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!

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NOS GRUPOS DE TRABALHO EM REDE - GTR/PR

Jane Cristina Beltramini Berto (UEM)

Resumo

Este artigo discute o processo de formação docente nos cursos realizados pelo Programa de Desenvolvimento Educacional PDE e disseminados durante o Grupo de Trabalho em Rede - GTR, em ambiente virtual (plataforma *moodle)*. Toma-se como referencial teórico os estudos de Bakhtin e seu círculo, presente nos módulos divulgados aos professores participantes dos GTR. No que tange ao processo de ensino dos gêneros discursivos busca-se compreender o limiar entre a teoria e prática, voltando-se o foco para os materiais produzidos especificamente para o ensino de gêneros aos alunos. Quantos aos aspectos metodológicos, o trabalho pauta-se por meio de uma pesquisa documental e bibliográfica, buscando refletir a apropriação (ou não) da teoria dos gêneros pelos professores de língua portuguesa participantes do PDE e tutor do GTR. Os resultados apontam para uma reflexão acerca dos materiais produzidos pelos professores e aqueles pleiteados pela mantenedora para o ensino de língua via gêneros discursivos, durante os cursos de formação *on line*.

Palavras-chave

Formação docente; ensino; práticas pedagógicas**.**

Abstract

Teacher formation process in courses organized by the Educational Development Program (PDE) and broadcasted during the Network Working Groups on the digital media (moodle platform) is discussed. Studies by Bakhtin and colleagues, present in the modules broadcasted to GTR-participating teachers, are the theoretical referential employed. The threshold between theory and practice is comprehended in the case of the teaching process on discursive genres, with special focus on the material specifically produced for the teaching of genres in the high secondary school. Through a documentary and bibliographical research, current discussion deals with the appropriation or not of the genre theory by the teacher of Portuguese who participates in the PDE and GTR tutor. Results show the need for debates on the material produced by teachers and by others employed by the system for the teaching of Portuguese through discursive genres during the on line formation courses.

Keywords

Teacher preparation; teaching; pedagogical practices.

Considerações Iniciais

A pesquisa situa-se no âmbito da formação de professores da Educação Básica ofertado pela Secretaria de Estado da Educação (SEED-PR) e busca discutir a efetivação e transposição nas práticas escolares dos conhecimentos disseminados nesse processo. Nosso olhar se volta, particularmente, para o Programa de Desenvolvimento Educacional do Estado do Paraná (PDE/PR[1]) e, de modo especial, para um dos instrumentos utilizados nessa política de formação, o Grupo de Trabalho em Rede (GTR).

Nesse itinerário formativo, nosso olhar ocupa-se do tratamento dado ao conceito de gêneros do discurso formulado por Bakhtin (2003) em face de sua ampla utilização no ensino de língua materna nas escolas públicas brasileiras, inclusive como forma de atender ao disposto pelos documentos oficiais, primeiramente Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN e posteriormente no Paraná, as Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná – DCE, promulgadas em 2008. Tais documentos multiplicaram encaminhamentos metodológicos para dar conta no ensino de língua, assumindo a concepção de língua enquanto discurso que se efetiva na prática social, segundo Bakhtin e seu círculo (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992).

1. O PDE/PR como Programa de Formação Continuada de Professores

O PDE/PR é uma proposta de formação continuada aos professores da Rede Pública Estadual do Paraná, que visa formar e aproximar o docente dos discursos acadêmicos, propiciando-lhe momentos de estudo, reflexão sobre a prática e aprimoramento via cursos e eventos acadêmicos, viabilizados pelos professores das Instituições de Ensino Superior - IES em diversas áreas do conhecimento. Esse formato, segundo o governo estadual, possibilita avanços na carreira e o compromisso de disseminar as recentes teorias em projetos de implementação escolar que visam experienciar, por meio de aulas ou unidades didáticas, os conhecimentos/experiências aprimorados durante o estudo teórico-prático nos espaços acadêmicos.

Nesse processo, destacamos dois espaços de formação, que atingem grande amplitude: a formação presencial, por meio de cursos, palestras e seminários ofertados diretamente ao professor da rede e, o Grupo de Trabalho em Rede, comumente conhecido por GTR, no qual um professor participante do programa atua como tutor de seus pares em um ambiente virtual (plataforma *moodle)*, comumente utilizado para cursos de Educação à Distância - EaD.

Trata-se, assim, de um processo em que o profissional da educação, ao mesmo tempo em que se forma, torna-se formador de colegas de profissão por meio da tutoria à distância, em um processo que envolve as seguintes etapas:

> Cursos Geral e específico, em parceria com as IES; Projeto de intervenção na realidade escolar, constando a elaboração do material didático e sua implementação na escola (alunos, professores e/ou comunidade); Tutoria à distância propiciada pelo GTR - grupo de trabalho em rede, visando a apresentação/discussão em rede sobre os aspectos teóricos/metodológicos do projeto e do material didático antes de sua implementação; elaboração de artigo científico para conclusão do curso (PARANÁ, 2009, *on line).*

O programa iniciou-se efetivamente em 2007 e encontra-se em sua 4ª edição. Durante os últimos quatro anos, a formação continuada dos professores do Paraná esteve atrelada a esta e a outras formas de capacitação, tais como o DEB – Itinerante em 2008, cujo foco era a capacitação dos professores *in loco*, pelos técnicos da SEED, por meio de reuniões nos polos de formação, com oficinas totalizando 16 horas. No ano seguinte, em 2009, o mesmo formato foi empregado, com formação por meio de oficinas disciplinas em eventos promovidos pelos Núcleos

1 - Nos valeremos da sigla PDE/PR para evitar a ambiguidade com o Programa de Desenvolvimento da Educação (PDE) proposto pelo Governo Federal através do Ministério da Educação.

Regionais de Educação, de acordo com a política da SEED, em eventos regionalizados, também com carga horária de 16 horas, podendo ou não ser acrescida com outras atividades específicas, completando o máximo de 24 horas.

Já no ano de 2010, esse tipo de formação deveria ser centralizado nas escolas, ou pelo menos em escolas polos que reunissem o máximo de professores por área, com a capacitação por meio de oficinas, anteriormente aprovadas pelo Departamento de Educação Básica - SEED e ministradas pelos próprios professores com carga horária máxima de 16 horas. Salientamos que este último modelo não se efetivou em todos os núcleos regionais de educação, dado o pleito eleitoral e a organização da própria SEED, quanto à aprovação prévia de todos os eventos.

No que tange a essa formação, destacamos nas últimas edições que o programa atendeu em torno de oito mil professores da rede estadual nos últimos níveis da carreira, (prevê-se o afastamento das atividades de docência durante o espaço/tempo de dois anos, para dedicação ao estudo), sendo portanto, um sistema de grande abrangência. Assim, as ações nele desenvolvidas favorecem as interações entre os professores, contribuindo para viabilizar contextos colaborativos e para tornar viável "a articulação entre os processos de melhoria da escola e a formação e o desenvolvimento profissional dos professores" (SIMÃO et al., 2009, p.66).

Nesse âmbito, interessa-nos compreender os modos pelos quais os elementos teóricos em torno dos gêneros do discurso são disseminados junto aos demais docentes por educadores cujo processo de formação ainda se encontra em andamento no âmbito do PDE/PR, sobretudo quando se almeja a sua transposição para a sala de aula, por meio de projetos de intervenção[2] e produção de unidades didáticas.

A partir desse recorte acreditamos ter condições de repensar a formação continuada ofertada ao professor de língua portuguesa, especificamente durante o Programa de formação - PDE, no espaço de dois anos, viabilizado pela Secretaria de Estado da Educação (SEED).

1.1. Pressupostos teóricos

Estudos contemporâneos têm mostrado a preocupação de pesquisadores e estudiosos acerca de políticas públicas efetivas no âmbito da formação continuada de professores. Um dos pontos de destaque, divulgado pela Fundação Victor Carlos Civita no relatório "*Formação Continuada de Professores: Uma Análise das Modalidades e das Práticas em Estados e Municípios Brasileiros*" em junho de 2011, aponta alguns dos fatores que prejudicam o processo de formação dos professores, dentre estes se encontra o fato de relegar à própria escola o espaço de formação, sem o devido ajuste e intersecção da mantenedora e, em outros casos, a aquisição de pacotes de formação em empresas especializadas, isto é, os cursos prontos, que pelo desconhecimento da realidade dos professores no município ou estado em que atuam, acabam por oferecer uma formação ineficaz, deixando de atender as reais necessidades do docente.

Por outro lado, o mesmo relatório aponta as iniciativas bem sucedidas de formação no país, que retratam pontos esquecidos pelas Secretarias Municipais e Estaduais no processo de elaboração e efetivação dos momentos de formação continuada, tais como, conhecimento de suas redes e das necessidades destas, investimento pesado na formação inicial, o que preconiza o avanço nas atualizações durante os cursos de formação continuada, adequando os momentos de formação ao nível em que se encontra o professor, observando o inicial, intermediário, final de carreira, bem como a dimensão dos cursos contínuos e voltados à atualização dos conhecimentos. Mencionamos, ainda, que o Programa PDE implementado pela Secretaria de Estado da Educação no Paraná, encontra-se citado no referido documento.

2 - Por projeto de intervenção na realidade escolar entende-se o plano que o professor PDE/PR implementará em sua escola, ou sala de aula, com vistas a melhoria do seu espaço de atuação e consequentemente avanços no ensino-aprendizagem de seus alunos. Nele constam além das ações a serem implementadas, o material didático que será elaborado com vistas a esse objetivo, podendo ser: unidades didáticas, cartilhas, sequências, unidades temáticas, artigos, dentre outros.

Postula o mesmo relatório (2011) que há caminhos diferentes para compreender a necessidade de formação de professores: se pela via da recuperação da formação inicial deficitária, conhecida como clássica, em que há a retomada de conceitos básicos e elementares para o exercício da profissão, ou a via inovadora, dada a compreensão do processo dinâmico do mundo atual que exige professores bem preparados para lidar com essas inovações.

Nesse sentido, somos impelidos a concordar com o exposto pela pesquisa mencionada, que *as escolas atuais requerem, com urgência, a Formação Continuada de seus professores, como condição sine qua non para conseguirem fazer frente aos desafios que a profissão lhes coloca.*

Por outro lado, pesquisas têm apontado o *déficit* quanto à formação de professores e revelado novas formas de conceber o insucesso na escolarização dos alunos. Segundo as asserções de Souza (2006), o discurso da incompetência dos professores em promover a melhoria do ensino, instaurou-se nos ambientes educacionais e tomou proporções desastrosas, ao invés de assegurar políticas efetivas de formação passaram a configurar um olhar de descrédito aos professores. Nessa retomada, toda mudança em termos de educação e de escola, dar-se-ia pela capacitação dos seus professores. Deve-se levar em conta que, as melhorias em âmbito educacional perpassam por outras ações e políticas que assegurem condições de trabalho, valorização profissional e carreira aos docentes, contudo há que se refletir também sobre a formação inicial dos professores.

Isto posto, em conformidade com os pontos abordados, ressaltamos os dizeres de Souza (2006, p.479) que reafirma "a importância da realização de ações e de políticas educacionais mais abrangentes que visem melhorar a qualidade das escolas, não apenas a competência de seus professores".

Entendemos que estudos dessa natureza são fundamentais na medida em que podem fornecer elementos para, a partir da compreensão dos processos atuais de formação com objetivo de comparar, refletir, compreender e propor formas de intervenção, visando minimizar os dificultadores para a efetivação dos saberes adquiridos durante a formação para a práxis.

2. Implicações da teoria dos gêneros discursivos na formação continuada de professores

Tomamos como pressupostos teóricos, a concepção enunciativa de linguagem, tal como proposta por Bakhtin e seu círculo (1992; 1997; 2003; 2004), e à luz da Linguística Aplicada, buscando conferir as implicações teóricas destes estudos para o ensino de línguas, especificamente em sua transposição didática, disseminadas nos momentos de formação em rede - GTR. A opção pela teoria interacionista e enunciativa de linguagem propõe o ensino dos gêneros discursivos acrescidos de contribuições de outros pesquisadores franceses como Bronckart (2006), Dolz e Schneuwly (2004) voltadas à transposição dos gêneros para o ensino, e de pesquisadores brasileiros na atualidade Geraldi (2004; 1994), Faraco (2003), Antunes (2003), Brait (2000).

Considerando que o ensino de língua portuguesa nas políticas de formação continuada no Paraná está ligado à entrada dos textos nas escolas (GERALDI, 2004), compreendemos que este trabalho deve ser desenvolvido a partir dos gêneros discursivos, isto é, por meio de enunciados concretos produzidos em situações concretas de interação verbal.

Nesse percurso histórico, retomaremos alguns pontos dos estudos de Bakhtin e seu círculo, especificamente Volochinov e Medveded, por suas contribuições filosóficas que culminaram com o rompimento do formalismo que vigorava nos campos de estudo da linguagem até então. Especificamente no que tange à natureza da linguagem, Bakhtin/Volochinov na obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (1929) em que apresentam uma síntese das concepções que criticavam e definem, dialeticamente, outra via para a compreensão dos processos linguageiros, assumindo-o como prática social efetivada por sujeitos sócio-históricos dos quais, necessariamente, diante da palavra alheia, espera-se uma atitude responsiva ativa.

> A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno

> social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004)

De forma que os enunciados, a palavra do outro, torna-se a base para as interações verbais e a produção de novos enunciados na cadeia ininterrupta da comunicação verbal. Os estudos bakhtinianos propõem o enunciado como unidade fundamental e o define como produção linguística emoldurada pelo diálogo. Nesse sentido, Bakhtin/Volochinov (1992, p. 95) reiteram:

> Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A Palavra está sempre carregada de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida.

Segundo Bakhtin, as diversas esferas da atividade produzem tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais ele denomina "gêneros do discurso", cujos traços principais são: conteúdo temático, construção composicional e estilo presentes nos documentos oficiais vigentes para o ensino de língua portuguesa a partir dos gêneros do discurso.

No final da década de 90 os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999), que partilham das concepções de língua/linguagem ora delineadas, ao buscarem uma justificativa social para o ensino desse componente curricular, elegeram os gêneros textuais como objeto de ensino e, essa concepção perpassa os documentos oficiais atuais, quer pelo MEC, em políticas de formação continuada em âmbito nacional, quer pela SEED, no Estado do Paraná via consolidação das Diretrizes Curriculares Estaduais – Língua Portuguesa (PARANÁ, 2008), com o mesmo foco.

Cumpre-nos destacar que o processo de construção das DCE no Estado do Paraná perdurou de 2003 até 2008, com a publicação do documento. No entanto, as etapas referentes a elaboração, sistematização, reformulações nas concepções e pressupostos elencados, culminando com a audiência pública contou com a participação dos professores da rede, técnicos dos Núcleos Regionais de Educação – NREs, técnicos pedagógicos da SEED, professores de Instituições de Ensino Superior - IES e colaboradores/revisores ao longo de mais de cinco anos de estudo e sistematização, histórico muito bem explicitado por Souza (2010) em sua pesquisa sobre reformulação curricular no Estado do Paraná.

Portanto, conceber os enunciados concretos como o instrumento primordial do trabalho docente aponta para novas práticas em sala de aula, cabendo aos docentes e às unidades escolares estarem atentos ao ensino da língua a partir dessa opção teórico-metodológica.

3. Primeiras reflexões sobre Processo de Formação Continuada - GTR

Em termos cronológicos, o recorte da análise permeia o processo de formação docente ofertado à turma PDE 2009-2011, durante o GTR de uma professora da rede, cujo foco de discussão centrava-se nos Gêneros Discursivos. Nossa opção em analisar os GTR desse período se deve à presunção de que, nesta etapa, o Programa apresente um maior grau de consolidação, por se tratar da terceira turma atendida. Além disso, trata-se da última turma cursada sob a égide do governo estadual liderada por Roberto Requião/Orlando Pessutti (PMDB), no qual o programa foi idealizado e implementado, permitindo-nos, assim, projetar conclusões para o conjunto de ações do PDE ao longo desse período, antes das inevitáveis mudanças ocasionadas pelas alterações no comando da esfera estadual pela eleição e posse do atual governador, Beto Richa.

Nesse aspecto, elegemos como objeto de análise a etapa do percurso formativo em que o docente submete à análise de seu grupo de trabalho a produção didática a ser implementada no espaço escolar. Levaremos em conta tanto o material didático postado pelo professor PDE, quanto os comentários/críticas/contribuições dos participantes do GTR em relação a essa produção.

Ao nos debruçarmos sobre essas materialidades textuais, procuramos delinear quais os aspectos da teoria bakhtiniana sobre gêneros do discurso nelas se manifestam, sejam as que aparecem explicitadas ou as que subjazem aos encaminhamentos metodológicos propostos.

O curso proposto no ambiente *moodle* previa a realização de 4/5 módulos no prazo de três meses, sendo que cada unidade ficaria no ar por aproximadamente quinze dias. No que se refere às temáticas, a Temática 1 do GTR apresenta de forma geral os encaminhamentos para um curso de EaD; apresenta/disponibiliza as leituras propostas no ícone – biblioteca; e orientações aos participantes no que se refere a sua participação (Fórum, Diários) bem como a forma de interação entre professor-professor e professor-tutor. Esclarece, ainda, o número mínimo de inserções e comentários exigidos para a participação eficaz em cada unidade/temática. Nesse caso, foram apresentados os textos sobre a EaD "Conversando sobre Educação à distância" e "Política Pública da SEED para EaD". Quanto à forma de participação, o professor da rede deveria, primeiramente apresentar-se aos demais participantes do grupo "Fórum de apresentação", destacando sua formação, local de trabalho, experiência profissional e ressaltando suas expectativas em relação ao curso e/ou outro comentário relevante, interagindo com o professor-tutor e ao menos dois participantes.

A Temática 2, embora voltada à discussão do projeto do professor-tutor, apresentava dois textos de embasamento teórico Bakhtiniano ("Marxismo e Filosofia da linguagem" e "Estética da Criação Verbal") por considerar a Teoria dos Gêneros, preconizada nos documentos oficiais vigentes, e um artigo teórico-metodológico que abordava de forma analítica uma prática de leitura e escrita com os gêneros discursivos em sala de aula. Ambos solicitavam ao professor-participante, respostas a algumas questões com o preenchimento do recurso "Diário" e a postagem no prazo estabelecido, além da participação no "Fórum".

Nesse aspecto, embora os professores do Paraná tivessem, durante os últimos anos, discutido tais leituras, quer em cursos de capacitação regionalizados, propostos pelos Núcleos Regionais de Educação, ou em cursos promovidos pela SEED (Simpósios, Congressos e outros cursos dentre estes o próprio PDE) pareceu-nos, desconhecidos, tendo em vista os comentários de alguns participantes.

Nesse ínterim, considerando a abrangência do curso *on line*, no formato GTR, ofertado a todas as áreas para os professores inscritos, os problemas de ordem técnica começaram a surgir, dentre estes desordem quanto a abertura e fechamento das temáticas, acesso à internet, provedor, remessa de planilhas e suporte. Relatamos os dificultadores, por entendermos que em cursos *on line* estes estão presentes, sendo, contudo, dizimados em sua maioria pelos professores-tutores que esclareciam e postavam mensagens e comunicados por e-mail, cotidianamente.

No que tange à participação nos espaços "Fórum" ao longo das demais unidades, percebeu-se que uma parte dos professores mobilizava os recursos do Fórum para discussão de ideias acerca da temática e outros apenas utilizavam esse acesso para cumprir a norma estabelecida, isto é, inserir comentários e interagir com outros dois professores. Essa observação encontra-se presente nos seguintes comentários, tendo como foco principal a prática de leitura:

> P.3 O trabalho proposto aponta para a proposta sociointeracionista, que tem o texto como ponto de partida e ponto de chegada no ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa;
>
> P.4 Os problemas de leitura e escrita apresentados pelos alunos são comuns em todas as escolas;
>
> P.5 A troca de experiências possibilita melhorias em nossa prática pedagógica;
>
> P.6 Tanto alunos como professores apresentam dificuldades nas atividades de reflexão sobre a linguagem.
>
> P.7 Não conseguimos formar o leitor crítico, mas sim o analfabeto funcional.

Ainda, com foco nos gêneros discursivos e na forma de inserção destes estudos para o professor da rede, o professor-tutor apresenta na Temática 3 o Projeto de implementação na Escola, a partir do Gênero "Conto de Fadas" para discussão e sugestões dos demais participantes. A proposta previa a apresentação de um plano de trabalho docente para 08 aulas, tratando o gênero em sua estrutura composicional, temática e estilo que, conforme preconiza Bakhtin e as DCEs de língua portuguesa seriam abordadas nas práticas de leitura, oralidade, escrita e análise linguística.

