, as maçãs da mesa, as cerdas de um pincel, os ladrilhos na praça, a fluidez de uma andorinha em um céu prestes a chover.*

O quintal: da desimportância dos ângulos retos

...o quintal era um lugar onde se ativava a imaginação e o ímpeto para construir algo diferente com as ferramentas da pequena oficina do avô. Nela surgiu uma casa na árvore, um castelo no chão, um forninho para fazer chá de plantas nascidas lá mesmo e que nem sempre poderiam ser ingeridas. Também surgiu uma fazenda com plantações a perder de vista, uma calorosa fogueira feita com galhos e folhas que caiam e um vaso torto dono de uma planta rara. Naquele espaço, a invenção edificava cidades, construía naves, tanques, navios e engenhocas, que somente na própria

2 - Trecho de correspondência entre Cristiano Lenhardt e Michel Zózimo da Rocha (2011, p. 45).

3 - Este poema é um espécime de "resposta" a um pequeno trecho do conto "O recado do morro", de Guimarães Rosa (2005, p. 42). As aspas correspondem à parte original do texto do autor. Guimarães Rosa. Primeiras Histórias.

inventividade produziam algo: o desejo de mais e o impulso por experimentar.

Entre tantas invenções lá realizadas está a caixa, um baú onde tudo poderia ser guardado. Uma espécie de sacola do Gato Félix. Ele guardava-a para usar nas horas de apuro entre uma travessura e outra. Bastava necessitar de algo que sua mão logo ia para dentro da bolsa e dela tirava seres animados ou ferramentas surreais. Tal qual a bolsa de Félix, a caixa de guardados recebia coisas especiais, aquilo que era relevante no quintal e usado nas invenções. A coleta feita durante as tardes passadas no quintal.

A construção da caixa se deu após um pedido ao avô que aceitou de imediato, pois sabia que a feitura renderia um bom tempo. Do acordo veio a busca por tábuas. Percorrido foi todo o quintal e, assim, feito um catado de pedaços aqui e acolá. Nessa catança, entre um pedaço e outro de material, sempre algo novo o punha a desbravar. Durante a busca inventaram-se alguns vales, lagos e até mares para navegar e encontrar povos que estão sempre por vir. Entre um movimento inventivo e outro, materiais totalmente díspares juntaram-se. Uma caixa. Espécie de mosaico fixado por pregos, a construção se fazia. Aos poucos três paredes estavam montadas, restava uma. O que faltava veio do quintal do vizinho. A caixa estava pronta..., mas faltavam dobradiças. O avô tirou o que era preciso de outra caixa usada para guardar equipamentos de pesca – sua diversão favorita. Com dobradiças colocadas a caixa estava pronta. Um pouco torta, se pensada a importância dos ângulos retos, a caixa era o lugar de raridades eleitas ao longo das buscas. Era levada de um lado para outro para recolher tudo aquilo que importava: histórias, coisas, sensações.

Selecionar coisas é construir um composto de variedades. A caixa, essa espécie de monumento, não é um lugar onde a memória foi guardada; ela sustenta as sensações de que é feita e que nela duram. Um experimento de raridades. Assim, a caixa de guardados se torna um composto do quintal, o adensamento de todo o quintal. Um pequeno espaço ativo inventado, que celebra as partes que o compõe.

Selecionar aquilo que compõe a caixa. Tecido de conexões que constroem o possível do impossível.

Do tricotar à coleção de ideias

A coleção de ideias denomina-se imaginação, uma vez que esta designa não uma faculdade mas um conjunto, o conjunto das coisas, no mais vago sentido da palavra, que são o que parecem: coleção sem álbum, peça sem teatro ou fluxo de percepções. [4]

Gilles Deleuze

O que move a criação artística? O que move a criação de um trabalho de arte e de um trabalho de educação? Quais os processos que eles encadeiam e, ainda, o que atravessa esses processos? O que carregam esses processos de criação? Estas perguntas apresentaram-se como possibilidade para conversar um pouco sobre a criação de trabalhos de arte, de trabalhos de educação a partir do processo de criação de meus próprios trabalhos artísticos. Essa é a intenção dos textos que foram tecidos, tricotados, e que foram reunidos numa caixa, inspirada na ideia da gaveta de guardados, de Iberê Camargo[5].

Neste contexto, a atenção recaiu sobre a atividade de coletar materiais para problematizar e refletir sobre a construção de dinâmicas que produzem a ideia de conjunto, ou mesmo de coleção, como efetivação de um procedimento de criação, que se faz enquanto singularidade e motor que engendra de um campo em constante expansão, onde se edifica o trabalho. No processo de criação não há, portanto, lugar para metas estabelecidas *a priori*, nem para alcances mecânicos, pois a própria construção de um trabalho de arte é esse coabitar e essa agregação ilimitada de ideias, de cores, sons, tons, cheiros, garatujas, rabiscos que se metarmofoseiam uns nos outros e se fazem escrita, desenho ou coisa.

Assim, neste texto, pretendo escancarar os vazios, expandir as fissuras e exibir trechos, partes da caixa-dissertação e alguns dos textos que a compõe.

4 - O breve trecho que compõem esta epígrafe encontra-se na página 12 do livro Empirismo e subjetividade, de Gilles Deleuze.

5 - A este respeito sugere-se ver Camargo, 1998. AMARGO, Iberê.

De modo que, para a produção da dissertação, foram percorridos diferentes espaços realizando a atividade de coletar materiais, movimento este que se confunde com o ato criador. Na ação de coletar coisas, o coletador instaura uma animação com a qual promove acontecimentos sutis no encontro com elas. Estes acontecimentos são singulares, únicos, tal qual a animação que instaura esse encontro e que promove o adensar de camadas de afetividade que estão sempre por fazer-se (em expansão) no mundo, motivando a vida como aquilo que se constrói pelo e no movimento.

Dos tempos da coleta

Aragem,
crispar de pontos que costuram erosões,
e vazam das íris em afluentes.
Abraçar o ínfimo,
capturar o acúmulo do sebo da pele,
os pelos que ouriçam,
o ruído do pulsar,
o que parecia estar compacto
na maquinação de guardados escapam as horas,
flui o sopro em dispersão
simples e forte como o amanhecer dos dias.

Assim, nessa aragem, foram coletados alguns artistas e deles algumas obras, uns poemas, uns contos, algumas cartas que pareciam ter um outro destinatário, pontos singulares do meu ateliê, trechos de livros lidos e de outros encontrados pelos caminhos, pensamentos que atraiam ou dispersavam, desenhos em cadernos ou em papeis soltos, rabiscos dispersos aqui e acolá, "expedições" em arquivos aparentemente deixados de lado. Esse é o material com o qual efetivo uma agitação, alegre e intensa, para produzir pequenos arranjos e com eles formar conjuntos que disparam a escrita, que busca fazer-se enquanto movimento que atravessa cada um desses materiais, produzindo-se enquanto força que apresenta as próprias questões e reflexões realizadas.

Inúmeros são os desenhos, anotações, rabiscos e esboços criados no coletar de coisas:

objetos no chão dos quintais,
tatos de dias no ateliê,
lugares que passam rios,
visões que adoçam conversas,
artistas que esfumaçam pulmões,
obras que desviam do piscar,
cheiros de calor,
desenhos das mãos macias ao tricotar,
movimentos ao modo de um tempo outro,
paladares que queimaram receitas,
cadernos preenchidos e aqueles destroçados,
espaços da pele, de um fugaz limite que um dia irá chegar,
poemas de ouvido e copo,
poetas que chamaram uma voz,
músicas sonantes e algumas silenciosas,
cantores que fazem durar,
sons atrevidos,
histórias de cardumes, cheias e seres de encontros,
textos diluídos entre polvo e água ,
autores nus ao novo,
contos de um tempo de lá,
escritores que afirmam ter sido roubados,
rabiscos de inteireza passagem,
escrituras que pedem apenas o necessário.