> P.1 Esse projeto promoveu uma reflexão teórico-prática;
>
> P.2 O uso dos gêneros textuais pode contribuir para a melhoria do ensino da leitura e da escrita;
>
> P.3 O trabalho com uma diversidade de atividades dinâmicas (dramatizações, leitura dramatizada, uso de histórias em quadrinhos de filmes, etc.) estimula o interesse em aprender;
>
> P.4 É preciso selecionar os gêneros de acordo com a série e com o nível em que se encontra o aluno;
>
> P.5 O trabalho com as legendas de filmes é significativo para o desenvolvimento da leitura e da escrita.

Nesse bojo, há que destacar as contribuições de alguns professores da rede, que dada a experiência com o gênero mencionado, apresentaram contribuições relevantes ao trabalho da unidade, isto é, ao Projeto de Implementação na Escola. Nesse aspecto, urge mencionar que o professor tutor destacava tais contribuições e tentava avançar nas discussões que surgiam, de forma a contagiar os demais professores-participantes do GTR.

> P.9 É muito produtivo trabalhar com outras versões dos contos de fadas;
>
> P.10 É preciso usar tanto os textos verbais quanto os não verbais para desenvolver o leitor crítico;
>
> P.11 É preciso que o aluno compreenda a significação do texto em sua profundidade para ser capaz de entender o processo de construção e reconstrução do texto. O aluno descobre que compreender e interpretar não são apenas montar palavras: é dar sentido à vida; é assimilar a linguagem sem o risco da alienação; é construir histórias com as experiências do cotidiano; é descobrir a realidade.
>
> P.12 Comparar os personagens dos contos de fadas com outros personagens de desenhos atuais desenvolve a criticidade.

Na temática 4 o professor tutor, de posse das contribuições dos participantes durante um mês de curso *on line*, e, após orientações recebidas pelos professores-orientadores da Instituição de Ensino Superior (IES) a que se vinculava o PDE, apresentou a Proposta de Material Didático, em "fase de elaboração", portanto não concluído, considerando o período de realização do GTR e os encaminhamentos/trâmites do Programa PDE no Estado do Paraná.

> P.T[3]. queremos um aluno melhor, mas também temos que aperfeiçoar a nossa prática de ensino da língua.
>
> P.1 "Ressaltamos que a linguagem não é só 'meio de interação', mas também 'expressão do pensamento', 'instrumento de comunicação'".
>
> P.2 "O trabalho com seminários, debates, declamações de poesias, aulas de leitura coletiva, apresentação de contos dramatizados é muito produtivo".
>
> P.T Ressalto que a proposta está adequada ao contexto escolar e que as interações promovidas até então contribuíram para repensarmos a conclusão do material didático-pedagógico que será implementado em nosso colégio.

3 - Entende-se por P.T como professor tutor e P. como professor participante, nominados a partir de como P.1.

Discutiremos a referida proposta, considerando que o professor-tutor previu a elaboração de uma sequência didática (SD), compatível com os estudos para transposição didática dos gêneros (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004) a partir do gênero "Conto de Fadas", voltado ao aluno do 6º ano do Ensino Fundamental. Apresenta-se como nos conteúdos básicos o Gênero Conto de Fadas e os encaminhamentos subsequentes para o trabalho com este gênero: o contexto de produção da obra; informatividade; intertextualidade nos contos tradicionais e contemporâneos; linguagem verbal e não verbal; elementos semânticos; marcas linguísticas presentes no texto; discurso ideológico implícito nos contos literários;

Nessa perspectiva, o material tinha como pretensão a aplicação de um módulo de diagnóstico, via questões dirigidas aos contos clássicos e modernos e, a partir deste, a organização das aulas em unidades, que avançavam progressivamente, de forma a contemplar as dificuldades em leitura, escrita e oralidade, diagnosticadas no módulo de produção escrita inicial.

No que se refere aos encaminhamentos metodológicos e recursos mobilizados, dentre outros podemos citar, a exibição do filme, com recurso: TV multimídia; a leitura do gênero selecionado com a proposta de leitura coletiva do livro; Leitura do conto Cinderela em Tempos Modernos – Rubem Alves (cópias); Debate sobre os contrapontos apresentados pelo filme em relação ao conto de Rubem Alves.

Nessa perspectiva, foram arrolados como instrumentos e critérios de avaliação no plano de trabalho, voltados à prática de leitura, a compreensão do texto lido; o reconhecimento do gênero e suporte textual; localização de informações implícitas e explícitas oralmente e, nas questões escritas propostas; para a prática da oralidade, estavam cotejados os seguintes aspectos: postura e entonação de voz durante o debate;_argumentação consistente no que se refere aos tópicos levantados pelos alunos - réplica; adequação do discurso/texto aos diferentes interlocutores; participação nos diálogos.

A análise realizada demonstra que, diante da perspectiva teórica assumida pelos documentos oficiais vigentes e sua relação com as práticas de linguagem que preveem "o discurso como prática social", como conteúdo estruturante do ensino de língua portuguesa, tanto as escolhas do gênero e dos encaminhamentos metodológicos realizados pelo professor-tutor parecem atender a proposta de ensino de língua portuguesa para o ano/série mencionados.

No entanto, por demonstrar o método, a sequência didática pensada a partir de uma realidade específica, pode ser entendidas por parte de alguns professores da rede como modelos a serem propagados, "aplicados" como estrutura pronta, sem considerar a interação dos sujeitos nos processos e nas práticas discursivas a que já nos referimos. A preocupação inicial dessa pesquisa reside na compreensão dos conteúdos teóricos discutidos e disseminados em rede, passando necessariamente por outra vertente, a formação continuada sólida, teoricamente embasada.

A última temática/unidade prevê a avaliação do curso, do professor-tutor e a auto-avaliação do professor-participante a partir de questões dirigidas. Parte destes questionamentos refere-se mais aos mecanismos de ordem técnica do que aos metodológicos, carecendo de um instrumento mais eficaz para averiguar os dados obtidos. Os resultados dessa pesquisa apontam para um grande número de desistentes, fato corroborado pela ausência de participantes em alguns GTR propostos, o que causou prejuízos aos professores-tutores, seguidos pelos problemas de ordem técnica estrangulando os prazos previstos inicialmente, avolumando as tarefas de várias temáticas, o que pode ter gerado a descrença em muitos participantes.

Contudo, valorizamos ações como essa, que permitem ao professor-tutor a condição de estudo e pesquisa junto às IES e, com o compromisso de repasse e implementação de novas práticas na sua realidade escolar. Destacamos a originalidade, da iniciativa dessa proposta e a possibilidade de promover o ensino à distância (EaD) a todos os professores da rede pública, contudo há que se repensar a formação continuada teórica, presencial e contínua para que haja estudos profícuos nos GTR.

Considerações Finais

Ao longo da investigação proposta, buscamos voltar nosso olhar para a atuação/mediação do docente participante do PDE/PR junto aos professores inscritos em seu grupo de trabalho

(GTR), no processo de disseminação de conhecimentos referentes aos gêneros do discurso, cuja aquisição/ aprimoramento foi propiciada pela formação ofertada pelo Programa (ainda não concluído).

Por acreditarmos nos gêneros do discurso, como resultado das relações entre homens e mulheres concretos, mediados pelo sistema linguístico, nas diversas esferas da atividade humana, entendemos que sua manifestação ultrapassa os limites da sala de aula. Dessa forma, a partir de um esforço de caracterizá-los a partir de suas condições de produção e recepção, nos dedicamos a delinear essa abordagem específica: sua compreensão pelos professores participantes do Programa de Desenvolvimento PDE, durante os GTR - Língua Portuguesa e, consequentemente, no processo de discussão e implementação deste material para seus pares e, posteriormente, aos alunos, durante o período de formação continuada.

Em outras palavras, não nos furtamos à tarefa de analisar criticamente a realidade na qual estamos inseridos como professor da rede e técnico atuante nos Núcleos Regionais no período mencionado, mas buscamos vincular essa crítica a possibilidades de melhorias quanto à transposição dos conceitos na práxis pedagógica.

Se por um lado esse aspecto pode nos levar a posições tendenciosas, por outro nos permite enxergar as falhas e incompletudes de uma formação em ação, sobretudo pela negação de práticas que possibilitem melhorias no nível de aquisição de conhecimentos por parte dos alunos.

Ousamos ainda vislumbrar que esta proposta pode oferecer contribuições que ultrapassem os estudos linguísticos e possam subsidiar também discussões no campo das políticas públicas na educação, na medida em que, ao descrever tais práticas, instaurarmos um processo de reflexão que deixe de lado as políticas de formação em massa, sem atendimento às reais necessidades do docente.

Referências

ANTUNES, I. **Aula de Português:** encontro &interação. São Paulo: Parábola, 2003.

BAKHTIN, M./ VOLOCHINOV, V.N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

_____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 6 ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Estética da Criação Verbal.** São Paulo, Martins Fontes, 1997.

BRASIL, MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Brasília: MEC, 1999.

BRONCKART. J.P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Organização Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio; tradução Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio (et al.). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006. *Coleção Idéias sobre Linguagem*.

CANÇADO, Márcia. Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula. **Trabalhos em Lingüística Aplicada.** vol. 23. Campinas: Unicamp, 1994.

SCHNEUWLY, Bernard & DOLZ, Joaquim. Gêneros orais e escritos na escola. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

FARACO,C.A. Linguagem e diálogo: as idéias linguísticas do círculo de Bakhtin. Curitiba: Criar, 2003.

FERREIRA, Isaac. **O gênero textual na formação docente e na sala de aula: cenas de compreensão, produção e divulgação de texto**. 2007. Tese (doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, 2007. 278 p

FORMAÇÃO CONTINUADA. **Relatório FVC e FCC:** 2011.

Disponível em <http://www.fvc.org.br/estudos-e-pe. shtml>. Acesso em 18 set 2011.

GERALDI, João Wanderley. **O Texto na Sala de Aula.** 3. ed. São Paulo, Ática, 2004.

_____. O ensino e as diferentes instâncias do uso da linguagem. **Em aberto**. Brasília: INEP, 1994. p3-12.

PARANÁ. Programa PDE. Orientações ao professor. Disponível em <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=603#professor> Acesso em 01 mar.2012.

PARANÁ. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BASICA. **Diretrizes Curriculares de Educação Básica**: Língua Portuguesa. Curitiba: Imprensa oficial, 2008.

SIMÃO, M. A. F. et al. Formação de professores em contextos colaborativos: um projeto de investigação em curso. In: **Sísifo**: Revista de Ciências da Educação. n. 8, p. 61-74, jan./abr. 2009.

SOUZA, D. T. R de. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. In: **Educação e Pesquisa**, n.3, p.477-492, set/dez 2006.

SOUZA, I. R. **Conceitos bakhtinianos no contexto da reformulação curricular da Educação Básica do Paraná.** 103 f. 2010. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Maringá, 2010.

PROFESSORAS DA ZONA RURAL: EM FOCO SUAS HISTÓRIAS DE LEITURA

Maria Helena da Rocha Besnosik[1]
Mary Júlia M. Dietzsch[2]

Resumo

O presente trabalho trata das histórias de leitura de professores da zona rural da Bahia nos municípios de Antonio Cardoso, Santanópolis e Candeias, registradas durante a realização dos Círculos de Leitura, ao longo de dois anos. Os Círculos se caracterizam pela leitura em voz alta do texto literário, por um leitor-guia seguido dos comentários sobre o texto lido por todos os participantes. A escolha do texto literário deu-se em função da sua natureza polissêmica, o que possibilitou uma aproximação maior com o universo vivido por esses professores, estimulando diversas interpretações em que os sujeitos não precisavam ficar preocupados com o certo ou com o errado. Durante esses encontros e nas entrevistas semi-estruturadas, dimensões das suas vidas (infância, aprendizado das primeiras letras, percurso profissional, experiência com a literatura oral, contato com a literatura escrita) foram se revelando, constituindo, assim, as suas trajetórias de vida e de leituras.

Palavras-chave

Leitura; literatura; histórias de leitura.

Abstract

The present work deals with the reading histories of teachers of countryside from Bahia, in the cities of Antonio Cardoso, SantanopólisandCandeias, and recorded during the realization of reading circles over two years. The circles are characterized by reading aloud the text literary, by a reader guide, and by comments about the read text by all participants.The choice of literary text was given in reason of its polysemous nature which allowed a major approximation to universe lived by these teachers, stimulating many interpretations in which the subjects donot need stay worried about the right or the wrong.During these meetings and in the semi-structured interviews, dimensions of their lives (childhood, the learning the first letters, professional journey, the experience with oral literature, the contact with written literature) were be revealing consisting, so, their trajectories of life and of readings.

Keywords

Reading; literature; reading histories.

1 - Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS.
2 - Universidade de São Paulo - USP.

> Longe de serem escritores, fundadores de um lugar próprio, herdeiros dos servos de antigamente, mas agora trabalhando no solo da linguagem... Os leitores são viajantes; circulam nas terras alheias, nômades caçando por conta própria através dos campos que não escreveram, arrebatando os bens... Para usufruí-lo (Certeau).

Introdução

Também como viajantes que circulam em terras alheias, fomos ao encontro de professores da zona rural baiana para com eles partilhar os diferentes caminhos que se constroem na leitura do texto literário. Nós, pesquisadores da universidade, buscávamos na palavra dos professores que viajavam para nos ouvir e falar de seu trabalho docente outros sentidos que, para além de sua sala de aula, pudessem alcançar a sua história de leitura.

Atentas às expressões, aos gestos, olhares e silêncios de nossos leitores, figuramos com eles as linhas do texto e juntos caminhamos pelos lugares imaginados que ora davam lugar à reconstrução de pedaços de cenas vividas, ora se transformavam em perguntas a serem desvendadas, ora escapavam à realidade imediata.

Em nosso roteiro, prevalecia a marca dos espaços de sentidos e significados que o leitor atribui ao texto lido. Por isso, na tentativa de minorar manifestações de inseguranças e medos de errarem ou não entenderem o que estava sendo lido, incentivamos logo de início os tenteios, sem maiores preocupações com uma resposta que fosse considerada como verdadeira, como certa, como errada.

Se as palavras brincam, trapaceiam, criam pactos, o melhor é ouvi-las, escutá-las com atenção antes de querermos aprisioná-las nos limites de um só sentido. Quem já leu um texto e viajou com as palavras, sorvendo o seu ritmo, o som, a beleza e a estranheza de cada uma delas, sabe bem de sua força e da extensão de seus domínios, isto é, entende a palavra de fruição, como interpreta Roland Barthes[2].

Para Barthes (1993), em alguns textos, o leitor pode ir direto à história sem se ater aos jogos de linguagem, avançando apressadamente. Por outro lado, há leituras que exigem pausas, tensionam. Nesse sentido, ler é uma aventura: o texto é enfrentado a contrapelo, intimida com seus vazios e impõe novas perguntas.

O texto de prazer contenta, promove a euforia, vem da cultura, não rompe com ela. Pouco exige, além de uma prática confortável de leitura. O texto-fruição cria um estado de perda, desconforta, faz vacilar as bases históricas, culturais, interroga o leitor em seus gostos, seus valores e suas lembranças, faz entrar em crise sua relação com a linguagem.

Foi assim que inspiradas por ideias de leitura propostas por estudiosos como Roland Barthes(1993), Michel de Certeau, Umberto Eco e de escritores e poetas como J. Guimarães Rosa, Drummond de Andrade, Clarice Lispector, que nos propusemos a organizar os *"Circulos de Leitura"* - lugar da palavra e do texto – com a intenção de nos aproximarmos dos professores atuantes em escolas rurais do sertão baiano.

Com o objetivo de conhecer um pouco mais a respeito de sua formação profissional, suas condições de trabalho, sua história de vida e, muito especialmente, suas experiências com a leitura e a escrita, realizamos uma entrevista individual com cada uma dos participantes. A seguir, apresentamos alguns dos dados coletados e dos fatos que foram se desvendando e se desenvolvendo ao longo de nosso trabalho.

Os Círculos de Leitura e seus participantes: condições de trabalho e formação profissional

Ao longo dos dois anos de reuniões com os professores que lecionavam na zona rural contamos com a presença de docentes de três municípios baianos: Candeias, Santanópolis e Antonio Cardoso, para lermos litratura e falarmos dos textos lidos. Cada encontro, que foram denominados, "Círculos de Leitura", se iniciava com a leitura em voz alta de um texto literário e a seguir era aberto o diálogo para os comentários, opiniões e impressões

2 - BARTHES, Roland. *O Prazer do Texto. S*ão Paulo, Perspectiva, 1993.

de cada um dos participantes que quisesse tomar a palavra. No decorrer dessa prática, os professores foram revelando as suas experiências de leitura no campo da tradição oral e escrita.

A maioria dos frequentadores dos Círculos eram professoras da rede municipal, mulheres, mães, que se dividiam entre o trabalho e a casa. Não raramente, os seus maridos trabalhavam na roça, viviam da pesca, ou alguns eram funcionários da Petrobrás ou da Prefeitura, dependendo do lugar onde moravam. Como os homens nem sempre conseguiam prover as necessidades da família, o salário da mulher era parte efetiva da renda familiar.

As professoras trabalham, no geral, em prédios escolares com uma ou duas salas de aula, em que falta além de ventilação, espaço, iluminação, material didático. Uma das professoras do distrito de Candeias dá aulas numa escola à beira do mangue, em um barracão de madeira com apenas uma sala de chão batido e telhado de eternite. Crianças e professora têm que conviver com a maré dentro daquele espaço e enfrentam um cotidiano difícil, obrigada a andarem algumas léguas de casa até a escola.

A maioria das professoras de Santanópolis e de Antonio Cardoso só conseguiu cursar até a 4ª série do ensino fundamental porque, para dar continuidade aos estudos, tinha que ir até a sede do município vencendo dificuldades financeiras e de locomoção até a escola.

Uma professora de Santanópolis conta que só foi mesmo para a escola com treze anos e entrou já na 4ª série, num colégio interno em Salvador. Aos quinze, o pai resolveu tirá-la do colégio, temendo que começasse a namorar. Voltando para seu povoado, Bom Sucesso, ainda estudou um ano em Santanópolis, com muita dificuldade, como expressa:

> *Aí foi sofrido que eu vinha montada de jegue. Tinha dias que o jegue sismava que ele não queria vim e eu tinha que sair puxando ele e levar pra casa puxando, porque ele não queria que eu montasse. Foi um sofrimento. Aí eu estudei mais um pouquinho... só um ano aqui em Santanópolis. Aí quando eu parei aqui já... fui convidada pra trabalhar em sala de aula. Isso aí eu tinha 17 anos*. (C... Profa. de Santanópolis).

Iniciou, portanto, a sua carreira como leiga e, muito tempo depois, fez um curso de aperfeiçoamento que correspondia ao de magistério. Outra professora, também desse município, relembra que quando criança morava em uma fazenda. E ao terminar a 4ª série, a mãe não permitiu que cursasse o ginásio, porque a fazenda ficava distante da sede do município. Prevalecia, como ainda é possível ocorrer em lugares mais remotos, a ideia de que mulher não precisa estudar muito, porque o objetivo primeiro deve ser o casamento.

Outra professora continuou seus estudos ensinando no povoado como leiga. Conta que, pela manhã, dava aula e à tarde ia à cidade para cursar a 5ª série:

> *... porque para eu ir ensinar eu ia a pé e pra ir a Santanópolis (*referindo-se à sede do município), *eu vinha a cavalo. Aí eu sentia uma dor de facão, uma dor... dor de facão de vir montada no cavalo. Sentia uma dor do lado e meu pai dizia: -Bota uma folha de maniçoba aqui do lado que a dor pára. Aí eu botava umas folhas verdes aqui do lado e a dor parava.* (C..., Profa. de Santanóplolis).

Ela parou de estudar para se casar e só continuou seus estudos alguns anos depois, por força da necessidade de se qualificar, para garantir o emprego. Conseguiu fazer o curso de magistério. Ao falar também de suas dificuldades, uma professora do município de Antonio Cardoso menciona que fez o ginásio na sede do município com a ajuda de uma professora e dos vizinhos, uma vez que o pai disse não ter condições financeiras de arcar com as despesas do curso. Quando conseguiu uma vaga para ensinar no MOBRAL foi possível terminar o antigo ginásio e seguiu com o curso de magistério. Foi a primeira mulher em Antonio Cardoso a continuar os estudos depois de casada.

Pelo esforço que realizam, percebe-se que o horizonte de expectativas dessas mulheres vai além de ser apenas esposa, mãe, dona de casa. Suas falas sobre as dificuldades enfrentadas para continuarem estudando revelam persistência, busca de novos lugares sociais, disponibilidade para mudanças. Nesse sentido, as professoras contam com a solidariedade de

vizinhos, amigos e de alguns parentes.que, de formas diversas, contribuem para que o esforço e o desejo de dar continuidade aos estudos não sejam esquecidos. Um dado importante de ser citado diz respeito ao fato de que não havia mais professores leigos entre os que frequentavam os Circulos de Leitura.

Lembranças da infância e do aprendizado das primeiras letras

Apesar de relatarem uma infância cheia de obstáculos e a luta constante para continuarem estudando, algumas poucas falas trazem à tona uma infância relacionada com momentos de brincadeiras e de alegria. São expressões que lembram as brincadeiras de faz-de-conta, no exercício da imitação e da imaginação. São momentos nunca esquecidos na figura de um pai que tocava violão para que os filhos cantassem.

> *Minha infância é brincando debaixo dos paus, que tinha muitas árvores, né? A brincadeira era de curral. A gente dizia que era fazendeira e cercava, fazia aquele curral grande de pedacinho de pau e enchia de maracujá, fazia aquele... tirava maracujá dentro do mato e depois trazia pra casa e colava nesses currais. Os maracujás pequenos eram os bezerros, os grandes eram... e então fazia a separação...* (E... Profa. de Santanópolis).

> *O meu pai era muito alegre também, tocava violão e a gente cantava no fundo da casa de tardinha assim. Depois que vinha da roça, depois que tirava as tarefas que... assim que chegava da escola também ele se sentava para cantar. A gente cantava e ele tocava*. (C... Profa. de Santanópolis).

As professoras entrevistadas de todas as cidades em que trabalhamos informam que o aprendizado das primeiras letras foi em casa, principalmente, porque trabalhavam na roça e não podiam ir à escola:

> *...eu não tive assim um colégio pra ir logo. Trabalhava em um horário e aí à noite todo mundo estudava com minha mãe, que ela sabia ler. Meu pai sabia ler muito pouco, mas ela sabia ler mesmo, aí então à noite todo mundo sentava numa mesa bem comprida e lá aí agora... Então aí ela ensinava tudo, só que ela não sabia conta, meu pai não sabia ler, mas sabia conta aí, ele ensinava conta e ela ensinava leitura*. (C, Profa. de Santanópolis).

Os pais, no depoimento acima, dividem as atividades de ensino: a mãe ensinava leitura e o pai a fazer contas, os dois tendo uma participação efetiva na aprendizagem dos filhos. Alguns dos entrevistados entraram na escola sabendo, pelo menos, ler. A preocupação maior era com o aprendizado da leitura e as formas de ensinar; de uma família para outra, eram muito semelhantes: cartilhas, reconhecimento das letras e soletração:

> *Eu aprendi a ler mesmo com meu pai em casa, com aquele ABC pequenininho, começava do alfabeto para depois as vogais, as consoantes. Ele cobria a letra pra gente descobrir a letra, reconhecer a letra. Quando eu já sabia o alfabeto todo, passou para as famílias silábicas, depois a descoberta das palavras, soletrava, pra depois descobrir as palavras. Agora escrever corretamente mesmo eu vim aprender na escola, porque ele ensinava a ler, mas não ensinava a escrever, ensinava só a ler. Quando eu fui pra escola eu já sabia ler e contar*. (C..., Profa. de Santanópolis).

Na realidade, os depoimentos indicam que, apesar das dificuldades, os moradores das áreas rurais estudadas encontram uma forma de se aproximarem e interagirem com a cultura letrada, dando a ver como o aprendizado da leitura e da escrita são importantes. Sem o respaldo de teorias e preceitos pedagógicos, a aprendizagem acontece de modo informal e conta tão só com a sensibilidade e a dedicação de quem ensina. Os pais, mesmo com pouca familiaridade com a palavra escrita, ensinam aos filhos aquilo que aprenderam e do jeito que aprenderam.

Independentemente do tempo em que aprenderam a ler e a escrever, parece que quase todos viveram a experiência do uso

da cartilha no processo de alfabetização. Algumas se lembram do nome: **Carta de ABC, Cartilha do Povo**[3], **Cartilha de Alice**, bem como da distribuição das palavras e de como esse material era utilizado pelas suas professoras. São lembranças guardadas na memória e na gaveta, mostrando como esse contato com a palavra escrita, por meio da cartilha, foi marcante na vida escolar dos entrevistados.

A cartilha constituía-se objeto de valor num lugar onde a escassez de livros era muito grande. Ainda hoje, ocupa um lugar de destaque na maioria das escolas brasileiras - principalmente naquelas distantes dos centros urbanos - por serem, muitas vezes, o único material escrito a que professores e alunos têm acesso. Como afirma Dietzsch: "*ainda que produzido, divulgado e utilizado de formas diferentes, esse aparato de alfabetização vem integrando o cotidiano de nossas salas de aula desde anos e anos*" [4].

Nas falas dos depoentes, o processo de alfabetização é centrado na decodificação de sinais gráficos e sonoros, na repetição e na cópia. Privilegiava-se a memorização em detrimento da descoberta, do pensamento e da discursividade da escrita. Mais do que a dialogicidade de linguagem e recursos pedagógicos a aprendizagem, não, raramente, era garantida pelo castigo:

> *No colégio (o aluno) já sabia que aquele dia era ele que ficava ali, o dia todo em pé. (a professora) fazia aquele círculo com a gente e agora perguntava de um por um, aquele que errava tomava um bolo. A conta pra gente aprender era no quadro. Todo dia de manhã ela botava uma pessoa lá: "hoje é você". Tinha dois quadros, um era de castigo e o outro era de passar as atividades para o restante dos alunos. Quando dava doze horas se aquele aluno não acertou, no outro dia o lugar dele era ali na porta em cima de uma ruma de milho. É mole? Não era mole não. Mas agora, quer dizer, eu não faço isso, eu não vou fazer isso, mas eu agradeço a ela... Uma parte eu agradeço a ela, porque se ela não fosse desse tipo de professor eu acho que não era o que eu sou hoje...* (E..., Profa. de Santanópolis).

Não só os professores castigavam, mas também os pais, nos momentos da aprendizagem em casa:

> *... ele (referindo-se ao pai) não enxergava muito direito, ele não usava óculos e também não enxergava direito, ele não tinha letra bonita pra escrever e ele também não sabia muito escrever, sabia mais ler, então, ele escrevia no chão, na areia da minha casa, ele escrevia aquelas letras grandes, ou fazia aquelas contas no chão e a gente respondia e ai daquele que não respondesse, que apanhava, puxava orelha, dava de palmatória, mas eu agradeço muito a ele...* (C., Profa. de Santanópolis).

Apesar dos empecilhos mencionados, essa professora lembra que, quando entrou na escola, lia melhor que os colegas da sua sala. As recordações dos castigos não são de tristeza, nem de mágoas e sim de agradecimento, de gratidão. O ato da professora ou do pai não deixa uma impressão desagradável, é compreendido como um momento importante na formação escolar. Hoje, já como professoras, dizem que se comportam de maneira diferente com os seus alunos e o castigo físico não mais faz parte do processo de aprendizagem.

As reminiscências de escola evocam também a prática de leitura em voz alta como um exercício mais voltado para a manutenção da disciplina do que para o aprendizado da leitura, como se observa no encunciado a seguir:

> *Tinha aquela coisa de fazer a leitura oral, todo dia ela fazia de um texto. Lia aquele texto, fosse qualquer um texto ela lia. Agora tinha também de pegar você. Como era um texto do livro, parava (se referindo à professora) num determinado parágrafo e dizia: "Continue fulano". Era um teste pra ver se você estava prestando atenção e também pra ver se você sabia ler. Era uma guerra fria que você podia estar dispersa com os colegas...* (I... Profa. de Candeias).

3 - A "Cartilha do Povo" é de autoria de Lourenço Filho.

4 - DIETZSCH, Mary Júlia Martins. Além das páginas do livro didático. **Em Aberto**, Brasília, ano 16. n.69, p.44, jan/mar.1996.

A imagem da alfabetização na região estudada, obviamente, não é homogênea, uma vez que os entrevistados referem-se a diferentes níveis de alfabetização entre as pessoas que ali vivem. De modo geral, são considerados leitores mesmo aqueles que lêem, mas não escrevem; os que lêem somente a bíblia, que apenas sabem fazer conta, ou que lêem somente literatura de cordel. São moradores que circulam entre a cidade e o campo e se encontram algumas vezes envolvidos em situações que exigem a leitura e a escrita.

Nesse sentido, faz-se observar o centro da cidade de Feira de Santana às segundas-feiras, dia da feira local, quando chama à atenção a quantidade de pessoas que passam pelo local, vindas da zona rural. Vem gente de toda redondeza, a pé, de ônibus, de caminhão, de carroça, a cavalo; para vender, comprar, resolver problemas nos bancos, visitar parentes, consultar-se com um médico. Tais situações, ainda que vividas esporadicamente, exigem contatos com as letras.

Na interação campo-cidade, quem não é alfabetizado vive momentos contraditórios no que diz respeito à educação dos filhos. As falas dos professores deixam transparecer tal contradição. Se há um tempo os pais diziam que era importante seus filhos estudarem, "para não ficarem igual a eles", contradiziam-se quando mencionavam que primeiro os filhos precisavam ajudar na roça por uma questão de sobrevivência e que o estudo poderia vir depois.

Em referências aos próprios pais, muitos professores relembram que, apesar de não terem eles frequentado escolas, são capazes de ler determinados textos. Provavelmente, formaram-se no contexto de tradições de oralidade e musicalidade que permeiam o ambiente rural. Em alguns relatos surgem histórias interessantes sobre a escolaridade dos pais e de sua relação com a escolaridade dos filhos. Uma professora afirma que a mãe sabia ler e escrever enquanto o pai só sabia assinar o nome. Quando viu que a filha já estava lendo, saiu e comprou alguns livros de história para ela.

Outras formas de ler: a experiência de escutar histórias

Na zona rural dos municípios de Antonio Cardoso, Santanópolis e Candeias, circulam, de forma restrita, materiais impressos. Jornais, revistas e livros, geralmente, não fazem parte do cotidiano de quem vive nessas pequenas comunidades. Na região a escrita é rara, aparecendo tão somente em indicações de nomes das fazendas, das escolas, de algumas vendas e nas propagandas políticas. Os professores relatam que tinham pouco contato com pessoas que liam e não se pode afirmar que a situação seja muito diferentes nos dias atuais, em lugares que ainda não usufruem, de fato, dos bens oriundos da cultura e da tecnologia moderna:

> *Ler não. Às vezes (os adultos) sentavam assim na noite de lua bonita, quando a lua estava clareando, pra descascar milho, pra amarrar fumo, aí agora eles contavam muitas piadas, muitas historinhas, sorriam muito. Aa gente que era pequeno não sabia fazer esse tipo de coisa (de trabalho) ia pra frente da casa brincar de roda e eles contando aquelas histórias; mas quando a gente estava interessado também em saber a gente sentava ali, quando era assim, uma história muito pesada, tiravam as crianças dali...* (E..., profª de Santanópolis)

Observa-se no universo adulto a presença das crianças escutando histórias que não foram feitas, especificamente, para elas. Em um dos depoimentos, a noção de infância está muito clara: a professora diz que, quando a história era muito pesada, as crianças eram retiradas do recinto. Nem tudo podiam escutar; havia censura por parte dos adultos.

Guardando as diferenças da época, das condições sociais e das finalidades de contar as histórias, os fatos relatados levam de volta ao século XVIII. Na França Naqueles idos, os camponeses franceses tinham o costume de se sentar à beira do fogo para contar histórias, sem qualquer censura ou restrição às crianças presentes. Aliás, uma das funções das histórias contadas à beira do fogo tinha mesmo o propósito de prevenir, de ensinar, de alertar a respeito dos perigos decorrentes de suas condições de vida. Mais tarde, esses contos orais foram adaptados, quase sempre com um fim moralizador, por autores como Perrault e Irmãos Gimm, para se tranformarem em contos infantis, como "Chapeuzinho Vermelho", "O Gato de Botas", entre outros.

Numa comunidade rural onde a quantidade de textos escritos é pequena, sem outras formas de comunicação e lazer, contar histórias constitui-se numa prática muito comum. Como os camponeses do século XVIII europeu, os moradores do campo no Brasil, ainda hoje, contam histórias incorporadas ao seu universo cultural, que guardam elementos característicos da narrativa oral como repetições em geral, rimas, versos, partes cantadas, princípios fundamentais da oralidade[5].

Nos depoimentos, percebe-se claramente que não existe uma rigidez temporal na divisão entre trabalho e lazer. São momentos integrados: enquanto as pessoas realizam alguma atividade manual, conversam, contam, cantam e se divertem. Quando a professora relata o encontro noturno sob a luz da lua para contar e ouvir histórias, mostra um ambiente diferente da cidade grande e reafirma práticas e costumes da zona rural, ainda remanescentes em algumas cidades do interior da Bahia. O ato de contar é um exercício de memória, porque o que se conta não foi lido nos livros, foi escutado de outros.

Quando rememoram a experiência de escutar histórias em casa, os entrevistados afirmam que, apesar de os pais terem pouco estudo, frequentemente narravam os contos, os causos ouvidos na infância, de assombração, de lobisomem, de mula sem cabeça e outras histórias que mexem com a imaginação infantil.

Essas narrativas que os contadores anônimos sabem de cor ou de memória são contadas e recontadas e é o que garante a sua permanência nos dias de hoje. A figura do narrador oral está muito presente nos relatos das professoras. Uma delas diz que se lembra da mãe contando histórias que hoje fazem parte do seu repertório na sala de aula.

Os momentos de sentar e ouvir histórias no ambiente familiar parece facilitar a comunicação afetiva entre as pessoas. Pode ser que tal vivência familiar tenha sido retomada nos relatos da leitura dos textos literários em nossos encontros. As participantes queriam contar algo, participar do grupo também com suas lembranças.

Os folhetos de cordel

Leitura muito lembrada pelas professoras é a dos folhetos de cordel:

> *porque meu pai gostava muito. Meu pai gostava muito daquelas (histórias) Na minha casa tinha livros, essa literatura de cordel, histórias, mas só que ele não tinha prática de ler. Ele lia alguma coisa, aquilo ali catando milho, ele lia, mas ele passava um tempão pra falar uma palavra. Então ele aí comprava aqueles livros e levava para casa, porque sabia que minha mãe lia*. (C., Profa de Santanópolis).

Na casa dessa professora havia livros, livros de cordel, uma "*literatura do povo*" nas palavras de Câmara Cascudo. Mesmo sem ter "prática de ler", o pai trazia os folhetos para que outra pessoa lesse. Na pesquisa de Gilmário Brito sobre os folhetos religiosos no Nordeste, há um trecho de uma entrevista feita por Orígenes Lessa a Manoel Camilo (apud BRITO)[6], que ilustra a ideia de que não é preciso dominar o código escrito para ter contato com os folhetos e gostar deles: "*Tem mais gente lendo. Mas não é preciso. Com poesia não é. O povo compra do mesmo jeito. Se tem alguém que sabe ler na família. Tudo bem. A pessoa escuta e gosta, quando o romance é bom. Guarda até na cabeça.*"

A história de cordel é feita para ser lida em voz alta. Alguns estudiosos dizem que, mesmo sendo impressa para uma maior divulgação, ela não perde a sua característica oral. Segundo uma das professoras, não é fácil ler os folhetos de cordel e não é qualquer pessoa que pode fazer isso, uma vez que tal leitura exige uma postura semelhante

5 - Quanto a questão da oralidade ver: Zumthor, Paul. **A letra e a voz**. Tradução: Amalio Pinheiro; Jerusa Pires Ferreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1993. ONG, Walter J. **Oralidade e cultura escrita**: a tecnologização da palavra. Tradução: Enid Abreu Dobránszky. Campinas, São Paulo: Papirus, 1998.

6 - BRITO, Gilmário. **Culturas e linguagens em folhetos religiosos do nordeste**: inter-relações, escrituras, oralidade, gestualidade, visualidade. 2001. Tese(Doutorado em Historia Social)- PUC, São Paulo, 2001. p.24

à de quem declama ou participa de uma cantoria. Outra das entrevistadas conta que sua mãe lia os folhetos para a família à noite, como recompensa pelo cumprimento das atividades diárias. Cada um dos filhos escolhia uma história que era lida em voz alta:

> *Eu sei que tinha noite que ela (a mãe) tinha que ler vários livros. Tinha coisa que a gente gravava também, aquele que a gente ficava bem ligado naquele livro e alguns pedacinhos a gente gravava e gostava, guardava aquilo na mente...* (C., Profa. de Santanópolis).

Não somente a autora do relato acima gravava o que ouvia das historias contadas, mas recorda também que o mesmo ocorria com a sua mãe, que mesmo sem saber ler, *ela decorou na mente aquilo que escutou dos mais velhos: histórias de assombração e dos folhetos de cordel. Tinha mesmo uma história de Zezinho e Mariquinha que era muito bonita até hoje eu ainda tenho este livro meio comido dos ratos, mas ainda tenho este livro.*

Vale lembrar que o folheto lembrado pela professora e que ainda existe entre os seus pertences como algo valioso, foi um dos que mais circulou no sertão nordestino no início do século XX.

A leitura da Bíblia

Outro tipo de livro que se ressalta nas entrevistas com os professores é a Bíblia, como o que mais circula entre eles. Sua veiculação no Nordeste, desde o século XVIII, demonstra a forte religiosidade da população. Uma das professoras relata que, sendo o pai muito religioso, aprendeu a ler por meio da Bíblia; estudava-a e desenvolveu a sua leitura dessa maneira. Outra professora lembra-se de uma família que lia somente a Bíblia. No conjunto de famílias daquela comunidade, esta se diferenciava pelo tipo de leitura que fazia; eram católicos e liam os salmos. Havia uma leitura coletiva feita nas casas por quem sabia ler.

> *"Só tinha uma família que lia só a bíblia... eram católicos, mas eles saiam assim nas casas lendo aqueles salmos da bíblia para as pessoas. Só essa família*". (C.,Profa. de Santanópolis).

Encontram-se, principalmente no Nordeste, muitos relatos de experiências de comunidades no sertão, que atestam ser a Bíblia e alguns outros livros religiosos, como a Missão Abreviada[7], realmente os únicos contatos com o texto escrito. A partir dessas leituras, muitas vezes ouvidas, as pessoas foram incorporando nas suas práticas cotidianas interpretações dos textos, relacionando-os à sua cultura.

A maioria das pessoas memorizava os trechos da Bíblia e os recitava como se estivessem realmente lendo o texto escrito, porém com algumas adaptações pautadas nas suas vidas. Como se vê, eram pessoas "bibladas"[8], na expressão usada por algum estudioso. O depoimento a seguir reafirma essa prática:

> *Eu via ler bastante A Bíblia. O pessoal mais velho. Lá tem uma senhora mesmo, ela já está bastante velhinha, é o único livro que ela lê: a Bíblia. Ela não lê outro livro, ela diz que não sabe ler outra leitura, ela só sabe ler a Bíblia*. (L., Profa. de Candeias).

Quando a professora menciona uma pessoa que só sabia ler a Bíblia e não sabia ler outros textos escritos, muito provavelmente está se referindo à memorização do texto, após ter escutado de alguém que sabia ler. A "leitura/escuta" faz

7 - Missão Abreviada- versão resumida e popularizada da Bíblia. Segundo Câmara Cascudo: *"Os recursos de orações, explicações de fácil teologia, respostas às curiosidades irreverentes, regimes de jejuns, dietas sagradas, abstinências, catecismos, regras morais, tudo vinha da "Missão Abreviada". As primeiras edições traziam recitas, astronomia, agricultura, hagiologia, horóscopo, previsões de tempo,mil coisas, como um 'Lunário Prepétuo'."* retirado do livro: CASCUDO, Luís da Câmara. **Vaqueiros e cantadores**. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia; São Paulo: Ed. Da Universidade de São Paulo, 1984.

8 - Expressão usada pelo profº José Calasans, quando se refere a Antonio Conselheiro "que siginficava ter ele (O conselheiro) um razoável conhecimento dos textos sagrados" Ver GUERRA, op. cit. p.98.

parte de muitos relatos de leitura/releitura da bíblia no sertão nordestino.

Observa-se, portanto, que as práticas de leitura, seja da Bíblia, seja do folheto de cordel, revelam relações estreitas entre a oralidade e o escrito. Tanto nos relatos das professoras, participantes dos nossos Círculos de Leitura, quanto nas referências de estudiosos do tema, a palavra falada e a escrita se mesclam nas histórias de leitores, "meio leitores" e de escritores dos livros endereçados ao povo que mais ouvem do que vêem o que diz a letra.

Ainda hoje, no Brasil, a Bíblia é o livro mais lido. Muitos professores que participaram das entrevistas que fizemos ainda hoje ainda lêem a Bíblia, em função da religião que professam.