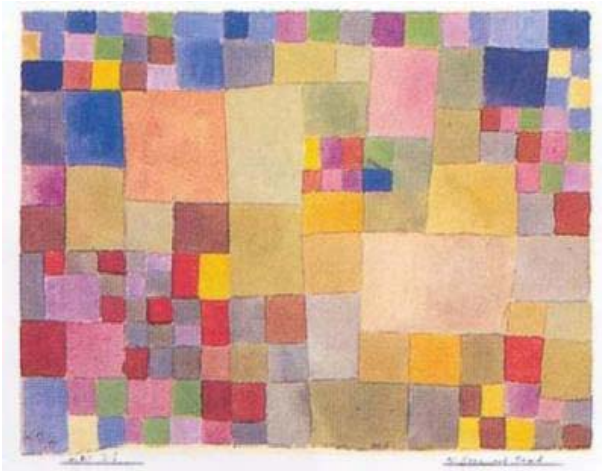
que, muitas vezes, são errantes, disformes, desconexas, não listáveis ou mesmo inúteis, e que podem ser descartadas ou mesmo colocadas em uma espécie de caixa para serem utilizadas em outros trabalhos ou pesquisas. As marcas cindidas por rabiscos, anotações, esboços, tidas como descartáveis, são restos que, como disse alguém, "nos lança na procura ou no sofrimento, como ferida secreta do mais fundo de si." (Vilela, 2008, p. 141)

O material: artistas, coisas, palavras,...

O material é um ponto de cruzamento entre indivíduos-coisas: Ideias, lugares, histórias, estratégias, cantos de pássaros, lembranças, fragmentos de objetos, saídas momentâneas etc. Ele é atravessado por acidentes e, como lembra Francis Bacon, não se refaz um acidente.[6]

Silvio Ferraz

Paul Klee



Flora on Sand. Aquarela s/ Papel (1927)

Abrir.

Azul, verde, amarelo, rosa, vermelho, verde, verde mais claro, amarelo, amarelo ouro, ocre, marrom. Vermelho, vermelho, ciano, verde, amarelo, violeta, amarelo pele, amarelo caramelo, azul escuro, amarelo, roxo e um quase cinza. Vibra o som dos olhos em ritmo pictórico.

Percute notas-cores. Pequenas partes, tocadas no esmero do material, produzidas e colhidas como grãos de visualidades que trazem de si, em cada uma, um único e irrepetível matiz.

Coleção cuidadosa de cores, tons, que se juntam na partitura-tela para brandir em consonância e produzir música, onde cada parte é indispensável na composição da seleta colcha de retalhos de notas quadradas que soam.

Ao ar se lança o som, na generosidade de expandir, expandir, expandir, expandir, ir até ouvir matizes nas coisas...

Iberê Camargo

Carretéis. Óleo s/ tela (1958)

Viver é andar, é descobrir, é conhecer.
No meu andarilhar de pintor,
fixo a imagem que se apresenta no agora
e retorno às coisas que adormeceram

6 - O trecho que compõe esta epigrafe encontrasse na página 99 do *Livro das Sonoridades*, de Silvio Ferraz.

na memória, que devem estar escondidas
no pátio da infância. Gostaria de ser
criança outra vez para resgatá-las
com as mãos. Talvez tenha sido
o que fiz, pintando-as[7].

Iberê Camargo

Com sutileza abre a gaveta que fica em baixo do tampo da mesa que se pôs diante. Enfia a mão naquele ambiente escuro e olhando para o horizonte branco que cria na textura da parede logo à frente, segue adentro, imergindo. Experimenta frios, quentes, texturas, formas, materiais..., algumas vezes tenta identificar, outras vezes hesita. Tateando, atualiza lembranças, cheiros e acontecimentos. Variações compõem aquele espaço daquilo que é o mais raro. Escolhe uma. Com voracidade retira de lá um objeto fechando-o na mão e o conduz aos olhos, mas antes passa suavemente pelo nariz que é preenchido pela mistura do bolor que cresce entre as frestas da madeira porosa com o sebo vindo da linha que guardava. Já na altura dos olhos vê a luz dissolver-se por sua forma para construir claros e escuros por um tempo. Depois, coloca-o em cima da mesa, continua, atentamente, a dirigir-lhe o olhar. Uma busca incessante por observar mudanças, enquanto seu corpo se expande para os lados e pega a lata com pincéis e a caixa com as tintas. Uma outra ação se inicia. O olhar agora vagueia com gosto entre o objeto e a retangular superfície branca; às vezes também entre os pinceis e tintas. Horas passam. Materiais acumulam-se. Vermelhos saltam entre brancos, amarelados e o azul fundo. Há um ritmo, descontínuo, intenso, que se sobrepõe. Onde havia alvura há noite e gestos de mesma força – mas com outros movimentos – das mãos na gaveta.

Nuno Ramos[8]

Sem título. Tecidos, folhas, plásticos, tinta, metais, resina sobre madeira (1992)

Sobre o tempo, sobre a taipa, a chuva escorre.
As paredes – que viram morrer os homens,
que viram fugir o ouro,
que viram finar-se o reino,
que viram, reviram, viram,
já não veem.
Também morrem.

Assim plantadas no outeiro,
– menos rudes que orgulhosas
– na sua pobreza branca,
azul e rosa e zarcão,
ai, pareciam eternas!
Não eram.
E cai a chuva
sobre rótula e portão.

Superfícies de diversos materiais que não formam partes, mas um todo que vai se diferenciando entre junções, entre

7 - O pequeno trecho desta epígrafe encontra-se na página XXXX do livro *Gaveta de Guardados*, de Iberê Camargo.

8 - Junção de pequenos fragmentos, "espécimes de cacos", retirados de entrevistas do artista plático Nuno Ramos, disponíveis na internet, para produção do texto e conversa com o trabalho apresentado.

durezas, fixidez, texturas, brilhos, sombras. Campo onde tateia o olhar a percorrer o trabalho, levado de um material a outro em encontros e sensações daquilo que o compõe.

Está no material o foco da pesquisa do que coleta, essa que é um espécime de outro que aparece dela própria, e serve para formar o conjunto de pouco controle baseado, aparentemente, nas possibilidades de junção. Como tamanha variação pode unir-se na construção do trabalho e se encadear em diferentes apresentações de um estado após uma libertadora catástrofe?

Depois de uma catástrofe, ou uma forte tempestade, há sempre a reordenação das coisas, tudo começa a mudar de um outro modo. Produzir a catástrofe é produzir o trabalho, e instaurar uma insustentável pausa da morte como inexistência naquilo que escorre entre os materiais.

Vai-se a rótula crivando
como a renda consumida
de um vestido funerário.
– E ruindo se vai a porta.
Só a chuva monorrítmica
sobre a noite, sobre a história
goteja. Morrem as casas.

Morrem, severas. É tempo
de fatigar-se a matéria
por muito servir ao homem,
e de o barro dissolver-se.
Nem parecia, na serra,
que as coisas sempre cambiam
de si, em si. Hoje vão-se[9].

Carlos Drummond de Andrade

Hélio Oiticica

Éden (1969)

O monumento não tem porta
A entrada é uma rua antiga
Estreita e torta
E no joelho uma criança
Sorridente, feia e morta
Estende a mão[10].

Caetano Veloso

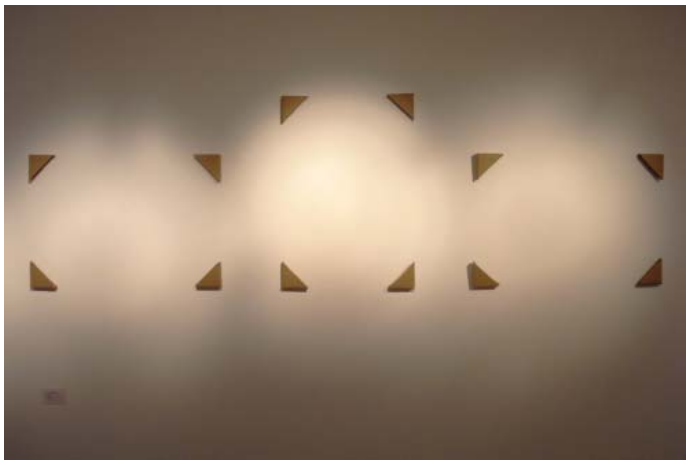
Entre pés descalços que modulam o pedrisco, entre marcas que cruzam os grãos de areia, entre mãos que sentem as nervuras das folhas, entre medidas do nariz na trama da palha, entre pelos o úmido da água, entre texturas do tecido em suaves toques do rosto, entre oscilações de cores, o corpo.