A leitura da literatura de massa

Outro tipo de leitura que aparece, porém com menor frequência, é a leitura de revistas como *Júlia, Sabrina*, algumas fotonovelas e romances. No município de Santanópolis, uma professora relembra que ao tentar ler *"Júlia"* foi censurada pelo pai, porque a revista tratava de coisas do campo amoroso e sexual, assunto que não era para ser conversado nas famílias. Mesmo com toda a censura, a professora dava um jeito e burlava a vigilância do pai, lendo até sob a luz do candeeiro. A proibição aguçava a curiosidade:

> *... Na minha comunidade a única pessoa que lia era uma prima minha, que hoje mora em Simões Filho. Mas ela lia romances, aqueles romances de amor. Eu com 13 anos me interessei assim por um, mas quando eu cheguei em casa assim com o livro, o meu pai mandou eu devolver, porque tinha um homem e uma mulher na capa. Tinha um casal de namorados na capa, aí ele não queria. Mesmo assim, eu peguei e entreguei. Aí quando foi depois, quando meu pai não estava em casa eu peguei um, coloquei em baixo da blusa. Levei e coloquei embaixo do travesseiro e toda noite, na minha casa não tinha luz, era de candeeiro, depois que minha mãe e o meu pai iam dormir, aí eu começava a ler. Ficava lendo muito livro de amor, era o romance Júlia, aí eu me interessei em ler*... (C., Profa. de Santanópolis).

Entre as entrevistadas de diferentes municipios com os quais trabalhamos, há menção a diferentes romances, livretos, fotonovelas, histórias em quadrinhos lidos na infância ou na adolescência, tais como: *Poliana,* "O feijão e o sonho", de Orígenes Lessa, a revista da Mônica, Chico Bento, Pato Donald, Tio Patinhas. Duas professoras do povoado de Passé, no município de Candeias, relatam que, quando meninas, frequentaram bibliotecas:

> *... eu li uma gama grande de livros, que eu acho se eu botar na parede encheria uma estante, eu nunca comprei, mas eu tomava em bibliotecas. Fui assinante juvenil da Biblioteca Central e da Biblioteca municipal de Candeias. (*I.,Profa de Candeias***).**

Percebe-se, como não poderia deixar de ser, que as professoras que chegaram a frequentar o ginásio saíram dos seus povoados para morar em cidades maiores, ou tiveram uma experiência mais ampla com a produção literária. As mais antigas tiveram pouco contato com um tipo de literatura classificada como literatura de massa, ou seja, revistas de fotonovelas ou revistas como *Sabrina, Bianca* e *Júlia*.

Considerações finais

Enfim, as professoras da zona rural que entrevistamos não eram consumidoras efetivas do que é produzido pela indústria cultural. Elas escutavam rádio, assistiam TV, liam algumas poucas revistas e livros que se enquadram na literatura infantil. Cinema, teatro, jornal não faziam parte de seu quotidiano. Predominavam ainda, em seu universo cultural, as tradições orais da literatura de cordel, as festas religiosas, as festas de Largo, de São João e de Reisado, ao lado de cantadores, violeiros, repentistas e cânticos de trabalho.

As professoras, em geral, leram textos que não são canonizados pelas instituições escolares e, quando falam das

suas experiências de leitura, não se sentem autorizadas a se dizerem leitores, a se reconhecerem como tal. Parece que já estão impregnadas por um tipo de ideia de que leitor é só aquele que lê *determinados textos, ou seja, aqueles aprovados pelos cânomes.*

Não obstante o hiato nas falas, as leituras que se encontram mais próximas das tradições orais, cujo valor nem sempre é reconhecido, são as leituras mais presentes nas vidas dessas professoras entrevistadas. São leitoras que avançam cruzando as fronteiras da literatura, mas que tentam negar ou esquecer traços marcantes da experiência quotidiana, construída nos contatos familiares, na interação com os vizinhos e com os narradores que se deslocam de diferentes lugares para contar uma história, cantar uma cantiga de reisado, ler – de cor – um texto de cordel. A riqueza de vivências com diferentes textos e diferentes linguagens aparece no momento em que as professores se encontram com o texto literário nos Círculos de Leitura.

Referências

BARTHES, Roland. **O Prazer do Texto**. São Paulo, Perspectiva, 1993.

BRITO, Gilmário. **Culturas e linguagens em folhetos religiosos do nordeste**: inter-relações, escrituras, oralidade, gestualidade, visualidade. 2001. Tese (Doutorado em Historia Social)- PUC, São Paulo, 2001.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Cinco livros do povo**: uma introdução ao estudo da novelística no Brasil. Rio de Janeiro: José Olyimpio, 1953.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do cotidiano**. Petrópolis, Vozes, 1994.

DARNTON, Robert. **O grande massacre de gatos, e outros episódios da história cultural francesa.** Tradução: Sonia Coutinho. Rio de Janeiro: Graaal, 1986.

DIETZSCH, Mary Júlia Martins. Além das páginas do livro didático. **Em Aberto**. Brasília, ano 16. n.69, jan/mar.1996.

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

SILVA, Cândido da Costa. **Roteiro da vida e da morte**: um estudo do catolicismo no sertão da Bahia.São Paulo: Editora Ática, 1982.

O CINEMA DE FICÇÃO ANTECIPA A PERTURBADORA SEMELHANÇA ENTRE HUMANOS E MÁQUINAS

Angela Dillmann Nunes Bicca – IFSUL
Maria Lúcia Castagna Wortmann – UFRGS e ULBRA

Resumo

Neste texto analisamos como em filmes de ficção científica tais como *Eu, robô (2004)* e *A. I. Inteligência Artificial (2001)* são colocadas em destaque perturbadoras semelhanças entre seres humanos e máquinas, a partir representações de robôs antropomórficos. Valendo-nos da noção de Pedagogias Culturais (KELLNER, 2001; GIROUX, 1995; STEINBERG, 1997; DUARTE, 2002; COSTA, 2002), argumentamos que tais filmes não apenas incursionam na ficção e propiciam divertimento, mas antecipam e ensinam formas de ver/entender, bem como de viver o mundo contemporâneo altamente tecnológico. Argumentamos estarem configuradas nestes filmes representações bastante peculiares para sujeitos que vivem neste tempo, cabendo indicar as muitas particularidades que os afastam das subjetividades usualmente invocadas para referir o homem no humanismo moderno, ainda bastante consideradas e valorizadas nas teorizações sociais e educacionais contemporâneas. Registramos a centralidade que as tecnologias da informação e da comunicação possuem relativamente à emergência das chamadas formas ciborgues, pós-humanas ou pós-orgânicas, a partir da segunda metade do século XX. E, também salientamos que, a partir do surgimento de tais sujeitos, binarismos modernos que contrapunham o natural e o artificial, o biológico e o tecnológico e a natureza e a cultura começaram a ser contestados.

Palavras-chave

Pós-humano; ciborgue; pós-orgânico; pedagogias culturais; ficção científica.

Abstract

In this paper we analyse how disturbing resemblance between humans and machines is highlighted in representing anthropomorphic robots in science-fiction films such as *I, Robot* (2004) and *A.I. Artificial Intelligence* (2001). Drawing on the notion of Cultural Pedagogies (KELLNER, 2001; GIROUX, 1995; STEINBERG, 1997; DUARTE, 2002; COSTA, 2002), we argue that these films did not only enter into the fiction and provide entertainment, but they also look forward and teach ways of seeing/understanding and living in a highly technological contemporary world. We argue that these films provide peculiar representations for subjects living in this time, while they should provide the many particularities straying them from subjectivities one usually refers to man in the modern humanism, subjectivities contemporary social and educational theories still consider and value. We have noted the centrality that technologies of information and communication have concerning the emergence of the so-called cyborg, post-human or post-organic forms from the second half of the twentieth century on. We also point out that upon these subjects' emergence, modern binary oppositions confronting the natural and artificial, the biological and technological, and the nature and culture, began to be challenged.

Keywords

Post-human; cyborg; post-organic; cultural pedagogies; science fiction.

Introdução

Aprendemos, de diversas formas, a viver neste mundo cibernético que foi se tornando cada vez mais intensamente complexificado, a partir da segunda metade do século XX. Neste texto, examinamos como o cinema de ficção científica tem atuado na direção de nos ensinar a viver em tal mundo, focalizando representações colocadas em circulação em dois filmes de longa metragem intitulados *Eu, robô (2004)*, *A. I. Inteligência Artificial (2001)*, nos quais as tecnologias virtuais e digitais, ou as chamadas tecnologias da informação e da comunicação, estão colocadas em destaque, configurando, ao mesmo tempo, algumas formas de estruturação das sociedades imaginadas para um futuro geralmente não muito distante. Argumentamos que este gênero fílmico, e o cinema, de um modo geral, funcionam como importantes pedagogias que, na contemporaneidade, nos têm ensinado a viver em um mundo no qual as tecnologias virtuais e digitais vêm estabelecendo uma nova ordem mundial, bem como novas conexões entre seres humanos e máquinas.

Desenvolvemos este estudo sob a ótica dos Estudos Culturais, sob inspiração das teorizações pós-estruturalistas, valendo-nos do conceito de representação cultural, enunciado por Hall (1997), que dá destaque aos modos como os significados são produzidos e intercambiados por grupos sociais. Aliás, como mostrou este mesmo autor (ibid), nelas dá-se destaque aos modos como os significados organizam e regulam a vida das pessoas, tendo nesse sentido efeitos práticos.

É possível argumentar, então, que filmes, tais como os analisados neste estudo, colocam em circulação uma variada gama de representações de tecnologias que são repetidas, revisadas e retomadas em diferentes situações. Para tanto, examinamos como o cinema de ficção coloca em destaque cenas nas quais estão presentes e em ação tecnologias digitais que atuam não apenas na direção de promover o entretenimento daqueles que interagem com tais filmes (e os demais produtos culturais deles decorrentes), mas que, também, nos ensinam a viver na civilização cibernética que estaria sendo gestada na contemporaneidade. Sob a ótica dos Estudos Culturais, estudos tais como os desenvolvidos por Kellner (2001), Giroux (1995), Steinberg (1997), Duarte (2002) e Costa (2002) focalizam representações culturais que circulam em diversas instâncias culturais, tais como a publicidade, a TV, a literatura, os jornais, as revistas, além do cinema. Aliás, um dos aspectos comuns a essas análises é o propósito de mostrar como nessas produções da cultura vão sendo instituídos modos de perceber o mundo e de dar significados às nossas vidas, atuando essas, também, na produção de nossas identidades. Além disso, elas nos apontam estarem ocorrendo no mundo contemporâneo, mesmo que olhado a partir da ficção, interessantes mesclas de sujeitos, bem como a sobreposição, nessas instâncias, de interesses variados, na medida em que a esses se acrescem, para além das dimensões, técnicas, éticas e estéticas, as dinâmicas comerciais. É nessa direção, das mesclas, das articulações variadas e até mesmo das hibridações, que tais produções promovem a ampliação daquilo que vem sendo entendido como pedagógico, e que passa a considerar, então, tanto o que se dá nas escolas, quanto em outras instâncias culturais. Aliás, sob o rótulo de Pedagogias Culturais tais processos de produção de sujeitos e modos de ver o mundo vão-se organizando em escalas nunca anteriormente produzidas.

A escolha desses dois filmes de ficção científica para o desenvolvimento desta análise se deveu a circularem esses em todo o mundo, não apenas nas salas de cinema, mas também na TV aberta ou privada, bem como sob a forma de DVDs comercializados ou locados. Ambos são produções hollywoodianas que, assim como outros filmes produzidos neste início do século XXI, assemelham-se a produções industriais, seja pela forma como se dá a sua concepção, seja pela frequente associação desses a artefatos, a partir deles comercializados, tais como brinquedos e jogos eletrônicos (TASKER, 1998).

No contexto da produção fílmica, é possível dizer que a ficção científica têm ganhado importância e circulado mundialmente. É possível dizer, ainda, que neste gênero cinematográfico tem sido associadas a liberdade da ficção e o rigor atribuído à ciência, o que parece caminhar na direção oposta dos dualismos modernos, que sempre objetivaram marcar a distinção entre os

seres humanos e as máquinas, tal como observou Tucherman[1] (2005), ao discutir como narrativas que abordam as dificuldades criadas em torno da manutenção de distinções produzidas na modernidade têm possibilitado fazerem-se leituras sobre os modos como o mundo contemporâneo estaria se configurando. Então, seres híbridos, tais como muitas das personagens que protagonizam os filmes analisados, destacam a complexidade e as dificuldades de se procederem a enquadramentos classificatórios de sujeitos e de atributos, ação essa que foi tão cara ao pensamento moderno.

Bassa e Freixas (1993) mostraram, ao refletirem a respeito do gênero cinematográfico ficção científica, que o/a espectador/a é levado a admitir como verossímeis, na ficção, coisas que não crê serem reais, resultando disso uma transformação desejável daquilo que é entendido como realidade, a partir da vinculação feita entre ciência, fantasia e ficção. Desta forma, não é necessário que a ficção científica obedeça a leis científicas validadas na Academia, mas que o filme proporcione a aceitação de uma convenção que vale para o filme, permitindo que se assuma "algo" – uma situação, ou um processo - como verdadeiro no filme; ou seja, é importante que o filme contenha a invocação de uma explicação aproximada às explicações científicas para justificar a aceitação do evento extraordinário apresentado na narrativa fílmica. Portanto, trata-se de invocar a verossimilhança e não a correção em termos de conceitos científicos, para que se dê a aceitação do filme. E, ao fazerem isso, diversos filmes de ficção científica aludem à emergência de ciborgues, de formas pós-humanas ou pós-orgânicas em suas histórias, apontando para importantes reconfigurações processadas nas subjetividades modernas.

Ciborgues, pós-humanos e pós-orgânicos vivendo em uma civilização cibernética

Diversos debates acadêmicos apontam para a instauração de uma nova ordem mundial resumida, muitas vezes, na expressão pós-modernidade. Embora tal expressão aponte para uma época intimamente ligada às tecnologias da informação e da comunicação, não é possível considerá-la como uma mera consequência das mesmas. Aliás, também não é possível apontar para uma data inaugural que evidencie a emergência desse estado de "coisas", ou sequer reunir análises acadêmicas que abordem esses chamados tempos pós-modernos em um "todo" coincidente. No entanto, é inegável o processamento de muitas importantes mudanças na cultura, a partir da segunda metade do século XX, mudanças essas que abalaram as formas de pensamento e as estruturas organizativas caracterizadas como próprias à modernidade. Desta forma, a expressão pós-modernidade foi usada, neste estudo, para referir o período no qual se estão processando mudanças radicais nos sistemas de valores e nas práticas subjacentes à era moderna, bem como para indicar algumas das modificações em curso no mundo contemporâneo, tanto nas formas de pensar sobre o mundo, sua organização e funcionamento, quanto nos modos de nele vivermos (PETERS, 2000).

Outra ocorrência importante diz respeito à passagem das sociedades caracterizadas como disciplinares (FOUCAULT, 2007) para as chamadas sociedades de controle (DELEUZE, 2007), que estaria também associada ao desenvolvimento das tecnologias da informação, que permitiram o abandono de uma lógica analógica, configurada como predominante na chamada era moderna, e a adoção de uma lógica digital. Deu-se, portanto, a gestação, a partir da segunda metade do século XX, de novas configurações para as relações de saber/poder, estruturando-se essas em uma lógica pautada pela digitalização e pela virtualização. Ao lado disso, operou-se um importante deslocamento na noção de humano (SIBILIA, 2002), que está registrado no uso abundante de expressões tais como subjetividade pós-humana, corpos pós-orgânicos, formas pós-biológicas, que ganharam destaque tanto em textos acadêmicos, quanto nos oriundos da mídia. E os corpos humanos passaram a ser cada vez mais extensivamente descritos, a partir do uso da informação digital, com um expressivo ganho em relação à forma como anteriormente eram representados como

http://www.pos.eco.ufrj.br/docentes/publicaçcoes/itucherman_8.pdf

engrenagens e alavancas, que lhes serviam de metáfora na era moderna, quando o foco era o corpo-máquina. Na nova lógica, que ora se instaura, o corpo humano passa a ser entendido como corpo-informação, ao mesmo tempo em que ele continua a ser o alvo privilegiado para a inserção da espécie humana na política, tal como aconteceu na era moderna, mesmo que isso ocorra de modos diferentes dos acionados pelos dispositivos modernos de gerenciamento da vida humana, tal como mostrou Sibilia (2002).

É nesse contexto que representações do corpo humano na mídia e nos filmes aqui discutidos vêm apontando para uma forma predominante de compreenderem-se quaisquer situações da contemporaneidade como resultantes de mecanismos de processamento e de arranjos da informação. Aliás, esse esforço tem íntima relação com a modificação operada na noção de informação, em meados dos anos 1940, quando da tentativa de constituição da cibernética[2], como uma ciência, proposta que, embora não tenha sido levada adiante, deixou, como mostrou Kunzru (2000), importantes marca culturais no mundo ocidental.

Cabe indicar, a partir de considerações de Sibilia (2002), que a produção da tecnociência contemporânea levantou questões importantes relativamente ao uso das inteligências artificiais em diversas áreas acadêmicas. E que, em uma etapa inicial, tais projetos dedicaram-se a simular o modo como o pensamento humano estaria relacionado aos cálculos e às abstrações, aspectos considerados, naquele momento, como bem mais difíceis de serem copiados do que as emoções, sensações ou paixões humanas. Mas é interessante ressaltar, que esses foram facilmente reproduzidos, o mesmo não sucedendo com os afetos humanos. Mas, na ficção, particularmente nos filmes *Eu, robô (2004), A. I. Inteligência Artificial (2001),* há máquinas que possuem sentimentos (Sonny e David, por exemplo); ou seja, neles não apenas colocou-se em destaque "um mecanismo particular do processamento e arranjo de informações" (RÜDIGER, 2007, p.71), mas, igualmente, inscreveu-se afetos humanos nas máquinas. Filmes como estes dão destaque a mudanças de ênfase na descrição dos corpos dos humanos, exatamente porque abandonam as descrições pautadas na metáfora do corpo-máquina (peculiar aos séculos XVII e XVIII, a partir do pensamento de Descartes, Harvey, La Mettrie) e passam a focalizar o já referido corpo-informação, ou, ainda, os ciborgues, as formas pós-humanas ou pós-biológicas (RÜDIGER, 2007; 2002; SIBILIA, 2002; HARAWAY, 2000), suscitando a discussão acerca do esgotamento/transformação na noção de homem gestada no humanismo moderno. Aliás tal mudança, como salientou Sibilia (2002), não corresponde a uma metáfora sutil, mas tem "implicações que podem ser tão vastas (ou tão ínfimas), quanto o próprio Homem" (p.74).

Assim, o corpo pode passar a ser compreendido tomando-se como metáfora um computador que gerencia a matéria orgânica. Surge, novamente, a possibilidade de pensar-se a construção de um corpo melhor, com melhores mecanismos de *feedback* ou com próteses. E, dessa forma, o corpo humano, mais do que obedecer às leis da física, passou a ser explicado a partir de princípios da informática, tais como as linguagens de programação e numéricas dos códigos binários. Aliás, tal aspecto tem sido fundamental para o rumo imprimido aos muitos debates processados em torno do humano/pós-humano/ciborgue/pós-orgânico.

Lindos e perturbadores seres antropomórficos da ficção

Destacamos que um aspecto bastante intrigante contido nos filmes *Eu, robô (2004)* e *A.I. Inteligência Artificial (2001)* corresponde à semelhança entre seres humanos e artefatos tecnológicos. Tal aspecto é marcado nos personagens Sonny[3] e David[4], ambos robôs que manifestam sentimentos. Aliás,

2 - A cibernética tem como um dos seus marcos iniciais o trabalho de Norbert Wiener na década de 1940 que, embora não tenha sido levado adiante, desencadeou toda uma gama de desenvolvimentos importantes em diversas áreas acadêmicas.

3 - Um boneco dublado pelo ator Alan Tudyk.

4 - O ator Haley Osment.

esses robôs/computadores partilham com os humanos, nesses filmes, uma mesma lógica de funcionamento, no que tange ao modo de processarem as informações, sendo essas obtidas a partir de um programa informático instalado em um *hardware*. Além disso, os dois personagens destacados são dotados de *softwares* que lhes permitem, também, amar e sonhar. Assim, as configurações mais frequentes de robôs utilitários, nesses filmes de ficção científica, são esses robôs intensamente antromorfizados.

Registramos que, na maioria das vezes, a palavra robô diz respeito a associações que envolvem algumas entidades na realização de algum trabalho, pois o termo robô, como destacou Le Breton (2007), tem origem na palavra checa *robota,* que pode ser traduzida como "trabalho forçado". Assim, a relação de trabalho evocada pelo termo é de trabalho escravo, no qual a criatura que trabalha não apenas executa funções, mas é propriedade de alguém e pode ser destruída a qualquer tempo. Porém, David e Sonny, os personagens que destacamos nesta análise, não se encaixam bem nessa definição por serem robôs e, ao mesmo tempo, criaturas capazes de amar.

Sonny, personagem do filme *Eu, robô (2004),* possui uma interessante particularidade em relação ao que lhe desencadeia os sentimentos: ele possui estruturas instaladas em seu corpo robótico que garantem tal efeito por estarem associadas a um programa informático que desencadeia a capacidade para amar. Mas, na ficção científica, o propósito de assemelhar o *hardware* cada vez mais aos corpos orgânicos implica diferentes possibilidades de funcionamento dos *softwares* dos robôs. Detalhando o que está apresentado no filme, a diferença constatada entre o robô Sonny e os demais NS-5s[5] refere-se a esse possuir um sistema em conflito com seu cérebro positrônico[6], que lhe permite optar entre seguir ou não as leis que regem o funcionamento dos robôs. No filme, o próprio robô Sonny externa sua convicção de ser único, colocando em destaque sua proximidade com os seres humanos, o que o distancia dos NS-5s. Aliás, é por ser ele único, que se invoca no filme a sua não desativação, que seria o destino dos demais robôs de sua "linhagem".

Aliás, todos os robôs/personagens deste filme – modelos NS-4 e NS-5 – têm corpos que muito se parecem com o dos humanos, tanto em relação à sua forma, quanto às suas funções, em que pese serem eles bonecos de metal. Esses personagens não apenas falam como humanos, tal como ocorria nos filmes de ficção científica realizados até os anos de 1980[7], quando este era o recurso mais frequente de antropomorfização de máquinas/computadores utilizado - recurso que também era invocado para indicar a existência de pensamento nessas máquinas - , mas, também, passam a agir como humanos.

Então, neste filme, a aceitação dos robôs como artefatos utilitários é quase completa, o que implica não fazerem eles nada errado e a garantia de não desenvolverem traumas psicológicos ou vícios de qualquer espécie, possibilidades que seriam exclusivamente humanas. Mas, de muitas formas, o filme ressalta que os robôs realizam tarefas de forma idêntica aos humanos: aliás, nele se registra que os robôs agem de forma até mais precisa do que os humanos por obedecerem a programações específicas. Assim, é a reiteração de tais qualidades robóticas que enquadram o personagem policial humano Spooner[8] como um desajustado, que não confia estarem as programações dos robôs isentas de falhas que permitam a humanos mal intencionados utilizarem-se desses para a prática de ações criminosas.

Uma particularidade dos robôs NS-5 é que esses ganharam, no filme, olhos bastante expressivos, sendo importante lembrar que é através da coloração dos olhos que o espectador pode distinguir este robô dos outros que compõem a trama, exatamente iguais a ele: o robô Sonny possui olhos azuis,

5 - NS-5 é o modelo de robô mais avançado no filme, criado para substituir o modelo NS-4.

6 - Cérebro positônico é o qualificativo criado por Isaac Asimov para o *hardware* de comando dos robôs personagens de suas histórias.

7 - Conforme Kim (2005).

8 - O ator Will Smith.

enquanto os demais robôs possuem olhos verdes[9]. Aliás, na cena em que o robô Sonny se esconde em meio aos outros robôs, a única possibilidade do/a espectador/a identificá-lo é através da coloração de seus olhos, que é, por sinal, idêntica à cor dos olhos do cientista que o criara (Lanning[10]), a quem este robô se refere como pai.

É possível dizer, então, que a aproximação procedida entre humanos e máquinas neste filme contempla aspectos corporais, representados nos recursos de *design*, e habilidades, tais como a de tomar decisões, sentir medo, entre outras que revelam a possibilidade de ter esse particular robô, sentimentos. Dá-se também destaque no filme às interações entre humanos e máquinas, em função das possibilidades dessas cada vez mais poderem executar tarefas anteriormente apenas realizadas por seres humanos. Mas, ao mesmo tempo, assinala-se, que tais interações, notadamente quando implicam aproximação e semelhança, são perturbadoras por dificultarem a identificação precisa do que é próprio aos humanos e do que é específico aos robôs. E desse apagamento de fronteiras decorre a pergunta que o policial/humano Spooner faz ao robô Sonny – afinal, quem é ele? - , pergunta motivada pelo comportamento diferenciado que este robô mostra ter em relação aos demais robôs de sua classe (NS-5s) e ao revelar possuir inteligência e sentimentos.

Aliás, pode-se pensar, também, que a pergunta enunciada por Spooner é representativa das dúvidas tantas vezes levantadas na contemporaneidade acerca dos limites entre humanos e máquinas, ou acerca do que é natural ou artificial, dúvidas essas que a produção do filme parece também endereçar ao espectador/a.

Mas, nesta narrativa fílmica fica registrado que os personagens humanos do filme não esperavam encontrar em um robô demonstrações de emoções humanas, estando entre essas a possibilidade de compreensão de sinais e signos não programados previamente. No decorrer do filme, outros sentimentos são também demonstrados – o robô declara sentir medo em determinadas situações, tal como os humanos, e também sonhar e até sentir raiva, quando injustamente acusado. Curiosamente, o mesmo personagem policial que desconfia das máquinas, justamente porque agem apenas baseadas na lógica e não em algum sistema de valores, irrita-se com a possibilidade de que uma máquina venha a possuir sentimentos.

Mas o processo de antropomorfização ganha outro contorno no filme *A. I. Inteligência Artificial (2001)*, filme no qual alguns robôs são interpretados por atores, como é o caso, tanto do robozinho David, quanto do robô Joe[11]. Diz-se inclusive no filme que o robozinho David é a reprodução de uma criança que morrera (o filho do personagem Prof. Hobby[12]). Aliás, talvez seja este um dos personagens robôs da ficção científica no qual o recurso da antropomorfização tenha sido mais amplamente utilizado,

Novamente é interessante indicar que a antropomorfização de David perturba os personagens do filme (e provavelmente também os/as espectadores/as). Afinal, ele é um robô-criança representado por uma criança real – bonita, loura e delicada! Mas há uma única diferença visível entre David e uma criança humana: ele não pisca os olhos assim como todos os outros robôs representados por atores no filme. Aliás, talvez esse insistente centramento no olhar, procedido nestes dois filmes, remeta à máxima popular que considera serem os olhos humanos as janelas da alma, que argumenta externarem tais órgãos os mais profundos e essenciais sentimentos humanos.

Cabe destacar, ainda, que não há outros robôs crianças neste filme, mesmo que nele seja referido ser essa uma prática comum na sociedade representada, após a criação de David. Aliás, é a intensa humanidade deste robozinho – sua meiguice, doçura, simpatia - que acaba tornando difícil aos humanos do filme destruí-lo, quando seus "donos" pensam não estar ele agindo conforme a programação que lhe fora implantada. E,

9 - Característica do robô Sonny que não é destacada no filme, ficando restrita à percepção do espectador.
10 - O ator James Cromwell.
11 - O ator Jude Law.
12 - O ator William Hurt.

assim deletá-lo/matá-lo ganha conotações bem diferentes de proceder a eliminação de uma máquina! E esse é o dilema central deste filme, no qual a destruição dos demais robôs, mesmo que esses tenham corpos bem semelhantes aos corpos dos humanos, não causa nenhuma comoção. A semelhança do robô com uma criança é registrada, também, na cena em que a personagem Mônica[13], a mulher a quem David foi dado para ser "usado" como seu filho, executa os procedimentos necessários para programar David para amar. Mônica chega a duvidar de que tenha feito a instalação corretamente, esperando que tal procedimento faça o robô fazer algo diferente do que fazia antes. Mais uma vez, a cena destaca que o grande diferencial desse robô em relação aos demais é a forma como ele se comporta.

Outro aspecto perturbador mobilizado por este personagem robô-criança diz respeito a ser ele o primeiro robô fabricado para exercer uma função que não é de labuta. É recorrente, em histórias de ficção científica, servirem os robôs para trabalhar nas sociedades humanas, executando tarefas dos mais diversos tipos, disso decorrendo terem eles sempre corpos adultos. Então, embora o corpo adulto antropomorfizado cause alguma estranheza, ele é sempre menos perturbador do que um corpo infantil. Além disso, a história coloca em jogo a questão do amor filial, que o robozinho desenvolve por sua "dona", e que o faz desejar ser também amado. Talvez por isso, em várias cenas desse filme, o pequeno robô David é visto através de uma vidraça, de uma fenda de luminária, de uma janela ou de uma camada de água, tanto por personagens, quanto pelos espectadores, pois tais recursos imagéticos ajudam a causar uma sensação de distanciamento em relação àquela criaturinha tão peculiar.

Porém, mesmo que os sentimentos, entre esses a capacidade de amar sejam o que diferencia os dois robôs destacados nesta análise dos demais robôs dos filmes referidos, sem dúvida é a forma do corpo dos personagens/robôs que desencadeia as mais intensas reações nos demais personagens dos filmes e também do público. E isso se dá mesmo que não seja sempre possível vincular os traços de subjetividade dos personagens robôs com a aparência externa dos mesmos, tal como mostraram Rosário e Aguiar[14] (2006), ao analisarem vários filmes de ficção científica em que robôs antropomorfizados têm destaque na história narrada. Tal comentário ajuda a reforçar o argumento de que tornar os corpos robóticos cada vez mais parecidos com os corpos humanos não corresponde a uma obrigatória instalação ou emergência de sentimentos nessas criaturas da ficção, mas sim indica uma maior sofisticação dessas máquinas para cumprirem algum tipo de função, que pode ser de labuta ou de interação com os seres humanos.

David, portanto, ao não se enquadrar bem em nenhuma das categorias possíveis - ele não é um brinquedo, nem um eletrodoméstico ou, tampouco, um robô de trabalho, mas, também, não é uma criança - causa temor nas outras personagens crianças/humanas do filme. Aliás, a história registra ser David humano demais para ser robô, tanto pela sua aparência quanto pelo seu comportamento. É interessante indicar, ainda, que reiteradamente, nos dois filmes, tanto Sonny, quanto David, alegam ser criaturas únicas. E, nos filmes analisados, o termo vida é utilizado para referir a individualidade dos personagens – o vivo é único, portanto, especial, insubstituível! Enfim, suas características são suscetíveis de modificação ao longo do tempo a partir de interações com o meio, tal como sucede com os humanos, e não o resultado de um projeto de construção que fixa características em um protótipo. Assim, a ênfase que o filme atribui à conexão entre a possibilidade de externar sentimentos e humanidade, (mesmo que esse seja um "sentimento informático", ou uma simulação de sentimento) coloca em jogo os padrões consagrados de definição do que pode ser entendido como humano.

Os personagens/robôs principais dessas duas histórias - Sonny e David - ocupariam, desta forma, um espaço intermediário entre humanos e máquinas. Eles podem também ser entendidos como híbridos (CANCLINI, 1997, 2007; BURKE, 2008), ou seja, como originários de processos que envolvem a mescla

13 - A atriz Frances O'Connor.

14 - http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2006/resumos/R1299-1.pdf

de elementos de origens diversas. Esses entes/seres hibridados – que se pode considerar correspondentes, de muitas formas aos ciborgues, nas discussões empreendidas por Haraway (2000), não se encaixam bem na categoria máquina e, nem tampouco, na de humanos. E, então, sua função nos filmes não é apenas exercitar o lúdico e o imaginário, ao apontarem o que poderá vir a suceder em um futuro próximo, a partir da invasão cada vez mais intensa da tecnologia nas formas vivas que conhecemos. Sua função parece ser mesmo a de suscitar a dúvida, de levantar questões acerca dessa associação tão intima que a ficção possibilita e desencadeia. A produtividade das situações levantadas nos dois filmes parece derivar dos conflitos que essas podem suscitar, bem como do incomodo que podem causar frente ao dilema de considerar-se, ou não, tais criaturas como lixo.

Aliás, cabe agora lembrar, que os conflitos resultantes das aproximações experimentadas entre humanos e máquinas não se circunscrevem apenas à ficção: eles se estendem a muitos campos entre os quais estão o da teologia, da filosofia e até da economia. Porém, na ficção, algumas aproximações são até mais facilmente aceitas do que em outras situações, mesmo que as mais complicadas envolvam as possibilidades de autonomia dos *softwares* que rodam nos computadores dos robôs cinematográficos.

Para finalizar...

Consideramos importante indicar, a partir da análise empreendida, que os perturbadores/estranhos personagens que não se encaixam bem nas categorias mais frequentemente utilizadas para enquadrar os diferentes entes/sujeitos que povoam o mundo contemporâneo, destacados nos filmes analisados, mobilizam os/as espectadores/as e os/as analistas culturais, especialmente em função de sua demasiada semelhança com os seres humanos. Os robôs Sonny e David da ficção cinematográfica são intensamente humanos, não só em função de sua aparência e do funcionamento de seus corpos, mas principalmente porque "adquiriram" inteligência e sentimentos. Aliás, é isso que lhes permite ocupar um "novo" lugar na escala dos entes conhecidos. Ao finalizar este texto, é possível dizer que nestas ficções dá-se ênfase a como os homens/cientistas/tecnólogos têm desafiado as chamadas "leis da natureza", ao procederem, constantemente, à sua transgressão e violação; aliás, o que está em jogo no enredo desses filmes é o limite a ser aceito para tais transgressões, bem como as questões que decorrem de abalarem-se formas de ordenamento do mundo historicamente aceitas. Os robôs humanizados dessas ficções representam transgressões exacerbadas e que escapam dos esquemas binários que a modernidade consagrou! Aliás, tal como sucede com uma série cada vez mais ampliada de outros desencaixados sujeitos que vivem nas sociedades contemporâneas. Ao que parece, estes filmes nos ensinam que é preciso pensar sobre isso e sobre as muitas questões éticas e morais implicadas, especialmente, nas "construções" tecnológicas que cada vez mais intensamente invadem e hibridizam os corpos dos humanos.

Referências

BASSA, J.; FREIXAS, R. *El cine de ciencia ficción.* Barcelona: Paidós, 1993.

BURKE, P. *Hibridismo Cultural.* São Leopoldo: Editora Unisinos, 2008.

CANCLINI, N. *Culturas Híbridas. Estratégias para entrar e sair da modernidade.* São Paulo: EDUSP, 1997.

_____. *Diferentes, Desiguais e Desconectados.* Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.

COSTA, M. Ensinando a dividir o mundo; as perversas lições de um programa de televisão. *Revista Brasileira de Educação.* V.20. Mai/jun/jul/ago, 2002. p.71-82.

DELEUZE, G. *Conversações.* São Paulo: Editora 34, 2007.

DUARTE, R. *Cinema & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir. Nascimento da prisão.* Petrópolis: Vozes, 2000.

GIROUX, H. Memória e Pedagogia no Maravilhoso Mundo da Disney. In: SILVA, T. (org). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos Estudos Culturais em Educação.* Petrópolis: Vozes, 1995. p. 132-158.

HALL, Stuart (org). *Representations and signying* of *produces.* London: Sage / Open University, 1997.

HARAWAY, D. Manifesto ciborge: ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX. In: SILVA, T. (org). Antropologia *do ciborgue - as vertigens do pós-humano.* Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 37-130.

KELLNER, D. *A Cultura da Mídia. Estudos Culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno.* Baurú: EDUSC, 2001.

KIM, J. *Imagens da Cibercultura: as figurações do ciborgue e do ciberespaço no cinema.* São Paulo: USP, 2005. 213f. Dissertação (Mestrado em Antropologia). Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

KUNZRU, H. Genealogia do ciborgue. In: SILVA, T. (org). *Antropologia do ciborgue - as vertigens do pós-humano.* Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p.131-139.

LE BRETON, D. *Adeus ao corpo. Antropologia e sociedade.* Papirus, 2007.

PETERS, M. *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

ROSÁRIO, N.; AGUIAR, L. A configuração da subjetividade robótica pelo olhar cinematográfico. *IV Encontro dos Núcleos de Pesquisa da Intercom.* 2006. Disponível em: < http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2006/resumos/R1299-1.pdf > Acesso em 03 ago. 2009.

RÜDIGER, F. *Introdução às teorias da cibercultura.* Porto Alegre: Sulina, 2007.

SIBILIA, P. *O homem pós-organico: corpo subjetividade e tecnologias digitais.* Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

STEINBERG, S. Kindercultura: a construção da infância pelas grandes corporações. In: SILVA, L.; AZEVEDO, J.; SANTOS, E. (Orgs). *Identidade social e a construção do conhecimento.* Porto Alegre: SMED, 1997. p.98-145.

TASKER, Y. *Aproximación al nuevo Hollywood*. In: CURRAN, J.; MORLEY, D.; WALKERDINE, V. (org). *Estudios culturales y comunicación. Análisis, producción y consumo cultural de las políticas de identidade y el posmodernismo*. Barcelona: Paidós, 1998. p.323-346.

TUCHERMAN, I. Corpo, fragmentos e ligações: a micro-história de alguns órgãos e de certas promessas. *Ecos Revista*, Pelotas, v.9, n.1, 2005. p.61-80. Disponível em: < http://www.pos.eco.ufrj.br/docentes/publicaçcoes/itucherman_8.pdf > Acesso em: 03 fev. 2009.

LEITURA NO ENSINO SUPERIOR: A VEZ E A VOZ DOS ESTUDANTES SOBRE COMO É (E PODERIA SER) O TRABALHO COM TEXTOS NA UNIVERSIDADE

Zoraia Aguiar Bittencourt[1]
Suzana Schwartz[2]

Resumo

A leitura nos cursos de graduação vem se tornando um desafio para professores e estudantes universitários. A estratégia de solicitar a leitura prévia de textos para as aulas parece ter se tornado a principal metodologia de trabalho no Ensino Superior. Uma breve análise dos planos das disciplinas entregues por professores de diferentes cursos pode referendar essa afirmação. No entanto, essa metodologia não parece estar atingindo o objetivo a que se propõe, que é o de subsidiar as aprendizagens que se deseja construir, pois muitos alunos, na maioria das vezes, não realizam as leituras solicitadas. Diante desta situação, esta pesquisa buscou investigar com os estudantes os seus motivos para ler (ou deixar de ler) os textos solicitados pelos professores e as sugestões que oferecem como forma de modificar essa situação. A partir da análise dos questionários semiestruturados, é possível afirmar que estes alunos, em sua maioria, não leem os textos por falta de tempo, por sentirem cansaço após um dia inteiro de trabalho e pelo acúmulo de textos exigidos a cada semana de aulas. O que, majoritariamente, os impulsiona a ler os textos é realizar atividades avaliativas decorrentes destas leituras, conhecer o assunto a ser debatido em aula e possuir interesse pela temática. Suas sugestões estão direcionadas, principalmente, para a solicitação de leitura de textos curtos, atrativos e de fácil compreensão. Neste sentido, percebe-se que as indicações fornecidas pelos estudantes apontam para algum tipo de articulação do prazer de ler com as demandas dos professores, o que parece não estar ocorrendo.

Palavras-chave

Leitura; Ensino Superior; estratégias de ensino e de aprendizagem.

Abstract

The reading in graduation courses has become a challenge for teachers and students. The strategy of asking previous reading of the texts to the classes seems to have become the main methodology in Higher Education. A brief analysis of the courses plans handed in by professors from different areas can endorse this idea. However, this methodology does not reach the goals that it proposes, which is to support the desired learning, because, most of the time, many students do not perform the required reading. Faced with this situation, this research sought to investigate the reason for the students read (or do not) the texts required by professors and what are the suggestions they offer to change this situation. From the analysis of semi-structured questionnaires, it is possible to say that most students do no read the required texts because of lack of time. The students argue they feel tired after a full time work, besides there is an accumulation of required texts for each week of classes. Mostly, what drives the students to read the texts is to realize evaluation activities in which the reading is necessary, is to know the matter to be discussed in class, and is to show interest in the theme of the text. The students' proposals are mainly directed to read short and attractive texts that are easy to understand. This way, it is clear that the suggestions said by the students point to some kind of joint between the pleasure of reading and the professors' demands, which is not happening.

Keywords

Reading; higher education; strategies for teaching and learning.

1 - Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS – Campus Erechim/RS.
2 - Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA – Campus Jaguarão/RS.