Livre, entra para produzir junto experiências que abrem o "paraíso" à atravessamentos de vida: perder-se nas labirínticas sensações-mundo.

Ruindo
Em cadarços apertados,
Solturas do ir-se ao
mundo, desnudo.
Entrar-sentir sair...

9 - Poema intitulado "Morte das casas de Ouro Preto", que se encontra na páginas 81 e 82 do livro *Claro enigma.*
10 - Trecho da canção "Tropicália" do álbum *Caetano Veloso*, gravado e lançado em 1967.

|in|side



|in| side (2007)

Devir ‡‡3

Devir ‡‡3 (2008)

Hora da palavra
Quando não se diz nada
Fora da palavra
Quando mais dentro aflora
Tora da palavra
Rio, pau enorme, nosso pai[11].

Caetano Veloso/Milton Nascimento.

...flui o sangue água sempre novo. Nele acontece a convergência da cidade donde caipiras tiram o que comer, lavam roupas, pegam água, molham lavouras, pescam, brincam, banham e colhem nas modulações dos dias, à deriva daquilo que anuncia em coletas aqui e acolá. Passam em passeios, trajetos, materiais, espaços, tempo, sossegos e desassossegos de ir e vir, daqui para lá.

Desse sangue água, há fluxos, encontros, despedidas. Avá desse jeito, dessa gente sempre entre a vazão dos dias. Daqui, uma calçada para o encontro do palete usado em algum lugar de lá e coletado no conversê, donde vinham outras tantas coletas, dos pais, tios, tias, avós, primos mais velhos e a vizinhança. Uma cadeira velha vinda não se sabe de onde, esquecida de sol a sol entre os dias, produz rachos do inútil para uns, e material para outros. Pregos catados, e algumas tábuas da desmontagem da rampa das brincadeiras do quintal. Tudo reunido, encordaçado numa espécie de jangada.

Para além do sulco onde a água corre; margens e bordas um rio flui toda uma cidade. Caboclo da terra, ele morou toda sua vida lá, o barco poitado em frente a casa deixava-o por lá, nas margens povoadas e flutuantes. No "jogar conversa fora" possibilidades de vão, do vento, e do bater no casco, do canoeiro no lençol d'água. Daqui para lá, aproximações, distanciamentos, fugazes nas vezes de lá, e que acabaram num encontro com outros que vinham nessa viagem.

Naquela imensidão, peixes, bonecos, gentes de toda espécie, barco, rio, cão, palete e cadeira se movimentavam, mudando, se multiplicavam: Piracema.

11 - Versos da canção "A terceira margem do rio", presente no álbum *Circuladô*, de Caetano Veloso, lançado em 1991.

Não é, mas está sendo

Não é, mas está sendo (2010)

Uma rede de pesca. Utensílio tradicional dos pescadores, habitualmente arremessada de cima do barco, ou das margens do rio, com movimentos que se parecem muito com uma dança, tamanha a habilidade e sintonia dos corpos desses homens ao jogá-la. No ar ainda, aberta, forma um círculo rumo à água, aos peixes, à sorte, ao novo. Essa sedutora dança de arremesso é feita pelos que lançam as redes das margens do rio Piracicaba, e também era feito pelo avô, que se alegrava com a energia vinda do bailar com a tarrafa jogando-a para abri-la e com os desenhos que se produziam na água, mais do que com aquilo que obtinha com os arremessos.

No movimento, o corpo estende os braços e as mãos em ações no espaço que esboçam danças, desenhos fluídos do lançar a tarrafa, suspensos por instantes no ar antes que fervilhe o gotejar da água ao encontrá-la.

Fluído água, espécime de rabisco, rasura livre de pensamentos e calor, de um outro fervilhar que dispersa como vapor. Escorre úmido na superfície e cria campos, tramas, espaços, desenhos de derivações do olhar, da mão que escapa e se lança em direção a outros desenhos mais fugazes, que produzem pequenas rachaduras, algumas marcas e desmancham outras em gestos que agitam o pensar.

Do encontro do vapor com a trama da tarrafa formam-se gotículas, que condensadas se adensam nos nós e caem: uma espécie de chuva, que pode ser experimentada por quem lá passa. Convite ao encontro na sutileza do vapor subindo e das gotas caindo, possibilidade da sensação. Potência da pele, superfície limítrofe para além da carne. Ampliado, corpo-linguagem, corpo-texto, som, tarrafa, vaporizador, vapor, condensar, gotejar. Sutileza silenciosa do translúcido no vapor, presença. Contaminados, vapor-corpos na experiência do gotejar: um experimento de escorrer. Enevoar, movimento descontínuo e inconcluso. Força transformadora, gota, corpo, meio de relação com o outro e no outro.

Coexistências: a gota cai na pele o vapor sobe a luz reflete nas linhas de nylon transparente os diferentes tons mesclam a tarrafa ao teto a umidade ocupa o chão a gota reflete nas linhas de nylon o vapor mescla diferentes tons a luz que ocupa o chão o vapor que arrepia a pele as linhas de nylon que ocupam o teto os diferentes tons da umidade a gota reflete a luz... Pulsações moventes criam relações abertas entre si e entre aquilo que as atravessa.

Máquina ativa, produção incessante: experiências singulares acontecem.

Estes são os materiais. “Aquilo que está à mão”, como diz Silvio Ferraz (2005, p. 88). Alguma coisa de que se gosta sem saber exatamente o porquê. Poderíamos chamar as obras desses artistas e os próprios trabalhos produzidos, de material, mas poderíamos chamar de material também o momento em que as vimos, o lugar em que estávamos, as cores, as sonoridades, as linhas, as texturas... que não são quaisquer uns, mas aqueles e não outros, daquele jeito e não de outro. Cada um, uma encruzilhada: um bloco de sensação.

A “tela” de Nuno Ramos, construída com a junção de diferentes materiais, foi coletada e trabalhada enquanto potência de uma coleção que constitui a obra, e traz, assim como o poema “Morte das Casas de Ouro Preto”, de Carlos Drummond de Andrade”, a força transformadora dessa junção.

Na aquarela de Paul Klee o que importa é o ritmo e o cromatismo. Pintar como um compositor, escrever como um pintor, escrever como coletador.

Trazer à tona brilhos de luz na noite, em composições que partem daquilo que revigora a alegria e a vontade de experimentar coisas novas, ou experimentar de um novo modo aquelas que estão a nossa frente. Propor um lugar com palavras onde se possa tatear, cheirar, tal qual Iberê Camargo utilizava suas tintas: sentir o material, a força que ele capta.

Libertar-se das amarras, construir o corpo como obra. Hélio Oiticica expande-se para além de paraísos ou confortos, traz o mundo para dentro da obra ou o mundo como obra para modular a vida e produzir experimentos.

Três de meus trabalhos criados, "|in|side", "Devir ‡‡3" e "Não é, mas está sendo"; Com "|in|side" expandir as brechas, arejar as amarras, com "Não é, mas está sendo" tecer nós por onde se acumulem vapores que façam gotejar acontecimentos experimentais e com "Devie ‡‡3" sentir um fluxo descontínuo que se produz na mudança.

Abrir espaços, ativar caminhos, ressoar imemoriais, imateriais, com a disposição daquilo que fica, do resto. Pequenos cantos de proteção de moldura que evoca um espaço ativo, "|in|side".