Introdução

> *Os professores organizam as leituras para o semestre. Entregam* (às vezes) os cronogramas com os textos agendados. Providenciamos as cópias, pois iniciamos o semestre pretendendo realmente ler. *Olhar para todas as cópias de todos os textos de todas as disciplinas juntos já se torna um pouco assustador... De modo geral, no primeiro texto, do primeiro professor, já fico menos entusiasmado... Difícil de entender... Na aula, o texto é usado de modo que parece ter uma só maneira de ser entendido, o professor nos "explica" essa única maneira de compreender o que está escrito e o "seminário" fica muito parecido com uma aula expositiva. Penso que isso acontece também porque a maioria dos colegas n*ão lê os textos, os professores *sabem de outras experiências anteriores (muitas outras), que os alunos não leem os textos e o semestre, recém começando, já fica com a cara dos outros semestres: de mesmice.* [Estudante do 3º semestre do curso de Pedagogia]

Este artigo é resultado de reflexões oriundas de depoimentos semelhantes a este. Depoimentos estes que são trazidos à baila neste texto com o objetivo de dar voz a estudantes do Ensino Superior que, diariamente, são expostos à exigência de realizar leituras de textos científicos como forma de aprender e de acompanhar as aulas na universidade. No entanto, como no Ensino Fundamental e Médio, muitas vezes, a ênfase é na aula reprodutiva, na cópia, na repetição, na simples memorização dos conteúdos e no trabalho com textos literários, os alunos chegam ao Ensino Superior sem sequer saber o que são estes textos e o que é estudar com autonomia, pois o que fizeram ao longo de sua trajetória estudantil foi repetir ideias alheias. Sendo assim, se, ao chegar à universidade, esse cenário conhecido se repetir, com professores utilizando textos para que os alunos reproduzam as ideias neles contidas, a continuidade desse efeito está garantida.

Neste sentido, a leitura nos cursos de graduação vem se tornando um desafio para professores e estudantes universitários. Esta estratégia de solicitar a leitura prévia de textos para as aulas parece ter se tornado a principal metodologia de trabalho no Ensino Superior. Uma breve análise dos planos das disciplinas entregues por professores de diferentes cursos pode referendar essa afirmação. No entanto, conforme depoimento apresentado acima, essa metodologia não parece estar atingindo o objetivo a que se propõe, que é o de subsidiar as aprendizagens que se deseja construir, pois muitos alunos, na maioria das vezes, não percebem o significado da tarefa e não realizam as leituras solicitadas.

Este procedimento, de solicitar leituras prévias aos estudantes, já naturalizado nas práticas pedagógicas de muitos professores universitários, se baseia em, a partir da listagem dos conteúdos das disciplinas, escolherem textos que abordem os temas/conteúdos que desejam ensinar e que esperam que os alunos aprendam. Neste cenário, frequentemente há uma ausência da leitura solicitada, a qual é vista por muitos professores como "desleixo", "desinteresse", "preguiça", "falta de compromisso" dos estudantes. No entanto, seria essa conclusão, bastante recorrente em salas de professores universitários, a única explicação para a não leitura dos textos solicitados pelos professores?

A nossa hipótese é a de que para o sucesso desta prática estes textos precisariam estar articulados com a compreensão leitora dos alunos e com o prazer de ler para aprender.

Diante desta situação, esta pesquisa buscou investigar com os estudantes os seus motivos para ler (ou deixar de ler) os textos solicitados pelos professores e as sugestões que oferecem como forma de modificar essa situação.

Para iniciar esta discussão, cabe explicitar, então, quem são estes estudantes ingressantes no Ensino Superior brasileiro, especificamente nos cursos de Pedagogia, uma vez que os sujeitos participantes desta pesquisa são alunos deste curso.

Quem são os alunos dos cursos de Pedagogia no contexto brasileiro?

As estatísticas indicam que a maioria dos estudantes brasileiros conclui o Ensino Fundamental e o Ensino Médio lendo sofrivelmente e sem domínio da linguagem matemática

básica (PISA; INEP). Muitos desses alunos podem ser considerados analfabetos funcionais, pois, de acordo com o INAF (Índice Nacional de Alfabetismo Funcional, 2009), apenas 26% da população de 15 a 64 anos é considerada plenamente alfabetizada. Esse mesmo estudo aponta que, dos alunos que completaram o Ensino M**édio**, apenas 38% atingem o nível pleno de alfabetismo e, entre os que chegaram ao Ensino Superior, 68% atingem pleno domínio das habilidades de leitura/escrita (INAF, 2009). Esses dados nos permitem concluir que 32% dos que ingressam no Ensino Superior não têm pleno domínio dessas habilidades.

Outro aspecto que seria importante destacar se refere ao processo de escolha profissional desses alunos. Com base nos dados do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), o INEP[2] (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) traçou um perfil dos alunos que manifestaram o desejo de ser professor. As conclusões parciais deste estudo: a) a maioria dos alunos que escolhe essa profissão é mulher, cursou Ensino Fundamental e Médio em escola pública, alcançou, em média, pontuação mínima no ENEM, tem renda familiar de até dois salários mínimos, foi educada apenas pela mãe analfabeta ou com baixo índice de escolaridade. Dentre os jovens de 17 a 20 anos que fizeram o ENEM em 2007, apenas 5,2% manifestaram terem escolhido a profissão de professor de Ensino Fundamental e Médio. Interessante ressaltar também que o estudo concluiu que os estudantes com as piores notas ao longo de sua escolaridade são os que têm probabilidade quase três vezes maior de escolherem a carreira do magistério.

Diante destas informações, o INEP inferiu que "existem evidências de que a carreira do magistério não está conseguindo atrair os melhores candidatos" e que é "pouco provável que o país esteja selecionando os professores entre os melhores alunos".

Outra pesquisa, encomendada pela Fundação Victor Civita à Fundação Carlos Chagas (2009), mostrou que apenas 3% optam de fato por ser professor, o restante cursa Pedagogia por motivos alheios ao seu desejo inicial, como, por exemplo, a maior facilidade para o ingresso, por ser um dos únicos cursos existentes em sua região, ou pelo preço das mensalidades, no caso de instituição privada.

Esses índices refletem algumas características importantes dos alunos ingressantes do curso de Pedagogia: sujeitos que não escolheram ser professores, alguns analfabetos funcionais, que não desenvolveram o prazer de ler. Percebe-se também que, desde o Ensino Fundamental, a aprendizagem da leitura e da escrita não acontece de modo significativo, acabando por desencadear um efeito dominó, que colabora para que os poucos alunos que conseguem concluir o Ensino Médio cheguem aos cursos de licenciatura com lacunas importantes em sua aprendizagem e, consequentemente, na compreensão leitora. "Eles são vítimas de um currículo escolar pobre, da falta de professores e da desmotivação dos profissionais da educação" (MASAGÃO, 2011)[3].

Como dito, uma dessas lacunas refere-se às estratégias de leitura e de compreensão textual, além das que se referem às de produção de textos, relacionadas aos níveis de alfabetismo que o sujeito possui. De acordo com informações fornecidas por um estudo realizado pela Organização Não Governamental Ação Educativa em parceria com o Instituto Paulo Montenegro, do IBOPE, a cada dez universitários, dois podem ter problemas em acompanhar o curso devido a dificuldades de compreender textos. O estudo analisou jovens de 15 a 24 anos das regiões metropolitanas de Fortaleza, Recife, Salvador, Belo Horizonte, Rio de Janeiro, São Paulo, Curitiba, Porto Alegre e Brasília (MASAGÃO, 2011).

Tendo apresentado este panorama e um breve perfil dos alunos dos cursos de Pedagogia no contexto brasileiro, incluindo suas dificuldades de ler e de compreender o que leem e as estratégias que vêm sendo utilizadas sistematicamente pelos professores para trabalhar os conteúdos de suas disciplinas através da solicitação de leitura de textos, que reflexões podem ser encaminhadas sobre a adequação do uso dos textos nas mais

2 - Disponível em: <http://www.inep.gov.br>. Acesso em: 15 mar 2010.

3 - Disponível em: < http://aprendiz.uol.com.br/content/kekichewre.mmp>. Acesso em: 10 maio 2011.

variadas disciplinas, desde o primeiro semestre dos cursos, fator convergente e pouco discutido na prática docente nos cursos de Pedagogia?

Entram nesta discussão, os estudantes do curso de Pedagogia...

> Não sei dizer o que deveria acontecer exatamente, mas talvez levar em conta que temos cinco matérias durante a semana, ou seja, a cada semana temos, no mínimo, 100 páginas para ler, lembrando que não são leituras que podem ser feitas de qualquer maneira, pois exigem atenção redobrada.

Para além do professor universitário que, muitas vezes, tem certa dificuldade em ministrar suas aulas, já que estas, em sua maioria, pressupõem a leitura prévia de textos de referência, os quais, como dito, frequentemente, não são lidos pelos alunos e, quando são lidos, não são compreendidos em sua totalidade, há os estudantes e suas vozes, as quais, na maioria das vezes e por diferentes razões, não são ouvidas em nossas salas de aula.

Preocupadas em conhecer como essa situação é observada/vivenciada pelos próprios estudantes, realizamos uma pesquisa com alunos do 3º semestre de cursos noturnos de Licenciatura em Pedagogia de duas universidades federais do Rio Grande do Sul. Para tal, entregamos questionários contendo duas questões: *O que te faz ler (ou não) os textos solicitados pelos professores das diferentes disciplinas do curso?* e *Como acreditas que deveria ser o trabalho com leitura na universidade?*

A partir da análise dos questionários, observamos que há um distanciamento entre os conhecimentos prévios dos estudantes e as demandas que lhes são impostas como estratégias de aprendizagem no Ensino Superior. A dificuldade de compreender a linguagem utilizada nos textos indicados pelos professores se constitui como um dos principais empecilhos apontados pelos estudantes para a não leitura destes materiais, uma vez que

> essa modalidade de escrita [do discurso científico] tem o objetivo de divulgar as pesquisas científicas entre os cientistas; portanto, deve circular dentro de limites muito restritos, atingindo normalmente leitores-especialistas da área, que conhecem o domínio do conhecimento e a metodologia utilizada. Assim, a autora diz que "como decorrência, o discurso torna-se hermético e impenetrável para um leitor não-especialista" (Zamponi, 2005: 169). (BERTOLUCI, 2012)

Nesta dificuldade de leitura, estão implicadas a exigência da compreensão de palavras que não fazem parte do vocabulário dos alunos e as próprias características de gêneros textuais (capítulos de livros ou artigos científicos) que, até então, não faziam parte do rol das poucas leituras destes estudantes, o que os leva a, "[...] ao invés de ler criticamente, [assumirem] uma postura passiva em relação aos textos propostos e [serem] incapazes de cumprir as exigências estabelecidas, provocando nos professores frustração e constantes reclamações" (COSTA, 2012).

Reclamações estas que, muitas vezes, não consideram que, "ao ingressar na universidade, os estudantes de Pedagogia (assim como os de outros cursos) passam a ter contato com um novo mundo de leituras, muitas vezes desconhecido" (BERTOLUCI, 2012).

Como podemos observar, estes textos, que não são escritos para leitores iniciantes, **não são compreendidos** em sua totalidade pelos estudantes, pois prescindem de uma contextualização fornecida pelos professores, uma vez que estes textos, geralmente, fazem referência a autores e a fatos dados como conhecidos para o público de leitores a que são/estão direcionados. "Como decorrência, cria-se um "jogo de faz-de-conta": de um lado, professores cobram postura crítica e ativa dos universitários; de outro lado, educandos são forçados a ostentar uma habilidade de leitura, que, na realidade, não possuem" (COSTA, 2012).

Sendo assim, orientar os estudantes ingressantes no Ensino Superior é fundamental para que estes possam aprender a ler e a compreender estes textos circulantes nos espaços acadêmicos. Neste sentido, Pimenta e Anastasiou (2011, p.240) afirmam que

> o inaceitável, entre professores universitários, é estar acompanhando alunos que entram com certas dificuldades e concluem seus cursos, obtendo um diploma com a nossa conivência, sem terem superado as dificuldades inicialmente constatadas, mesmo tendo passado quatro ou cinco anos na universidade.

Por isso que os docentes, ao fazerem tais afirmações "sobre hábitos de estudo insuficientes, dificuldades de raciocínio e falta de tempo para estudar, [precisam compreender] que aprender a estudar é sempre possível. Muitas vezes falta a orientação básica sobre como estudar um texto [...]" (PIMENTA; ANASTASIOU, 2011, p.238). Esta necessidade de orientação do professor para que haja uma melhor compreensão dos textos pode ser observada nos depoimentos-apelos de alguns estudantes participantes desta pesquisa: *Alguns professores precisam ler o texto junto com nós, pois são textos muito difíceis e muito compridos: quando chego no final, não lembro mais nada*; *E que entendam que, por mais que a gente leia, às vezes leitura não é sinônimo de compreensão de texto.*

Para estudantes que trabalham 40h semanais e que frequentam diariamente à universidade no período da noite, considerando que muitos também realizam longas jornadas de deslocamento até a universidade, a **falta de tempo** é apontada como uma das grandes razões para a não leitura dos textos acadêmicos. Para tentar driblar esta dificuldade e minimamente cumprir com as demandas acadêmicas, estes alunos adotam práticas que nem sempre resultam em aprendizagem: *Leio aos sábados, mas, no dia da aula, já esqueci do assunto.*

Esta falta de tempo extra-classe para realizar a leitura dos textos surge, nesta pesquisa, como a principal causa para a não leitura. Ela foi apontada por quase metade dos estudantes pesquisados, o que mostra que trabalhar e estudar vem se apresentando como um grande obstáculo para estes alunos de classes populares que agora estão ingressando em cursos de graduação noturnos, tal qual afirmam estas estudantes: *Porque geralmente o aluno noturno trabalha diurnamente, não tem tempo de ler e, se começa a ler, gera sono devido ao cansaço. Então, penso que os cursos noturnos devem ser repensados na questão da didática adotada*; *Talvez se entendessem que meu tempo é muito pouco para leitura, pois trabalhar e estudar é muito puxado e o desgaste físico e psicológico é grande.*

Em pesquisas realizadas em outros estados, como a realizada em 2007 por Bertoluci "com 60 alunos das duas turmas de 1º ano de um curso noturno de Pedagogia em uma faculdade particular da região metropolitana de Campinas/SP", foram encontrados resultados similares à pesquisa aqui apresentada:

> Outro grupo de alunos representa justamente aqueles que não conseguem ler os textos por diferentes razões: 20,59% afirmaram não ter tempo disponível para a realização das leituras; 8,82% não leem devido às dificuldades que encontram no processo de compreensão; 5,88% argumentam que há um excesso de textos para leitura semanalmente e 2,94% apontam falta de recursos financeiros para ter acesso a todos os textos indicados pelos professores. Cabe salientar que os alunos em questão são, em sua maioria, trabalhadores de jornada integral, que possuem pequenas "brechas" de tempo para realizar as leituras e, por esta razão, acabam optando entre um ou outro texto. É importante que se ressalte novamente que o fato de os alunos estarem lendo não garante que estejam realmente entendendo os textos (BERTOLUCI, 2012).

Além disso, segundo os estudantes pesquisados, os textos solicitados são geralmente **muito extensos**, o que dificulta a compreensão das ideias apresentadas pelos autores, pois é a primeira vez que se deparam com leituras tão longas. Estas extensas (e, às vezes, densas) leituras acabam sendo realizadas em horários de intervalo no trabalho, durante longas viagens de deslocamento dos alunos até o trabalho, ou ainda após chegarem em casa após três turnos fora, o que leva alguns a terem que vencer **o cansaço e o sono**, apontados por um terço dos entrevistados, para conseguir dar conta destas leituras: *Sinceramente, não sei, eu estou em uma universidade, sou a favor da leitura, porém desejaria a compreensão, porque eu farei o possível para permanecer no curso. Mas não posso transpor limites que chegam ao físico, como cansaço,*

fome e sono; Tenho duas colegas que desistiram porque não conseguiam ler os textos em casa, acompanhar a aula, não estou distante desta realidade, mas continuo na luta.

Os estudantes-trabalhadores, ao se depararem com leituras extensas, ficam com tempo reduzido para realizar todas as leituras, o que os faz, muitas vezes, terem que optar por um ou outro texto, pela leitura solicitada em uma ou em outra disciplina, como afirma esta estudante: *Textos longos e de cinco disciplinas diferentes para todas as aulas (diariamente) é muito difícil. O meu trabalho exige atividades extra-classe, planejamento e isso também implica no tempo disponível de/ para leitura.*

Como visto, como complicador deste quadro, há o acúmulo de leituras, uma vez que aqueles alunos que cursam todas as disciplinas acabam por ter um número muito grande de páginas para dar conta a cada semana de aulas. Alguns afirmam que, como se isso não bastasse, alguns professores solicitam a leitura de mais de um texto para a mesma aula: *Acúmulo de textos, sendo que, às vezes, têm mais de um texto da mesma disciplina para a mesma noite, totalizando a leitura de muitos textos por semana.*

Considerando que, segundo Demo (2008, p14), "na escola e na universidade estudar é o que menos se faz, gastando-se o tempo com aulas e com provas", muitos estudantes, então, realizam somente aquelas leituras que servirão de base para futuras avaliações, como afirmam nove estudantes participantes da pesquisa em relação aos motivos que as levam a ler os textos solicitados: *Leio somente por saber que o texto será o tema da aula e que será cobrado em avaliações*; *Leio pela pressão para apresentar o texto em seminários*; *Só leio por causa da pressão para responder questões a serem entregues*; *Normalmente leio para fazer os trabalhos, e não por interesse próprio*; *Leio porque o professor pede*; *Leio por obrigação, pois às vezes estou muito cansada e preciso ler para responder questões ou fazer trabalhos (fichamentos, seminários...)*; *Leio somente na semana antes da avaliação para obter uma nota boa*.

A velocidade com que as informações veiculam atualmente também leva nossos jovens estudantes a não conseguir dedicar um espaço e um tempo adequados para realizar as tais leituras acadêmicas, o que corrobora com uma das principais características contemporâneas da leitura (e também das práticas de leitura destes nossos alunos trabalhadores), que é a de que hoje "leem-se vários livros ao mesmo tempo, passa-se de uma leitura à outra; cada vez menos momentos específicos são dedicados à leitura, lê-se nos meios de transporte, fazendo outra coisa, ouvindo televisão, música, saboreando uma refeição, à espera de uma consulta médica" (HORELLOU-LAFARGE; SEGRÉ, 2010, p.132).

No entanto, 27 dos 38 estudantes afirmaram que, quando leem os textos para as aulas, o fazem pelo *Interesse em "estar por dentro" do que será ensinado/aprendido, podendo melhor participar das aulas*, ou ainda, motivados pela *curiosidade, o querer aprender, o interesse pelo assunto estudado.* É importante que os professores escutem o que motiva seus alunos a lerem os textos, já que a iniciativa da "escolha de um material que seja acessível ao estudante e, ao mesmo tempo, que vá desafiá-lo, assim como o acompanhamento do processo pelo professor, é condição de sucesso nessa estratégia [estudo de texto]" (ANASTASIOU; ALVES, 2010, p.87).

Outro fator apontado por dois estudantes é o uso que é feito pelo professor em aula do texto que foi previamente solicitado, pois, segundo eles, as estratégias propostas a partir destas leituras podem, muitas vezes, desmotivar futuras leituras: *Se eu ler um texto uma vez para determinada aula e o professor não utilizar o mesmo, nem comentar o texto para sanar dúvidas, na próxima vez não leio.*

Com o objetivo de também apontar possibilidades, a segunda questão apresentada aos estudantes solicitou que estes fornecessem sugestões de outras estratégias metodológicas que pudessem complementar/substituir o trabalho com textos na universidade. As respostas de mais da metade dos estudantes entrevistados iniciam com a expressão *Não sei*, o que indica, a nosso ver, que muitos também não vislumbram outras formas de trabalhar com textos no ambiente acadêmico, apesar do fracasso (ou da não produtividade) que essa prática vem apresentando em diferentes cursos de graduação. Alguns afirmam não idealizar

novas possibilidades, pois esta tarefa seria *exclusiva de seus professores*, outros ainda pensam ser *tempo perdido* opinar sobre práticas pedagógicas que, até então, nunca se preocuparam com o que eles pensam. Mesmo assim, 28 estudantes arriscaram algumas possibilidades ao dar sequência às suas respostas, dentre elas: *Não sei explicar, mas creio que uma aula mais dinâmica influencia bastante para que nós nos interessemos mais; O texto nos proporciona conhecimento, mas não é a única forma de aprendermos algo. Aulas demonstrativas e práticas são mais rentáveis e menos cansativas. Um bom pedagogo é construído não somente de leituras; Os professores poderiam utilizar os textos para mais que uma aula, explorá-los melhor, fazer mais questionamentos orais e escritos a partir dos textos.*

Como observamos nestas sugestões, os alunos têm muito a dizer, apesar de não se sentirem legitimados para falar, e oferecem ricas contribuições que, se consideradas/ouvidas por seus professores, podem servir como repertório para se (re) pensar as práticas de leitura no Ensino Superior.