Na convergência dos dias, em modulações sutis, colher aquilo que anuncia entre um aqui e um acolá: sossegos e desassossegos. Juntar materiais diversos e se colocar num ir e vir, daqui para lá como um fluxo intermitente, descontínuo, intensivo, de possibilidades fugazes.

No tocar a pele do vapor, no gotejar a água condensada, produzir experimentos, pulsações moventes que criam relações abertas, tal qual se faz em "Não é, mas está sendo", produzidas por aquilo que atravessa.

A criação é a construção de uma trama, rede tecida em favor da produção, da materialização do trabalho de arte que parte do movimento, junta vestígios anotados, rabiscados nas páginas de um caderno, de dezenas, milhares de cadernos, produzindo certa estabilidade precária, sempre prestes a se desfazer. Mas tudo isso se soma ainda ao desencadeamento de relações, às incontáveis idas e vindas "de um quintal a outro", implicadas no trabalho, na criação. Anotações, artistas, rabiscos, restos, coisas as mais diversas que não possuem o rigor das metas, mas aquele da composição, que se mescla entre construção e destruição, em gestos, marcas que tensionam os limites entre perfeição e imperfeição.

Artistas, pequenos poemas, textos, contos aqui e ali, que não se encadeiam um após o outro, não formam um linha determinada a ser seguida, não estão numerados ou ordenados e podem ser lidos de diversas formas, deixando-se instigar por aquilo que os afeta. Deste modo foi produzida uma caixa que busca valorizar cada pequena parte que a compõe, partes que se arranjam entre si e formam quatro pequenos conjuntos que, por sua vez, engendram a caixa de guardados. Ela é uma busca por deixar-se perder, por deixar-se afetar por alguma coisa naquilo que está dado e, especialmente um esforço para abrir frestas para que outras linhas possam passar, para que outros materiais entrem na sua composição, ampliando-a. A caixa, composto que é, nunca vem antes, mas também nunca vem depois...

Não há um índice, mas um diagrama

Apenas um momento.
Na sombra corre tinta,
dobras das páginas
brancas.

Um diagrama como dispositivo cartográfico. Ele, enquanto cria um campo potencializa-o, expandindo-o pela produção de linhas de abertura, instaurando processos e dinâmicas de funcionamentos sem hierarquias. Como diz Ricardo Basbaum, "trata-se de uma plataforma de articulação das dimensões sensorial e conceitual, concebida como agente intersticial [...] procuram mediar tais contatos nos termos de cada inserção concreta, demarcando assim a produção de novos gestos e discursos" (Basbaum, 2007, p. 29) que se fazem tanto quanto o próprio diagrama. Assim a caixa exprime as relações de força que a atravessam, e os textos são as linhas que se conseguiu puxar e seguir.

Uma ideia de educação

As frutas, uma a uma,
paradas com seus diversos matizes.
umas vão, outras apodrecem e as especiais brotam
colinas e vales de passagem.

Nesta pesquisa, a construção poética encontra-se com os conceitos da filosofia através da escrita, cuja intensidade percorre os traços e as fissuras dos conceitos tomando-os para si como uma prática: coletar materiais. Coletar coisas, gentes, espécimes de dias. Colecionar ideias, "[...] o conjunto das coisas, no mais vago sentido da palavra, que são o que parecem: coleção sem álbum, peça sem teatro ou fluxo de percepções". (DELEUZE, 2001, p. 12). Neste *entre* a invenção de trabalhos artísticos e de um estilo de escrita, buscou-se colocar em funcionamento um ponto móvel de resistência a uma formatação acadêmica de escrita, de pensamento e pesquisa, almejando um lugar para o artista onde ele possa exercitar suas pesquisas teóricas, segundo o critério de suas pesquisas plásticas.

De modo que, para a elaboração dessa pesquisa, desta *máquina processiva*, foi preciso debruçar-se sobre o que foi feito, criado, colocado no mundo como arte juntamente com o seu processo de criação, trazendo a potência da sensação enquanto movimento da vida em nós, que coincide com a mobilidade da própria vida nas coisas. E com ela, ser arrancado de si mesmo para exprimir a potência que é a da própria vida. Os nós que interligam a sensação, a criação e a possibilidade do diferente apresentam-se, enquanto processo educativo, atravessados pelo conceito de fabulação, trabalhado por Deleuze. Este conceito é tomado na pesquisa como criação do meio que traça as linhas onde tudo se torna possível, prolongando os movimentos que não começam e nem terminam nela.

É sempre diante das impossibilidades que fabulamos, que criamos gigantes. Gigantes porque coincidem com a potência da vida, que pode ser aquela de uma coleção, de escrever como um coletador, de experimentar de um novo modo as coisas que estão diante de nós, de sentir o material – a força que ele capta, de construir o corpo, o mundo como obra. São este os gigantes, eles são o meio e as linhas desta pesquisa sobre processo de criação. São eles que trazem o processo de conhecer à tona para que possamos chegar a pensar a educação com a arte.

Sensações, esboços, rabiscos, anotações dispersas, vagas ou errantes, que fazem com que língua gagueje. São estes rabiscos "gagos" a potência do novo no processo de criação do trabalho de arte. É o estilo, o 'tom', a linguagem das sensações ou a língua estrangeira na língua, de que fala Deleuze (2007). São também marcas que se inscrevem no artista que cria para dar

vida àquilo que nele e no mundo chega como urgência. Pensar o processo de criação e a educação é a possibilidade de percorrer caminhos outros, que não aqueles já conhecidos e já traçados, para dar voz à diferença. Abre-se aí uma outra possibilidade de educação. Uma educação que favoreça a diferenciação, que favoreça a criação de gigantes, como movimento de afirmação da criação em nós através de um corpo de sensação.

Mutante, viva, sem frente ou trás, sem início ou fim, com partes que se configuram e se reconfiguram incessantemente, a caixa de guardados é uma máquina *processiva* que inventa – traça – um território para atravessar e cria um modo de habitar o mundo.

Mas suponha que eles fossem uma influência, uma coisa invulnerável,
intangível, sem fronte nem retarguarda, que se movesse à deriva como um gás?[12]

T. E. Lawrence

Referências

BASBAUM, R. **Além da Pureza Visual**. Porto Alegre: Zouk, 2007.

_____. Sur, Sur, Sur... como diagrama: mapa + marca. **Revista Investigações**, n.11, out. 2010.

BASUALDO, C. (Org.). **Tropicália: uma revolução na cultura brasileira [1967-1972].** São Paulo: Cosac Naify, 2007.

CAMARGO, I. **Gaveta de Guardados**. Organização de Augusto Massi. EDUSP: São Paulo. 1998.
CORAZZA, S. M. (Org.). **Fantasias de Escritura: Filosofia, Educação, Literatura.** Porto Alegre: Sulina. 2010.

DELEUZE, G. **Empirismo e subjetividade: ensaio sobre a natureza humana segundo Hume.** Tradução Luiz B. L. Orlandi. São Paulo. 2001, Ed. 34.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a filosofia?** Tradução Bento Prado Jr. E Alberto Alonso Muñoz. Paulo: Ed. 34, 2007.

DRUMMOND, C. A morte das casas de Ouro Preto. In: **Claro enigma**. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 1995.

LAWRENCE, T. E. A Ciência da Guerra de Guerrilha. Tradução Lucélia Zamborlini e John Laudenberger. **Cadernos de Subjetividade, Núcleo de Estudos e Pesquisas da Subjetividade**, Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Clínica, PUC, São Paulo, n. 13, 2001.

LINS, D. **Alegria como força revolucionária, ética e estética dos afetos.** Palestra. CPFL, Campinas, 2010.

OITICICA FILHO, C.; VIEIRA, I. **Hélio Oiticica**. Coleção encontros. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2009.

ROCHA, M. Z. da. **Estratégias expansivas: publicações de artistas e seus espaços moventes**. Porto Alegre: Edição do autor, 2011.

ROSA, J. G. **Primeiras Histórias.** Col. 40 anos, 40 livros. São Paulo: Nova Fronteira, 2005.

FERRAZ, S. **O Livro das sonoridades [notas dispersas sobre composição]**. Rio de Janeiro: 7 Letras, São Paulo: FAPESP, 2005.

VILELA, E. A Criança imemorial: Experiência, silêncio, testemunho. In: BORBA, S.; KOHAN, W. (Orgs). **Filosofia, Aprendizagem, Experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

12 - Trecho extraído do verbete "A ciência da Guerra de Guerrilha", publicado em português nos *Cadernos de Subjetividade* (2011, p. 280).

LEITORES DE *HARRY POTTER*: ENTRE LIVROS, LEITURAS, TELAS, ENCONTROS

Luiza Trópia[1]
Maria Zélia Versiani Machado[1]

Resumo

O presente artigo tem como fio condutor levar o leitor a uma reflexão sobre os leitores de Harry Potter e as práticas de leitura desses sujeitos. Livros como Harry Potter são usualmente negligenciados nas instituições de maior prestígio e legitimadoras da literatura na nossa sociedade, como a escola e a academia, mas isso não impediu que ele fosse rapidamente absorvido pela sociedade brasileira. Nossa proposta parte de pesquisa bibliográfica e de dados obtidos em um banco de dados de uma biblioteca pública de Belo Horizonte e em um questionário aplicado aos participantes de um encontro sobre Harry Potter promovido semestralmente pela mesma biblioteca. Partindo-se de alguns desses dados, tivemos a oportunidade de fazer um levantamento inicial sobre o perfil dessas crianças/jovens e de algumas de suas práticas de leitura. Abordamos também a formação de leitores fora do contexto escolar e a formação de comunidades de leitores que alimentam as discussões sobre os livros da série, expandindo-a a outros espaços além do espaço livro, conquistando territórios que antes se imaginavam distante do objeto livro, como a internet A escolha desses livros não aconteceu de maneira aleatória; eles foram escolhidos por representarem um dos mais recentes *boons* de leitura por crianças, jovens e surpreendentemente, adultos. O trabalho procura também apontar as principais correntes da crítica literária a respeito dos livros e apresentar reflexões sobre as instituições legitimadoras da leitura e qual o papel dos leitores nessa legitimação.

Palavras-chave

Práticas de leitura; biblioteca; relação livro e filme.

Abstract

This paper focuses on reading practices in a community of Harry Potter's readers. These practices, taken as passing phenomena dictated by fashion and marketing, many times neglected at scholar and academic institutions, have shown themselves lasting between young people. Our proposition begins with a bibliographic research; data obtained from a database of a public library in Belo Horizonte, and also based on answers to a questionnaire given the participants of a meeting on Harry Potter, organized biannually by the same library. Based on this information, we have outlined the profile of these children/young people and some of their reading preferences and dispositions. This work is situated in the literary literacy studies field, more specifically on the formation of readers in communities that develop the discussions about the books of the series, expanding it to other cultural products. The choice of the object was chosen by the fact that the books have aroused the interest in reading not only by children and youngsters but also adults, since the publication of the first book of the series, contradicting the idea that they don't like to read. The work seeks to reflect on literary criticism about the books and also on the tensions existing between the legitimizing institutions of reading and the readers.

Keywords

Reading practices; library use; relationship between books and films.

1 - UFMG.

Conheço muitos jovens que leram Harry Potter sem que isso tivesse prejudicado outras leituras, inclusive a de Machado de Assis. A leitura é um processo automultiplicador, não existem regras rígidas para desenvolver o hábito.
José Mindlin
em entrevista a Juliana Cunha
Folha de São Paulo, 2009

Best-sellers na formação de leitores

Este trabalho tem por objetivo discutir a leitura literária de *best sellers* por jovens leitores, com o foco em uma série que foi muito vendida em vários países do mundo, entre os quais o Brasil. Trata-se da conhecida série *Harry Potter,* da escritora escocesa J. K. Rowling, que teve os primeiros livros publicados no Brasil no ano 2000 (em um ano foram publicados três livros da série por editora brasileira).

Parte-se do pressuposto de que, se os *bestsellers* podem ter vida curta – o que não se pode prever –, eles podem ser favoráveis à formação de leitores que, a partir dessa experiência, poderão passar a outras mais duradouras. Essa categoria de livros, muitas vezes apagada para o projeto de leitor que se constrói nas instituições "letradas", costuma ser negligenciada quando se avaliam os repertórios de leitura literária de crianças e jovens, e até mesmo de adultos. Considera-se, neste trabalho, que o conhecimento de práticas não escolares de leitura, como é o caso do fenômeno em questão, pode propiciar a melhor compreensão dos interesses dos leitores jovens, que muitas vezes são tomados como apáticos e avessos ao envolvimento com propostas de leitura literária em ambiente escolar.

Qual seria o papel de um *bestseller*? Divertir? Passar o tempo? Promover a experiência literária da ficção junto a seus leitores? Iniciá-los no caminho da leitura literária? Apresentar, de maneira discreta, outros livros, que, diferentemente da categoria na qual estão inseridos, são considerados como a grande literatura? É necessário também discutir os livros que são produzidos e direcionados para o público leitor de *bestsellers*, quando esta intenção está colocada desde o início do projeto e, portanto, orienta a sua trajetória de circulação.

O sucesso arrebatador e inesperado, pelo menos inicialmente, de *Harry Potter* provocou uma enxurrada de críticas, positivas e negativas, às aventuras do menino aspirante a bruxo. O primeiro livro da saga de *Harry Potter* (*Harry Potter e a pedra filosofal*) foi lançado há mais de dez anos e encantou crianças, adolescentes e adultos do mundo inteiro.

> O que podia ter sido apenas um prognóstico tornou-se uma tendência confirmada: a cada novo volume editado, aumentaram os índices de produção e os leitores se multiplicaram em ordem geométrica, transformando *Harry Potter* em um típico produto culturalmente mundializado; e a série ocupou – e ocupa até hoje – um lugar significativo no mercado de bens simbólicos e provocou, durante todos esses anos, reações positivas ou negativas, sempre acaloradas, por parte dos agentes dos campos literário e editorial. (BORELLI, 2010, p. 382/383)

Após sete livros e dez anos, a história de Harry chega ao fim, trazendo consigo números impressionantes. De acordo com o site da autora J. K. Rowling, atualmente fora do ar para a elaboração de um novo site, mais de 400 milhões de cópias foram vendidas e os livros foram traduzidos para 69 idiomas. O que começou com um tímido primeiro livro se transformou rapidamente em um império altamente interessante e lucrativo. A escritora J. K. Rowling teve sua obra recentemente reconhecida e premiada em 2010, quando ganhou o Hans Christian Andersen *Literature Prize*, o mais prestigiado prêmio da literatura infantojuvenil.

O foco preferencial dado aos *bestsellers*, neste trabalho, será o da formação de comunidades de leitores e da sua recepção das obras. Leitores de *Harry Potter* que se reúnem de tempos em tempos em uma biblioteca pública de Belo Horizonte responderam a questionário, instrumento utilizado para uma primeira aproximação das suas disposições.

Enfim, este trabalho tem como foco buscar compreender o que move o público-leitor na leitura desses livros, ou como afirmou o escritor Luiz Antônio Aguiar, investigar

> o que leva a garotada a encarar sofregamente livros que, no terceiro episódio, ultrapassaram 300 páginas e que, no quarto, chegarão a 700; enquanto muitas editoras têm restrições contra originais de mais de 100 páginas para o mesmo público. É o que faz aquele caldeirão nas livrarias estar sempre borbulhando de livros. (Jornal do Brasil, Suplemento Ideias, 13/01/2001)

E mais que isso, o trabalho prevê ainda a aproximação de alguns desses leitores, para verificar que outros livros lhes interessam.