> Seria interessante que, ao invés de xerox de capítulos, poderíamos adotar um livro acessível, onde poderíamos comprar e utilizar durante o semestre. [...] Não consigo compreender o contexto destes textos, o que prejudica o aprendizado e o aproveitamento da matéria.

Uma sugestão recorrente destes estudantes foi a de que seja feito pelos professores, anterior às leituras, *o marketing do texto* a ser lido, o que significa que o professor demonstre que leu e conhece o texto (e seu respectivo autor), gostou do que leu e, por estes motivos, mais legítimos aos sujeitos desta pesquisa, sugere, então, esta leitura aos alunos. "Também ajudaria neste processo de formação a motivação para a leitura, se o interesse em ler do aluno e o prazer das leituras exigidas estivessem no horizonte de preocupações dos professores formadores" (CORRÊA, 2012). Neste sentido, uma vez que fica evidente o encantamento do professor pelo texto, os alunos afirmam que, somente isso, já basta para motivá-los a ficarem curiosos pela leitura sugerida (e não exigida). Exemplos disso podem ser lidos nos depoimentos abaixo transcritos:

> Em alguns casos, há alguns professores que deveriam dar mais incentivo à leitura.

> Na aula anterior, comentar elogiando ou criticando o próximo texto. [...] Trabalhar embasando o texto para que o estudante sinta que, se não ler, ficará "perdido". Somos grandes, o texto deve ser apresentado sem ser uma obrigação. Ao invés de dizer "Você deve ler", dizer "É interessante que você leia". Dizer quem é o autor (pedagogo, economista...).

Por fim, é possível observar certa empatia/solidariedade/compreensão de alguns alunos em relação às opções metodológicas de seus professores, o que pode estar demonstrando que acreditam que é possível (tentar) conciliar suas necessidades e as exigências curriculares dos próprios professores: *Não sei por que, mas, se não lermos os textos, como serão as aulas?*; *Não sei, talvez dar menos textos, mas não sei se eles conseguiriam cumprir com os cronogramas.*

Também como sugestão, talvez, nós, professores do Ensino Superior, pudéssemos pensar que os textos não deveriam ser um subsídio para um conteúdo específico ou a sua leitura "o" objetivo da disciplina ou de cada aula, mas sim inverter este processo. Os textos poderiam ser procurados espontaneamente pelos participantes do espaço acadêmico para atender faltas, necessidades, dúvidas, desejos suscitados em nossas aulas. Como dito, o caminho deveria ser inverso, ou seja, ao provocar a dúvida, o "não sei" nos estudantes, poderíamos questionar: "Como vamos resolver isso? Quem sabe vamos até a biblioteca procurar o que pode preencher essa falta?". Agindo dessa forma, estaríamos encaminhando a autoria e o processo de escolha dos alunos, aprendizagens estas importantes e que, geralmente, não são incentivadas no Ensino Fundamental e Médio. Além disso, essa atitude serviria de incentivo para que os estudantes explorassem a biblioteca, espaço que a maioria não utiliza, uma vez que, lamentavelmente, muitos estudantes terminam o curso sem ter sequer a carteirinha da biblioteca.

Conclusão

> *Fazer com que a leitura seja prazerosa, não só um dever. A pessoa tem que gostar, pois assim aprende e entende melhor o que foi proposto.* [Estudante do 3º semestre do curso de Pedagogia]

A partir da análise dos questionários semiestruturados, é possível afirmar, então, que os estudantes-sujeitos desta pesquisa, em sua maioria, não leem os textos por falta de tempo, por sentirem cansaço após um dia inteiro de trabalho e pelo acúmulo de textos exigidos a cada semana de aulas. O que, majoritariamente, os impulsiona a ler os textos é realizar atividades avaliativas decorrentes destas leituras, conhecer o assunto a ser debatido em aula e possuir interesse pela temática. Suas propostas estão direcionadas, principalmente, para a solicitação de leitura de textos curtos, atrativos e de fácil compreensão.

Neste sentido, e corroborando o depoimento que abre esta última seção do nosso texto, percebe-se que as sugestões oferecidas pelos estudantes apontam para algum tipo de articulação do prazer de ler com as demandas dos professores, o que parece não estar ocorrendo. Portanto, considerando as sugestões dos estudantes, observa-se que este quadro só será revertido se e quando o prazer fizer parte das atividades que envolvem leitura no Ensino Superior e estas estiverem em sintonia com a compreensão leitora dos estudantes.

Sendo assim, o reconhecimento das dificuldades relacionadas com a leitura deveria encaminhar para o uso de outro tipo de estratégia nos primeiros anos da graduação. E isso demandaria que o professor diagnosticasse o conhecimento e as experiências prévias dos alunos e planejasse procedimentos com o objetivo de que os alunos (re)aprendessem a ler e a estudar.

Uma das maneiras de fazer isso é corporificar as palavras pelo exemplo e fazer escolhas que vão ao encontro do perfil dos alunos reais, os quais não tiveram experiências de leitura de textos científicos no Ensino Fundamental e Médio e precisam não só vivenciar isso, mas aprender na universidade, com seus professores, a ler estes novos gêneros.

Referências

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate (orgs.). **Processos de Ensinagem na Universidade:** pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 9. ed. Joinville, SC: UNIVILLE, 2010.

BERTOLUCI, Kaluana Nunes. Letramento acadêmico: leitura(s) em um curso de pedagogia. **Ao pé da letra**. Revista dos alunos da graduação em Letras. Disponível em: <http://www.revistaaopedaletra.net/…/Vol-11.2-Kaluana-Nunes-Bertoluci.pdf>. Acesso em: 10 mar 2012.

CORRÊA, Priscila Monteiro. **Leitura acadêmica na formação de professores no curso de pedagogia.** Disponível em: <http://www.anped.org.br/app/webroot/34reuniao/.../GT10-1042%20int.pdf>. Acesso em: 10 mar 2012.

COSTA, Maria do Socorro de Sousa. Práticas de leitura dos acadêmicos do oitavo bloco do curso de pedagogia período 2008.2 da Universidade Federal do Piauí. **Interciências**, Teresina, PI, v. 2, n. 1, jan./jun., 2010. Disponível em: <http://www.uespi.br/…/Práticas-de-leitura-dos-acadêmicos-do-oitavo-brloco...>. Acesso em: 10 mar 2012.

DEMO, Pedro. **Metodologia para quem quer aprender.** Sao Paulo: Atlas, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Didática do Ensino Superior.** 1. ed. 6. reimpr. São Paulo: Atlas, 2011.

HORELLOU-LAFARGE, Chantal; SEGRÉ, Monique. **Sociologia da Leitura.** Tradução de Mauro Gama. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2010.

OLIVEIRA, Ana Arlinda de. **Práticas de leitura de estudantes do curso de pedagogia/UFMT.** Disponível em: <http://www.alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/.../sm12ss01_05.pdf>. Acesso em: 10 mar 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, Ezequiel T. da. **Elementos de pedagogia da leitura.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA MUDANÇA DE PARADIGMA E AÇÃO LEITORA EMANCIPADA

Caroline Elizabel Blaszko[1]
Nájela Tavares Ujiie[2]

Resumo

Este artigo enfatiza a importância da leitura na dinâmica cotidiana dos professores e, por conseguinte na formação dos alunos. A pesquisa compreendeu levantamento bibliográfico para fundamentação teórica, aplicação de questionário semiestruturado com 21 professores que lecionam do 1° ao 5º ano do ensino fundamental duma escola pública municipal do interior paranaense, cuja finalidade foi realizar um mapeamento da ação e prática leitora dentre os docentes. Diante dos resultados da pesquisa e considerando o compromisso social e ético com a ação educacional, surgiu a necessidade de realizar uma devolutiva aos pares, a fim de fortalecer as boas práticas e promover ações transformadoras no tocante de uma nova visão da leitura, para construção de uma consciência crítica, emancipada de sujeitos leitores e conscientes. Este momento inicial evolui para uma ação formativa continuada, a qual foi organizada pelas pesquisadoras em parceria com a Secretaria Municipal de Educação e o Instituto de Ensino, Pesquisa e Prestação de Serviços (IEPS), e, implantado com duração de sessenta horas, envolvendo estudos e práticas no contexto da leitura dialógica e crítica. Assim, a formação continuada gerou frutos positivos, os quais se socializaram na esfera municipal a partir de uma mostra de leitura, que contou com cerca de dois mil visitantes e que busca para o momento estender a divulgação a todos os compromissados e interessados pela ação leitora consciente e emancipada.

Palavras- chave

Formação de professores; leitura dialógica; práticas leitoras.

Abstract

This article emphasizes the importance of the reading in the daily dynamics of the professors and therefore in the formation of the pupils. The research understood bibliographical survey for theoretical recital, application of questionnaire semi-structuralized with 21 professors who teaching of 1° to 5º year of the basic education of a municipal public school of the small city in the Paraná, whose purpose was to carry through a mapping of the action and practical reader amongst the professors. Ahead of the results of the research and considering the social and ethical commitment with the educational action, it appeared to the necessity to carry through a returnable one to the pairs, in order to fortify good the practical ones and for promoting transforming actions in the moving one of a new vision of the reading, for construction of a critical, emancipated conscience of reading and conscientious citizens. This initial moment evolves for a continued formative action, which was organized by the researchers in partnership with the City department of Education and the Institute of Education, Research and Installment of Service (IEPS), and, implanted with duration of sixty hours, involving practical studies and in the context of the dialogical and critical reading. Thus, the continued formation generated positive result, which if had socialized in the municipal sphere from a reading sample, that counted on about two a thousand visitors and that it search moment to extend to the spreading to all the promises ones to it and interesting for the conscientious and emancipated reading action.

Keywords

Teacher training; dialogical reading; readers practice.

1 - (UNESPAR/FAFIUV).
2 - (UNESPAR/FAFIUV).

Introdução

A pesquisa ora apresentada surgiu a partir de estudos realizados durante a graduação, os quais foram aprofundados na pós-graduação *lato sensu*,visando realizar um mapeamento da constituição leitora de educadores de uma escola pública municipal de ensino fundamental do interior paranaense, uma vez que a importância da leitura é incontestável para a aquisição de novos conhecimentos nas diversas áreas de ensino, pois contribui para o sucesso acadêmico, na formação pessoal, intelectual, profissional e social dos seres humanos.

No entanto, percebemos que devido a diversos aspectos o hábito da leitura possuiu uma escassa popularização d entre os cidadãos brasileiros, a partir deste panorama surgiu a necessidade de aprofundar os estudos, anteriormente focados nos alunos, para vislumbrar o perfil leitor dos educadores e a sua possível influência na formação de leitores.

Para tanto, foi desenvolvida uma pesquisa que compreendeu a aplicação de questionário semiestruturado com 21 professores que lecionam do 1° ao 5º ano, numa escola pública municipal, com o escopo de realizar um mapeamento da ação e prática leitora dentre os docentes. Diante dos dados levantados foi evidenciado o nível de leitura dos professores, índice leitor, tipologias mais lidas, bem como as ações pedagógicas referentes à leitura.

Considerando a importância da leitura e de professores leitores na formação educacional dos alunos, é que esta pesquisa tomou *corpus*, entretanto constatamos que 14% dos professores do universo da pesquisa têm aversão à prática da leitura e declaram não gostar de ler e 86% declaram o gosto pela leitura.

Igualmente, o questionário também apreendeu informações sobre as leituras realizadas pelos professores no ano de 2010, após tabulação dos dados verificou-se que os entrevistados leram 58 livros, o que corresponderia a uma média ponderada de 2,78 livros por docente ano. Todavia, ao considerarmos os docentes um a um: 15% não leem, 52% dos professores leem de um a dois livros anualmente, 28% leem de 3 a 5 livros, e, somente 5% dos entrevistados, ou seja, um professor declarou ter lido 10 livros. Tendo em vista que a leitura exerce grande influencia na formação pessoal e profissional dos seres humanos, perante os dados levantados percebe-se que o nível de leitura dos educadores esta abaixo do esperado.

Através da pesquisa ao analisarmos a tipologia e o suporte leitor lido pelos professores temos um panorama de cunho negativo, pois apenas 12% dos professores entrevistados realizaram leituras direcionadas à área profissional, 24% leem assuntos relacionados à literatura, 46% dos professores leem livros enquadrados em autoajuda e 18% leem materiais de cunho religioso. Assim, de acordo com os dados percebemos que a qualidade do material de leitura é baixa, ou seja, 64% das leituras feitas pelos professores envolvem assuntos que dificilmente contribuirão para o enriquecimento profissional, tampouco para as ações pedagógicas direcionadas a formação de alunos leitores.

Nesse sentido, Chiappini (2001), assevera que professores que não buscam leituras direcionadas ao seu profissionalismo, geralmente o resultado transparece em suas aulas, desenvolvendo atividades de leituras únicas, sem possibilidade de continuação, nem de construção de novas ações pedagógicas diante do texto lido, a leitura acaba sendo apenas utilitária, instrumental e monológica.

No que converge às ações pedagógicas mais desenvolvidas pelos professores com a leitura, obteve-se o seguinte resultado: 32% realizam atividades com a leitura direcionadas à interpretação, reprodução oral e ilustração, 31% das ações pedagógicas consistem na leitura realizada pelos alunos de forma individual ou coletivamente, seguida de explicação docente, 16% trabalham dramatizações envolvendo a leitura, 9 % visitam e emprestam livros na biblioteca, 6% trabalham com jogos e cartazes relacionados à leitura, 3% realizam debates a partir das leituras realizadas, e, 3% direcionam leituras para que os alunos realizem-na em conjunto com a família.

Considerando o exposto, estes dados são preocupantes, pois a maior parte da leitura, ou seja, 63% é de cunho instrumental e reprodutivista, o que muito pouco pode contribuir para uma formação humana dialógica, emancipada e crítica, de forma que poucas são as ações de incentivo e acréscimo à leitura (37%).

Segundo Cagliari (1999), a construção de um ambiente alfabetizador que ofereça estímulo e materiais para leitura é profícuo à formação do sujeito leitor. Silva (1986) é contundente ao apresentar a biblioteca como espaço essencial na construção do circuito leitor integrado, uma vez, que este universo amplia o horizonte de escolhas leitoras e é capaz de criar o gosto e o hábito de ler.

A partir das leituras podem ser desenvolvidas outras atividades entrelaçadas, o que é de extrema importância na formação global dos alunos, representar a história por meio de dramatizações, ilustrações, cartazes, divulgar informações da leitura envolvendo seus familiares e a comunidade, enfim as opções de enriquecer o incentivo para a leitura são inúmeras, contudo é preciso ter iniciativa mediadora parte dos professores.

Assim, é fundamental que os educadores reflitam sobre suas ações pedagógicas, buscando desenvolver um trabalho direcionado à formação de leitores, utilizando dos diversos recursos disponíveis. Silva (2000, p. 24) salienta que:

> Mais humildade pedagógica, mais diálogo, mais liberdade para os alunos se expressarem, mais escuta e partilha dos significados atribuídos aos textos, mais ligação entre aquilo que se lê e aquilo que se vive, estes são os caminhos para uma leitura libertária e transformadora, tão necessária à sociedade brasileira de hoje.

Deste modo, posterior ao estudo e tabulação da pesquisa realizada, sentimos a necessidade de realizar uma devolutiva dos dados aos sujeitos, a fim de mediar informações referentes à prática da leitura entre os educadores e suas respectivas ações pedagógicas, inclusive realizando a conscientização dos educadores, propondo mudanças nas ações, objetivando a formação de alunos leitores.

A devolutiva da pesquisa ocorreu no dia 20 de julho de 2011, na semana pedagógica da escola, na qual participaram todos os professores. Neste dia, o primeiro momento foi destinado à apresentação dos dados referente à pesquisa, números que deixaram os professores surpresos devido ao contexto de pertença e por explicitar a situação real sem manipulação, o que denota a raiz da aversão leitora que tem se disseminado dentre os alunos desta escola.

Após realização da devolutiva, a responsável pela pesquisa questionou-os sobre quais seriam as alternativas que poderiam mudar este panorama, o que foi mote gerador do estabelecimento de um debate. Entre as discussões, os educadores comentaram:

> Muitas vezes nos não desenvolvemos aulas diversificadas com a leitura, devido o desconhecimento das melhores formas para estimular o hábito da leitura nos alunos. G.

> Vemos que é necessário que os professores leiam mais, estando em continuo aperfeiçoamento, consequentemente vão enriquecer as ações pedagógicas e despertar paixão nos alunos pela leitura. V.

> Temos que ler compreendo. Mas em qual tempo com jornada dupla de trabalho, mais casa e filhos? M.

> Perante os dados não há dúvida que é necessário mudar este panorama apresentado. Minha sugestão é que haja um curso, visando a formação de todos os professores, oferecendo conhecimentos essenciais para o enriquecimento das nossas práticas educativas envolvendo a leitura e o lúdico. A.

No estabelecimento do diálogo com os professores, podemos averiguar conforme atestam os argumentos acima, que estes possuem humildade no sentido apresentado por Freire (1996), ou seja, o reconhecimento do seu desconhecimento em relação as melhores práticas leitoras. No entanto, os professores justificam o injustificável, a falta do hábito leitor pela falta de tempo, o que não necessariamente é plausível, uma vez, que a escola, campo da pesquisa, tem instituída a hora da leitura semanal, e que nem este espaço de tempo é preenchido pela maioria dos educadores com ação leitora. Entretanto, o professor que declarou ter lido 10 livros no ano corrente de 2010, foi o único a fazer uso deste espaço-tempo leitor. O autor acima mencionado coloca que ensinamos muito mais por nossas atitudes e por exemplos tácitos, do que apenas via verbalização,

assim é importante dizer que um professor que deseja que o aluno leia durante a hora da leitura, precisa se constituir leitor também nesse mesmo espaço/tempo.

Com relação à sugestão de um curso de formação na área específica da constituição de práticas leitoras e atividades lúdicas, todos os educadores apoiaram a ideia, a qual também nos envolveu de forma particular, pois demonstrou que a pesquisa realizada não se fechou como um fim em si mesma, mas abriu caminhos para novos diálogos.

Nesta perspectiva, enquanto envolvidas com o universo da pesquisa e com a leitura buscamos meios para concretização da sugestão e com base nessa convergência que apresentamos o artigo até aqui estruturado, o qual segue subdividido em três partes, a que aparece na sequência evidenciando o nosso referencial teórico de embasamento e convicções leitoras, a segunda relatando a concretização da ação de formação continuada e em serviço junto aos professores, tendo por foco a leitura e por fim nossas considerações referentes ao processo de pesquisa, ação educacional e vivencia letrada.

Conceituando leitura e apontando indicativos transformadores

O ato de ler é um processo que possibilita a assimilação, mediação e aquisição de conhecimentos, contribuindo para o enriquecimento verbal e intelectual do sujeito. Conforme os PCNs de Língua Portuguesa (1997, p. 51) a leitura é: "um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem, etc."

Para Yunes (2003, p. 37) ler é:

> [...] uma descoberta, mudar de horizontes, interagir com o real, interpretá-lo, compreendê-lo e decidir sobre ele. Ler é, pois interrogar as palavras, duvidar delas; ampliá-las. Deste contato, desta troca nasce o prazer de conhecer, de imaginar, de inventar a vida. O ato de ler é um ato de sensibilidade e da inteligência, da compreensão e da comunhão com o mundo: expandindo o estar no mundo, alcançamos esferas de conhecimento antes não experimentadas e, no dizer de Aristóteles, nos comovemos e ampliamos a condição humana.

A leitura é aliada nos processos de compreensão, reflexão, entendimento, inclusive envolvendo os processos cognoscitivos e metais. Segundo Kleiman e Moraes (2003, p. 126) a leitura é a "atividade cognitiva por excelência pelo fato de envolver todos os processos mentais".

O contexto escolar é um dos principais meios de estimulo à leitura, sendo fundamental desenvolver um trabalho abordando a leitura critica e dialógica neste ambiente.

A leitura dialógica oportuniza espaço para o diálogo, encorajando as crianças a relatarem seus conhecimentos de mundo, acumulados por meio de práticas interativas, articulando com as novas leituras, existe aqui a dupla via interpretativa, considerada por Chiapinni (2001), professores leitores que criam significações e alunos leitores também hábeis em criá-las pela interação com a palavra, que emana da leitura.

Nesta via, a leitura dialógica é desenvolvida de forma compartilhada e interativa, em que os educadores são os principais mediadores e estimuladores neste processo, desenvolvendo ações que permitam aos alunos se envolverem nas histórias, contando-as, criando-as, interrogando-as, expondo suas opiniões e ideias de diversas formas. A leitura dialógica enfatiza muito as atividades verbais, a tomada de posicionamento, a articulação opinativa, influenciando na interação ativa e no desempenho de leitores competentes.