Quando o livro não é só o livro

A convivência com os chamados *bestsellers*, definido por Sodré (1985) como "todo tipo de narrativa produzida a partir de uma intenção industrial de atingir um público muito amplo" (pag. 75), não é um fenômeno de leitura do século XX ou XXI. Entretanto, a produção de uma literatura de massa, voltada para o consumo em grande escala, cresceu consideravelmente somente nas últimas décadas, instaurando o debate sobre a leitura de livros que são sucesso de vendas e que surgem acompanhados de uma série de outros produtos que alimentam a sua venda. Esta discussão vem sendo realizada em artigos de crítica literária que procuram, sobretudo, debater sobre o tema do ponto de vista da qualidade literária desses textos, pois o livro não é mais só o livro. Borelli analisou as condições de produção da série pela editora Gallimard e concluiu que

> Um dos pontos em destaque nesse conjunto de mudanças diz respeito aos mecanismos de migração do livro para outras formas culturais, nas quais estão envolvidos, além da palavra escrita, imagens e sons que resultam em produtos de perfil multimidiáticos e intertextuais: o livro vira filme, jogos eletrônicos, etc. (BORELLI, 2010, p. 385/386)

No artigo intitulado "A literatura e a versatilidade dos leitores", Machado e Martins, discutem algumas mudanças operadas nos últimos anos quanto ao conceito de leitura, no campo de discussões sobre a formação de leitores:

> O que significa produzir leitura neste momento histórico, com todos esses artefatos culturais que convivem em permanente disputa? O que significa produzir leitura literária nesse contexto? O que significa formar leitores autônomos, sensíveis, críticos e, sobretudo, versáteis, face aos recursos a que esses leitores têm acesso, a fim de que construam cada vez melhores condições de acesso, especialmente para o conhecimento da arte? (MACHADO; MARTINS, 2011, p. 30)

As autoras concluem que a discussão das condições atuais da leitura de livros literários necessariamente deve incluir a discussão sobre as diversas mídias que com eles disputam o interesse de crianças, jovens (e acrescentamos aqui, de adultos). Na verdade, para esses leitores não se trata de uma disputa, mas de uma convivência de linguagens em torno de um mesmo objeto cultural. Em época de multiletramentos, as autoras alertam para o fato de que esses leitores são muitas vezes muito mais versáteis do que se imagina, daí concluem que professores e outros mediadores de leitura têm muito o que aprender com leitores que estão abertos a experiências que transitam bem de uma linguagem a outra, não isolando as produções culturais, entre as quais a literária sob a forma de livro.

Os meios tecnológicos têm dividido o interesse dos jovens no que diz respeito à experiência ficcional. A internet tem trazido grandes contribuições para a troca de informações entre leitores, através de blogs, sites de relacionamento e outros dispositivos virtuais que permitem uma comunicação simultânea com diversos leitores. A leitura do impresso, ao contrário dessas outras experiências, é um ato de solidão, de quietude, um ato do leitor com ele mesmo, e que necessita de tempo e dedicação.

Existem muitas discussões a respeito dos suportes da leitura na atualidade, que foram iniciadas com o advento da televisão. Cecília Meireles (1951) já mostrava preocupação com a influência da televisão e dos meios de comunicação na vida de jovens e crianças. Apesar de não ter convivido na era digital, ela se preocupava com os novos meios de comunicação

que estavam modificando a sociedade da década de 50. Hoje essa discussão ganhou em complexidade e alcança inúmeros meios e suportes de leitura que nos levam a indagar: como compreender as simultaneidades dos suportes e gêneros da leitura que implicam diferentes formas de interação? Como lidar com essa velocidade das informações? Qual o papel e o lugar dessa nova sociedade transformada pela tecnologia?

Não podemos afirmar nem mesmo que o suporte livro seja o mesmo e que siga inalterado. Os livros digitais, também conhecidos como *ebooks* estão transformando o modo como a leitura é realizada. Nos modelos mais modernos, até 3.500 livros podem ser armazenados no pequeno dispositivo eletrônico. As páginas são passadas com um leve toque na tela e algumas baterias podem durar até um mês. De um lado, temos a tecnologia a serviço da leitura. Do outro, temos a nostalgia do livro-papel, o tato, o cheiro, tão característico, e a não-dependência da bateria para desfrutarmos da companhia dos nossos mais favoritos personagens e exemplares, sempre que temos o desejo de reler e viver suas histórias. Os *ebooks* são uma prova de que a tecnologia pode também lançar sua magia na direção da literatura. As multiplicações das mídias imprimem outros modos de leitura e podem até mesmo trazer implicações quanto à construção de sentidos para o texto. O livro-papel dialoga, nesse contexto efervescente de novidades tecnológicas, pode ser lido em tempo real com a história contada pelo filme, e com a troca de informações diversas pelos leitores em sites de relacionamento e comunidades virtuais.

E onde estão esses leitores? A leitura, uma atividade antes bem solitária, atualmente pode ser compartilhada com milhares de leitores ao mesmo tempo e em qualquer lugar. As redes sociais e comunidades de leitores na internet para discutir determinados temas, inclusive o da leitura, crescem a cada dia. Uma rápida busca no Google, site de pesquisas de páginas da internet, mostrava, em fevereiro de 2012, o impressionante número de 730.000,000 referências ao bruxo Harry Potter. Grande parte desse material é produzido por fãs da série que trocam informações, opiniões e discutem o conteúdo dos livros com outros entusiasmados leitores. Sites de relacionamento como *facebook* e *orkut* apresentam comunidades específicas para os fãs, a maior parte criada com a intenção de procurar outros leitores para dividir suas opiniões, inquietações e experiências.

Não é possível, portanto, entender a leitura desses livros sem se levar em conta o quadro complexo do contexto de produção, circulação e recepção que os diferenciam das formas tradicionais de leitura da literatura.

Os jovens de hoje não leem?

Um dos clichês atuais acerca da leitura é afirmar que os jovens não gostam de ler. Em contrapartida a essa afirmação, podemos encontrar dados de vendas, de pesquisas sobre os interesses de leitura, de comunidades virtuais da internet, que se contrapõem a essa ideia e que apontam um forte movimento de leitura provocados por livros como *Harry Potter* e *Crepúsculo*, para citar dois fenômenos editoriais recentes ocorridos também no Brasil. *Harry Potter* vendeu aproximadamente 400 milhões de cópias, como já citado, e *Crepúsculo* 116 milhões, números nada desprezíveis que representam uma mobilização expressiva de leitores. A proporção e o alcance desses livros são impressionantes e é necessário estudar os usos que essa nova geração, influenciada pelos *bestsellers*, fará da leitura, dando continuidade à sua formação literária.

Os críticos de literatura se dividem quando o assunto é *Harry Potter*. Ceccantini (2005), aponta alguns críticos que se opuseram à série. Harold Bloom, no âmbito internacional, e Marina Colasanti, no âmbito nacional, se mostraram ferozes combatentes à obra. Entre os argumentos desses críticos, os que mais se destacam são a quantidade de clichês que as obras apresentam e a desconfiança quanto ao fenômeno de mercado que alimenta a sua leitura e circulação. Segundo eles, esses livros são produzidos para vender, e a qualidade literária é questionável. Bloom radicaliza indagando se é melhor que os jovens leiam Rowling do que absolutamente nada e duvida se os leitores irão avançar de Rowling para prazeres mais difíceis. Marina Colasanti argumenta principalmente sobre a força de marketing empregada na venda dos livros, com os grandes lançamentos dos novos exemplares, sempre cercados de muito

mistério e de eventos no mundo inteiro. Ela também traz para nossa reflexão a falta de apoio ao lançamento de livros brasileiros, e gostaria que o mesmo entusiasmo aplicado a *Harry Potter* fosse dedicado aos autores nacionais.

Machado (2003) reforça o papel das estratégias empregadas no lançamento dos livros da série no Brasil, quando afirma que *Harry Potter* foi considerado um fenômeno editorial, mobilizando não somente leitores jovens, como também crianças e adultos. Com uma campanha arrebatadora, seu sucesso é explicado em grande parte por suas estratégias de marketing. Cada novo livro publicado vem acompanhado de diversas promoções, eventos e produtos como jogos, filmes, brinquedos.

Alguns autores reconhecem essas estratégias, mas ponderam que existem outros aspectos que devem ser avaliados para se compreender o interesse dos leitores. Jacoby (2005) critica a teoria de que apenas o marketing explicaria o sucesso alcançado pela série.

> Que a mídia tivesse influenciado uma parte dos leitores na aquisição do primeiro volume passa, mas, ainda assim, resta o trabalhoso exercício de vencer quase trezentas páginas de leitura para quem estaria sendo motivado apenas pela curiosidade ou modismo. (JACOBY, 2005, p. 108)

Jacoby contesta diversos argumentos levantados e defendidos por Bloom. Ela critica, principalmente, a concepção de cânone de Bloom, que parece desconsiderar a opinião dos próprios leitores e prefere ele mesmo eleger o que deve ser lido pelo público infantojuvenil. Ela relembra o exemplo de *O mágico de Oz*, que na época de seu lançamento foi considerado uma narrativa de linguagem muito simples e que rapidamente se tornou um sucesso entre os públicos infantil e adulto, e que hoje é considerado um clássico da literatura infantojuvenil.

Por que os jovens gostam de Harry Potter

A discussão sobre leitores que tiveram sua trajetória marcada pela leitura de um *bestseller* vem preencher uma lacuna na produção acadêmica sobre a leitura literária e a formação de leitores. Propõe-se compreender os efeitos da literatura sobre leitores considerados resistentes à leitura, mas que surpreendem ao manifestar forte interesse por certos livros ou autores. Conhecer as práticas de leitura, portanto, trará uma contribuição tanto para o campo de estudos da leitura escolar como para o da não escolar, que acontecem à revelia da escola. No campo escolar, professores preocupados com o que interessa aos alunos podem se valer deste estudo para melhor ouvirem seus alunos sobre as suas preferências literárias como também para os orientarem na escolha de outras leituras, que constituam a ampliação de repertórios. No campo não escolar, bibliotecários, livreiros e principalmente os pais poderão encontrar suporte para dialogar com os jovens sobre a literatura, em suas diferentes propostas estéticas.

Um debate de grande importância é o a respeito do que se considera "verdadeira literatura", em oposição ao que os leitores desfrutam ao lerem determinadas obras. Essa discussão destaca a posição do sujeito na escolha de seus livros, num universo onde a voz do leitor é quase imperceptível. Sissa Jacoby (2005) discorda dessa visão e recomenda como mais acertado não somente considerar a opinião dos críticos, mas também das crianças que leem a literatura a elas dirigida, ideia que neste trabalho pode ser estendida aos jovens. Jacoby faz uma crítica a essa abordagem relembrando o que Cecília Meirelles, há mais de meio século, já afirmava:

> Ao invés de se classificar e julgar o livro infantil, como habitualmente se faz, pelo critério comum da opinião dos adultos, mais acertado parece submetê-lo ao uso – não estou dizendo crítica – da criança, que afinal, sendo a pessoa diretamente interessada por essa leitura, manifestará, pela sua preferência, se ela a satisfaz ou não. (MEIRELES, apud JACOBY, 2005 p. 110).

Portanto, dar voz aos mais interessados é uma das principais maneiras de se descobrir o que os jovens gostam de ler porque o gosto literário é algo que se constrói com práticas sociais,

culturais e educativas. Como destinatários desse texto, sua opinião não pode ser desconsiderada. Teresa Colomer (2003), afirma que

> Uns autores, sentindo-se legitimados por sua cultura adulta, se aplicaram em estabelecer uma hierarquia literária e um *corpus* canônico dos melhores livros, a partir de critérios idênticos aos utilizados para a literatura de adultos... (COLOMER, 2003, pag. 46)

É preciso, portanto, ouvir os jovens leitores sobre o que os motiva a ler a literatura. E é a magia e o sobrenatural, atualmente, um dos assuntos relevantes quando o tema é literatura que agrada aos jovens. O que isso pode nos dizer sobre o que buscam esses jovens na literatura? Paralelamente à velocidade alucinante de informação e a disputa com os meios de comunicação e principalmente a *internet*, alguns fenômenos chamam a atenção pela adesão em massa de leitores ávidos pelas aventuras de certos personagens, especialmente as de vampiros e bruxos.

Com a palavra os leitores

Os leitores de Harry Potter que gentilmente responderam aos questionários que parcialmente serão analisados neste trabalho são frequentadores da Biblioteca Pública Estadual Luiz de Bessa, em Belo Horizonte. Eles participaram do terceiro encontro realizado na biblioteca chamado *Convenção: Manhã com Harry Potter*, promovido semestralmente pelos coordenadores e bibliotecários da divisão infantojuvenil. Durante esses encontros, são promovidas atividades que levam os leitores a conversarem sobre a série e a produzirem materiais diversificados, como cartas à autora e histórias baseadas na série.

O terceiro encontro, realizado no dia 3 de dezembro de 2011, contou com a participação de aproximadamente 50 pessoas, entre pais, crianças e jovens. Antes da convenção, diversos materiais – varinhas de vários personagens, embalagens, garrafas e outros tantos objetos "mágicos" que foram emprestados por fãs da série – ficaram em exposição por aproximadamente 15 dias, até data do evento. Para além desse material, reportagens de jornais e revistas sobre o universo de Harry Potter se encontravam também á disposição dos leitores, juntamente com outros livros sobre o tema, publicados pela autora da série e por outros escritores.

O encontro teve início com a apresentação de um dos frequentadores da biblioteca que tocou a música tema dos filmes no teclado. Observa-se por este e outros aspectos que se apresentaram no encontro de leitores uma convergência entre a leitura dos livros e o universo cinematográfico criado a partir da obra de Rowling, bem como da trilha sonora criada especialmente para os filmes, que acabou por se tornar uma marca registrada da série.

Posteriormente, tivemos a leitura, por parte de um dos participantes, de uma paródia baseada nas aventuras do pequeno bruxo. A partir disso, os participantes foram divididos em 5 grupos e foi proposto que cada grupo criasse uma nova história baseada no universo *Harry Potter*. Após a criação da história, o coordenador do evento e bibliotecário mostrou ao grupo que participava da atividade uma máquina antiga capaz fazer pequenos filmes em papel vegetal. Depois de explicar o funcionamento da máquina e de todos conhecerem aquela "tecnologia", os participantes foram, então, convidados a ilustrar a história que haviam criado, para que ela fosse transformada em filme e reproduzida para os demais grupos.

O questionário foi aplicado nesse clima de produção coletiva em torno da série. Previamente à aplicação do questionário, foi realizado um levantamento de dados no sistema da biblioteca. Em dezembro de 2011, o acervo da biblioteca contava com o seguinte número de exemplares disponíveis para cada obra (para evitar-se a repetição, será omitido o título comum a todos os livros: Harry Potter; apresentados aqui por ordem de lançamento): *e a Pedra Filosofal*, 11 exemplares; *e a Câmara Secreta*, 9 exemplares; e o *Prisioneiro de Azkaban*, 4 exemplares; *e o Cálice de Fogo*, 6 exemplares; *e a Ordem da Fênix*, 4 exemplares; *e o Enigma do Príncipe*, 8 exemplares; *e as Relíquias da Morte*, 8 exemplares. Os livros são tão procurados pelos frequentadores da biblioteca que ficam em uma área

especial, atrás do balcão dos bibliotecários, para facilitar e agilizar o processo de empréstimo. A biblioteca também conta com alguns exemplares em língua inglesa e espanhola. Buscando-se no sistema da biblioteca o relatório de títulos mais emprestados desde 2000, quando o sistema foi informatizado, encontramos os livros da série entre 15 mais emprestados, sendo que cinco livros, de um total de sete, ocupavam as cinco primeiras posições.

O livro mais emprestado da divisão infantojuvenil é *Harry Potter e a Pedra Filosofal* (disponibilizado a partir de dezembro de 2000), com 700 empréstimos; em segundo lugar aparece *e a Câmara Secreta*, disponibilizado na mesma época que o anterior e com 596 empréstimos; em terceiro lugar aparece o terceiro livro, *e o Prisioneiro de Azkaban*, adquirido em março de 2001, com 450; em quarto lugar *e o Cálice de Fogo*, disponível a partir de agosto de 2001, com 441; em quinto lugar *e o Enigma do Príncipe* (sexto livro publicado pela autora) disponível em dezembro de 2005 com 439 empréstimos; em oitavo lugar *e a Ordem da Fênix* (quinto livro da série), adquirido em junho de 2004 com 338; e em décimo terceiro lugar na lista de livros mais emprestados encontra-se *e as Relíquias da Morte*, disponibilizado em novembro de 2008, com 236. Percebe-se, neste breve levantamento, um decréscimo ano a ano, no que diz respeito à procura pelos livros recém-lançados.

Pretendeu-se, por meio do questionário, constatar, entre outros aspectos, se há uma relação entre a leitura de *bestsellers* e outras leituras dos jovens, verificando-se se, a partir desse contato inicial e supostamente prazeroso com a literatura, os jovens sentem-se instigados a buscarem outros livros e textos. Em resumo, buscou-se compreender se um *bestseller* poderia levar à leitura de outras obras da literatura, o que se traduz pela pergunta: qual o papel dos *bestsellers* na formação de leitores jovens?

Responderam ao questionário um total de 22 jovens (15 do sexo feminino e 7 do sexo masculino), com a idade entre 9 e 23 anos, sendo 11 participantes menores de 14 anos e 11 maiores. Do grupo, 15 pessoas já haviam lido todos os livros da série. À pergunta sobre como conheceram os livros obteve um maior número de resposta a opção 'por meio do filme' e, em segundo lugar, 'pela indicação de amigos'. Aproximadamente a metade dos participantes indicaram o filme como principal meio de conhecimento da série, o que leva a supor que a partir da versão cinematográfica começaram a se interessar pelos livros. A influência da indústria do cinema na divulgação e venda dos livros é um dado relevante para o sucesso da série. No Brasil, o primeiro livro, *Harry Potter e a Pedra Filosofal* e o primeiro filme foram disponibilizados ao público com um curto intervalo de tempo, aproximadamente de um ano, e a exibição do filme levou a uma grande corrida às livrarias do país em busca dos três primeiros livros.

Borelli (2005) apresenta em sua tese "Harry Potter: campo literário e mercado, livro e matrizes culturais" uma análise bem aprofundada, baseada nos dados das listas de livros mais vendidos publicadas no caderno Mais!, da *Folha de São Paulo*. A análise desses dados, até o lançamento do terceiro filme, em 2004, mostra que, logo depois do lançamento dos filmes, houve um aumento de vendas dos livros. Depois disso, verificou-se que essa relação não mais se sustenta, ou seja, os novos filmes não conseguem impulsionar uma maior venda de livros do mesmo modo que os primeiros.

O papel do cinema no desempenho das vendas dos livros – fenômeno semelhante pode ser observado em outros livros que foram adaptados para as telas do cinema, como *O Senhor dos Anéis*, *As crônicas de Nárnia*, *Eragon*, *Crepúsculo* e outros que passaram pelo mesmo processo – é considerável e também um importante fator no momento de se analisar o interesse pelos livros por jovens, cujas leituras misturam a narrativa literária à narrativa fílmica. Não se observa, portanto, a lógica da substituição do filme pelo livro, o que se percebe é um produto cultural alimentando ou estimulando a recepção do outro.

Outro fator apontado no questionário como estimulador da leitura da série é o da rede construída pelos próprios leitores, que acabam por envolver novos leitores de *Harry Potter* em suas comunidades. Das vinte e duas pessoas entrevistadas, sete afirmaram que ficaram conhecendo a série através da indicação de um amigo. É importante considerar que os livros foram inicialmente endereçados ao público infantojuvenil,

e que, nessa idade, a maioria dos jovens sente a necessidade de pertencimento a um grupo, de compartilhar experiências comuns, de encontrar seus pares.

Um pequeno número de sujeitos, apenas dois, disseram que conheceram os livros através da exposição em livrarias. Interessante observar que esses livros ganharam bastante destaque na maioria das livrarias brasileiras, tornando o seu acesso e eventual localização muito mais fácil do que a grande maioria dos livros destinados a esse público.

Considerações finais

Os dados do questionário mostram que não se pode supor que a leitura desses livros seja baseada somente em estratégias de marketing ou apenas no desejo de pertencimento a um grupo pelos jovens do grupo selecionado. Essa suposições não seriam suficientes para explicar a continuidade do interesse pela leitura da série durante uma década (na Inglaterra, os livros foram publicados entre 1997 e 2007), mesmo sendo os livros cada vez maiores em extensão e mais desafiadores. Há que se considerar também que a circulação dos livros criou um circuito independente dos circuitos de formação de leitores, que, no Brasil, tradicionalmente, passam pela escola. Vinte dos jovens do grupo responderam estar lendo um livro quando foi aplicado o questionário, e desses vinte, dezoito afirmaram que o livro foi uma escolha voluntária dos leitores, sem indicação escolar. A leitura desses livros por leitores jovens não deve, portanto, ser menosprezada quando se propõem políticas de formação na escola e fora dela.

Referências

BLOOM, Harold. *How to read Harry Potter and why*. Disponível em: http://www.leiabrasil.org.br/textos/visualizartexto.aspx?id=236. Acessado em: 21 de setembro de 2010

BORELLI, Silvia Helena Simões. *Ação, suspense, emoção: literatura de massa no Brasil*. São Paulo: EDUC: Estação Liberdade, 1996

_____. Harry Potter: campo literário e mercado, livro e matrizes culturais. 2006. 227 f. Tese (livre docência) – Faculdade de Ciências Sociais. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

_____. Campo editorial e mercado: a série Harry Potter. In: BRAGANÇA, Aníbal; ABREU, Márcia (orgs.). *Impresso no Brasil:* Dois séculos de livros brasileiros. São Paulo: Editora Unesp, 2010.

CADEMARTORI, Ligia. *O professor e a literatura:* para pequenos, médios e grandes. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CECCANTINI, João Luís C. T. Leitores de Harry Potter: do negócio à negociação da leitura. In: RETTENMAIER, Miguel e JACOBY, Sissa. (Org.) *Além da plataforma nove e meia: pensando o fenômeno Harry Potter.* Passo Fundo: UFP, 2005. p. 23-52

COLOMER, Teresa. *A formação do leitor literário*. São Paulo: Global, 2003.

JACOBY, Sissa. Harry Potter: ou isto ou aquilo. In: RETTENMAIER, Miguel e JACOBY, Sissa.(Org.) *Além da plataforma nove e meia: pensando o fenômeno* Harry Potter. Passo Fundo: UFP, 2005. p. 103-119.

CUNHA, Juliana (2009). "Para gostar de ler". Folha de São Paulo,Folhateen, 23 de março de 2009. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/folhatee/fm2303200912.htm> . Acesso em: 13 maio 2010

LIGNANI, Ângela Maria. A recepção crítica de Harry Potter e as estratégias midiáticas de consagração. In: PAULINO, Graça e COSSON, Rildo. (Org.) *Leitura literária:* a mediação escolar. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004. p .121-130

MACHADO, Maria Zélia Versiani; PAULINO, Maria das Gracas Rodrigues UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS

GERAIS. *A literatura e suas apropriações por leitores jovens***.** 2003. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação

MARTINS, Aracy Alves (et al.) Organizadoras. *Livros & Telas.* Belo Horizonte, Editora UFMG, 2011.

MEIRELES, Cecília. *Problemas da literatura infantil*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1951. 159 p.

SODRÉ, Muniz. *Best-Seller: a literatura de mercado*. São Paulo: Ática, 1985.