Em coaduno com a leitura dialógica está a leitura crítica, a qual possibilita a libertação dos meios opressores e alienantes, oportunizando condições para entender, avaliar, questionar, discutir, formar opiniões, articular a construção do pensamento divergente. O desenvolvimento de leitores críticos permite um novo olhar sobre o material letrado, envolvendo o posicionamento e a compreensão.

Segundo Silva (1996, p. 41):

> A aquisição de novas informações e a consequente expansão de horizontes decorrentes de leituras ecléticas vão se tornar instigadoras de diálogos mais frequentes

> e de comunicações mais autênticas. Nesse sentido, ler é realmente participar mais critica e ativamente da comunicação humana.

Formar leitores críticos é um processo contínuo que depende da influência de diversos fatores como: atmosfera do contexto escolar, clima de confiança para que os alunos tenham iniciativa, questionem e participem. Silva (1998, p. 29) assevera que "caso o professor não construa em sala de aula uma atmosfera de confiança e abertura, que alimente a discussão e o debate, muito dificilmente aquelas competências serão praticadas pelo coletivo dos estudantes".

Portanto, formar leitores contribui para maior aprendizagem, para o sucesso na área acadêmica, na vida pessoal, profissional e social dos seres humanos. Bamberger (1977, p.15) pondera que "um bom leitor é um bom aprendiz". Assim, bons leitores se formam com estímulos que seduzem e despertem o desejo de ler, estes devem ser proporcionados pelos educadores.

As instituições escolares e seus respectivos profissionais possuem papel fundamental na formação de leitores, assim devem desenvolver e promover estratégias para a formação leitora crítica e dialógica.

Para Bamberger (1977, p. 35):

> Quando falamos em "motivação" pensamos mais em impulsos e intenções logicamente determinados, que orientam o comportamento, ao passo que as atitudes e experiências emocionais são o fator determinante dos interesses. Os interesses e motivações do individuo refletem-se em seu modo de vida total. Muitas vezes, o que uma criança aprende ou deixa de aprender na escola depende mais dos interesses do que da sua inteligência. Isto se evidencia não só no maior progresso da criança em seus assuntos favoritos, mas também na sua escolha de atividades nos momentos de lazer.

Conforme o autor supracitado pontua, muitos alunos aprendem por meio do interesse, desta forma percebe-se a necessidade dos professores desenvolverem práticas educativas diversificadas que estimulem o hábito da leitura, bem como o prazer e o interesse.

Assim, "[...] é essencial que se ofereça grande quantidade de material de leitura capaz de interessar e deliciar os alunos, conduzindo não só a capacidade maior, mas também a um hábito permanente de leitura" (BAMBERGER, 1977, p. 30).

No contexto de formação de leitores é imprescindível que os professores tenham construído o hábito da leitura, fundamental para ampliação dos conhecimentos e embasamento dos planejamentos e execuções das ações pedagógicas a favor de aulas diversificadas, prazerosas, envolventes favorecendo o aprendizado.

Formar leitores não ocorre como num passe de mágica, em que as fórmulas estão prontas e acabadas, é necessário um processo de conhecimento do alunado, de suas dificuldades, habilidades, vivências e interesses, para a partir destes desenvolver práticas educacionais envolvendo a leitura.

> Os professores que ministram aos alunos "pequenas doses" da importância da leitura todos os dias – em seu encontro com a literatura, como apoio ao trabalho escolar e aos interesses pessoais dos alunos em todos os assuntos escolares –, os professores que procuram dar eficácia a essas pequenas "doses" de hábito nas atividades diárias das horas de lazer e como tarefa de casa, os professores que assim procedem sistematicamente durante toda a carreira escolar da criança, sem forçar, mas com naturalidade, terão acostumado a maioria dos alunos de tal maneira a trabalhar com livros, que estes últimos não desistirão mais tarde. (BAMBERGER, 1977, p. 79)

O gosto pela leitura é construído gradativamente, sendo primordial o desenvolvimento de práticas pedagógicas em que o professor incentive, seduza, envolva os alunos nas histórias provocando encantamento e desejo por novas práticas leitoras. Aperfeiçoar-se contribui para ampliação dos conhecimentos e novos posicionamentos com o material letrado, utilizando-se de relatos, experiências, estimulações objetivando a formação de leitores.

São inúmeras as formas de desenvolver o hábito da

leitura. Sendo necessário considerar alguns indicadores que possibilitam a escolha dos materiais letrados. Coelho (2000, p. 14) afirma que "dentre os vários indicadores que nos orientam na seleção da história destaca-se o conhecimento dos interesses predominantes em cada faixa etária", pois estes devem ser adequados ao desenvolvimento intelectual das crianças, enquanto leitores em potencial. Por esta via a autora estabelece três faixas:

- Fase pré-mágica (até 3 anos): enredo simples, atraente, marcado por situações cotidianas, objetos, brinquedos, animais humanizados e histórias acumulativas, que conjuguem ritmo e repetição;
- Fase mágica (3 a 6 anos): histórias de encantamento, contos de fada, enredos mais longos e variados, gosto pelo conto e reconto, bem como por formas variadas e interventivas de contação, imaginação criadora em ação;
- Fase escolar (7 a 10 anos): histórias com enredos elaborados, vinculadas à realidade próxima, gosto por histórias humorísticas, contos da tradição popular, mitos, lendas e fábulas.

O texto e a história são construídos a partir de um conteúdo, de um assunto, o qual é denominado conceitualmente enredo envolvendo personagens, tempo, espaço entre outros aspectos. A historia e seu enredo possibilitam que os leitores ampliem a visão de mundo, enriquecendo a imaginação. A leitura é uma atividade que não se resume somente no ato de ler mecanicamente, mas é uma atividade que permite o estimulo, o envolvimento do leitor e a construção de saberes. No universo escolar é fundamental que os professores desenvolvam atividades subsequentes as leituras que envolvam a criatividade, imaginação e práticas educativas tornando o ato de ler uma momento prazeroso, agradável e emocionante conduzindo-os ao conhecimento.

Ao considerar as formas variadas de contação de histórias Coelho (2000, p. 59) elenca: simples narrativa, com o auxílio do livro, álbum seriado ou sequência ilustrada, flanelógrafo, avental, dramatização, pantomima, desenhos, recortes, modelagem, dobradura, construção de maquetes, fantoches, dedoches, marionetes, máscaras, objetos, caixoteca. Pontua ainda, a pertinência de atividades pedagógicas encadeadas pela leitura, que considera um momento de associação entre prática educativa e artística.

Conforme a autora supracitada nos coloca, a realização de atividades subsequentes às leituras realizadas oportuniza o enriquecimento, criatividade e desejo por novas leituras. Entre as atividades citadas, a dramatização apresenta-se em destaque, esta é uma atividade que envolve a teatralização de historias reais ou imaginadas utilizando-se do próprio corpo ou de recursos como os fantoches, que podem ser exploradas pedagogicamente pelos professores visando a formação de alunos leitores.

Ao que tange à contação de histórias, esta é uma atividade que lamentavelmente é pouco desenvolvida pelos educadores, mas se trabalhada adequadamente promove resultados satisfatórios na formação de leitores, visto que a contação de histórias possibilita desenvolver o potencial dos alunos, trabalhando suas emoções, conduzindo os alunos a pensar, questionar e intervir diante do contexto apresentado, despertando interesses.

A contação de histórias pode ser realizada em inúmeros lugares, sala de aula, pátio, biblioteca, a sombra de uma árvore e inclusive no cantinho da leitura, que consiste num espaço na sala de aula reservado para a leitura, manuseio, observação e conhecimento dos diversificados materiais letrados, que em geral, possui tapete almofadas e deve deixar as crianças à vontade para o tateamento experimental, conforme a pedagogia freinetiana.

Outro meio que pode ser usado como aliado na formação da leitores é o debate, o qual possibilita a discussão de ideias, informações e conhecimentos adquiridos pela leitura, permitindo estabelecer posicionamento e elaboração de ideias, contribuindo na formação de leitores críticos e autênticos. Para Cagliari (1998, p 338), a escola deve cultivar com carinho, o debate. Pois ele permite a discussão oral que leva "a interpretação de texto é que permite que as pessoas possam responder, levando em conta o que ouvem e, dessa

forma, elaborar por etapas um comentário mais completo do que pensam". O debate retroalimenta o mundo das ideias e a constituição criativa dos sujeitos.

A família pode ser um elemento aliado na formação de leitores, caso tenha uma cultura letrada, são elas a primeira instância de vivencia socializada das crianças/alunos (BLASZKO, 2006).

> As crianças aprendem desde o momento em que vêm ao mundo. Uma criança aprende ouvindo conversas de sua mãe, dentro e fora de casa [...]. Ela sempre aprende com objetivo de atribuir significado a alguma coisa, e especialmente, quando existe um exemplo, um modelo a ser seguido. (SILVA, 1983, p. 56)

Entretanto, a falta de apoio dos familiares não é determinante para a formação de crianças leitoras, pois a escola enquanto ambiente alfabetizador por excelência tem seu compromisso pedagógico e social assumido perante a sociedade e os alunos que a frequentam. Os educadores por sua vez, têm sua parcela de comprometimento, e devem incentivar momentos de leituras em que os pais leem ou contam aos seus filhos histórias ou vice-versa.

Silva (1986) destaca a biblioteca como um espaço articulador da leitura e afirma que sua utilização efetiva e consciente dentro da escola e na sociedade de forma geral é propiciadora da criação do gosto pela leitura, do hábito leitor, da imaginação e da criticidade.

No contexto escolar os professores são os principais mediadores e incentivadores da utilização deste espaço educacional. Mas uma vez que estes, não tomem a ação leitora como práxis em sua vida, como podem oferecer exemplo aos alunos? Eis um ponto que desejamos revisar mediante a ação interventiva gerada pela pesquisa. Consideramos que não se dispõem de fórmulas prontas para formar leitores, contudo é necessário que os professores estejam em constante aperfeiçoamento, buscando novos conhecimentos para enriquecer suas práticas educativas e desenvolver atividades prazerosas com a leitura, e por esta perspectiva que buscamos desencadear a formação continuada, a qual será explanada no tópico subsequente.

Formação continuada de professores a ação

Após a devolutiva e apresentação dos dados aos sujeitos envolvidos durante a semana pedagógica, em 20 de julho de 2011, despontou a ideia do curso de formação continuada focado em atividades lúdicas e práticas leitoras. Assim, procuramos a Secretaria Municipal de Educação (SME), a fim de expor o interesse dos professores por uma formação nessa área, bem como manifestar o nosso interesse na condução do processo, a qual nos apoiou de imediato a ideia, mas apontou a necessidade de validação do curso e certificação aos participantes.

Considerando a preocupação da SME, a qual também passou a ser nossa, procuramos o Instituto de Ensino, Pesquisa e Prestação de Serviço (IEPS), com intuito de estabelecer uma parceria interinstitucional, em que se possibilita a certificação, logo, houve a aceitação da proposta de trabalho e nos foi pedido a apresentação do projeto formal do curso. Assim o elaboramos com 60 horas, distribuídas entre agosto e novembro de 2011, com a frequência semanal de 4 horas, e prevendo uma mostra de encerramento, a ser realizada em dezembro ao final do curso, o qual seria realizado por adesão mediante taxa única de R$20,00, para material e certificação. Ao divulgarmos o curso no âmbito municipal em que a pesquisa foi realizada tivemos 40 inscritos, os 21 sujeitos da pesquisa e mais 19 outros professores da rede pública, foi possível constituir duas turmas, com encontros semanais as terças e quartas-feiras ao longo do segundo semestre de 2011, no período noturno. Neste trabalho, estaremos priorizando a narrativa e experienciação formativa dos sujeitos que fizeram parte da pesquisa inicial, com os quais os encontros foram realizados as terças-feiras.

A proposta da formação continuada enfatizou a importância da leitura na formação pessoal, profissional e social dos educadores e seus respectivos alunos, proporcionando momentos de estudos, discussões, reflexões e produções de materiais educativos visando o enriquecimento das atividades de leitura.

O curso subdividiu-se em etapas, a seguir serão relatados

algumas, buscando construir um relato analítico.

Na primeira etapa de formação, os participantes foram divididos em grupos menores considerando a série que lecionam, nestes buscaram criar novas formas de trabalhar a leitura considerando a faixa etária e o nível de interesse dos discentes. Foram oferecidos livros e materiais complementares como cartolina, tesoura, fantoches, fantasias para que cada grupo demonstrasse na prática uma atividade de enriquecimento ao hábito da leitura. Após as apresentações, houve espaço para sugestões e comentários:

> Se houvesse mais atividades com a leitura, dramatizações, contação de histórias com certeza teríamos mais alunos leitores. R.
>
> Nossa, já é gostoso fazer atividades diferentes. Se nos adultos gostamos, imagine os alunos, vão adorar. Precisamos melhorar nossas aulas, introduzir mais atividades diferentes que despertem o interesse dos alunos. N.
>
> Poderia haver mais formações, em período contrário, com mais sugestões para desenvolver atividades com a leitura, oportunizando espaço para confecção de materiais. E.
>
> Saber sobre a nossa realidade é importante, pois assim poderemos melhorar nossa prática, buscando novos conhecimentos. S.
>
> Nossa, são atividades tão fáceis e gostosas, e nós ficamos com práticas monótonas e cansativas. Precisamos melhorar. A

Pelo exposto pudemos perceber a motivação por parte dos professores envolvidos em cada novo encontro, tanto por parte daqueles que participaram da primeira fase da pesquisa, quanto dos que se inscreveram para o curso de formação continuada.

Na segunda etapa foram realizadas reflexões sobre a importância da leitura e o uso adequado da biblioteca. Entretanto, vale ressaltar que no Estado do Paraná não são todos os municípios e escolas que disponibilizam de bibliotecas, sendo necessárias alternativas para amenizar a falta deste espaço, como a estruturação da biblioteca itinerante, dos cantinhos da leitura, das sacolas leitoras.

Um dos objetivos do curso foi oportunizar a produção de materiais letrados, como ações educativas que estimulem a produção de livrinhos com histórias lidas, ouvidas, contadas, inventadas, escritas ou desenhadas pelos próprios alunos com auxilio dos professores. Os alunos numa ação educativa desta natureza se tornam escritores de obras, as quais devem ser valorizadas, sendo um recurso de estimulo à leitura que podem ser lidos individualmente ou para a classe, trocados entre as turmas, emprestadas aos interessados, divulgados dentre os familiares.

No decorrer do curso os participantes escreveram histórias novas as quais unidas, tornaram-se um livro de coletâneas, em seguida foi enviado para processo de impressão e destinado ao acervo leitor de cada turma em que lecionam. Nesta fase foi sugerido que os educadores desenvolvessem atividades de confecção de livros com seus alunos no decorrer do ano letivo. A cada encontro realizávamos rodas de conversa para o compartilhamento de ações de aplicações práticas da formação em sala de aula, os resultados, relatos, fotos apresentados foram surpreendentes.

Pudemos verificar no que tange à ação docente efetiva houve adequação das atividades nas suas turmas, alguns alunos das séries iniciais criaram livrinhos com ilustrações pelo fato de não dominarem totalmente a escrita, e os demais confeccionaram livrinhos mesclando escritas e ilustrações. Entre os diversos materiais utilizados no procedimento destas atividades, houve confecção de livros de pano, os quais chamaram muita atenção. Os educadores deixaram as obras à disposição dos alunos por meio da biblioteca itinerante, uma caixa que circulou entre as turmas em que os docentes lecionavam para leituras e empréstimos, o público em geral gostou muito dos livros.

Figura 1 - Aluna do 2º ano segurando o livrinho que confeccionou na aula. 08/09/2011

Figura 2- Um dos livros de pano produzidos pelos professores. 08/09/2011

Na imagem acima verificamos a felicidade da aluna ao se tornar autora de seu primeiro livrinho, posteriormente a mesma contou a história ilustrada aos colegas, despertando interesse, envolvimento e desejo por novas leituras, essas atividades e fotos foram socializadas pelos professores participantes da formação.

Na terceira etapa aprenderam a confeccionar passo a passo os fantoches, com materiais recicláveis, houve empolgação e motivação para montar novos personagens, estimulando o espírito criativo e a troca de ideias.

Além dos fantoches, foram produzidas marionetes com tampinhas recicladas encantando os participantes nas atividades realizadas em ambiente escolar.

Figura 3 – Marionete produzido pelos professores. 18/10/2011

A utilização dos materiais produzidos foram colocados em prática pelos participantes do curso, os quais em grupos montaram histórias, cenários e as representaram com auxilio dos fantoches, foi um sucesso. Posteriormente, foi sugerido que os professores trabalhassem o teatro com fantoches em sala de aula. Assim fizeram, houve variadas formas de desenvolver a mesma atividade, alguns propuseram a leitura de livros e textos, outros solicitaram histórias produzidas pelos próprios alunos, para posteriormente serem representadas com os fantoches.

As apresentações segundo relatos ocorreram para a turma e demais classes, inclusive um dos grupos foi convidado para apresentar num evento cultural do município. Todos os professores em formação demonstraram interesse, empolgação, desempenho qualificado e busca por leituras para enriquecer as suas apresentações em cada encontro.

Figura 4 - Professores em formação produzindo os fantoches. 11/09/2011

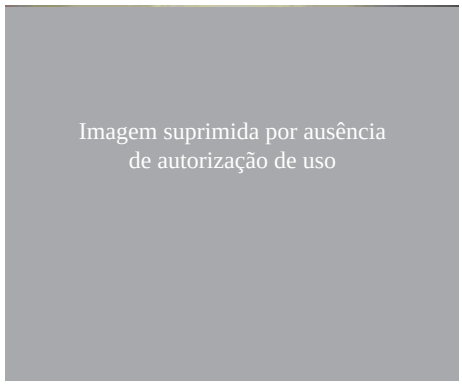


Figura 5 - Alunos contando histórias com auxilio dos fantoches. 30//11/11

Os professores constataram que contar histórias permite envolver públicos de diferentes idades, transmitindo e trocando conhecimentos, estimulando a imaginação, criatividade, comunicação e sendo um agente salutar na formação de leitores.

Na quarta etapa os participantes produziram o avental da leitura, utilizando-se de muita criatividade e dedicação. Este é um recurso de fácil confecção e com vantagens positivas na formação de leitores. Os professores surpreenderam novamente, pois além das sugestões, produziram novos personagens enriquecendo ainda mais a atividade proposta.

Em ambiente educacional os professores apresentaram aos alunos os aventais, contaram histórias com estes, mas também permitiram que os alunos os utilizassem, gradativamente foram estimulados a contar, criando e recriando as histórias com os personagens disponíveis, trabalhando a imaginação, criatividade, expressão e os professores aprenderam a valorizar as reproduções, produções e leituras de mundo dos alunos expressas em suas contações.

A figura abaixo demonstra uma aluna contando a história da *Branca de Neve e os Sete Anões* para os colegas com auxílio do avental, posicionada sobre a mesa. Observamos que todos os alunos da classe estão focados na colega.

Figura 6 - Aluna contando história para os colegas com o auxilio do avental da leitura. 25/10/2011

Assim, além de oportunizar que as crianças contem as histórias, os professores podem utilizar-se deste recurso para contar e reinventar novas histórias, intercalando os personagens. O curso proporcionou resultados positivos para a melhoria das ações pedagógicas direcionadas à formação de leitores e melhor qualidade de ensino. Percebeu-se que todas são atividades simples, mas que incutidas com praticas leitoras despertam interesses nos alunos, contribuindo para a formação de leitores críticos, criativos e autênticos.

Diante das produções realizadas em curso, surgiu a ideia de uma exposição aberta a professores, alunos e comunidade em geral. Com o apoio da Secretaria Municipal de Educação, IEPS e com a colaboração dos envolvidos no curso, foi planejada a primeira mostra de leitura do município em que foram expostos os materiais produzidos ao longo do curso de formação continuada e criado um circuito leitor, acolhedor, aberto a visitação da comunidade local e interativo aos visitantes, que chegou a cerca de dois mil, entre professores, alunos, pais e membros da comunidade em gesreal.

Neste ambiente foi construído o cantinho da leitura, sendo um espaço com uma gama de materiais letrados diversificados, enriquecido com pufes, almofadas tornando-se um lugar agradável e fascinante. Esta é uma sugestão para ser realizada nas salas de aula, criando um espaço único e desejável pelas crianças. Os docentes podem utilizar deste espaço, reunindo as crianças para contar as histórias, conduzindo-os à imaginação e ao encantamento pelo mundo imaginário e real oferecido pela leitura. Durante a exposição, o cantinho da leitura teve a presença de uma professora a qual se produziu no momento de palhaço para recepcionar os visitantes, contar histórias, interagindo e estimulando a prática da leitura.

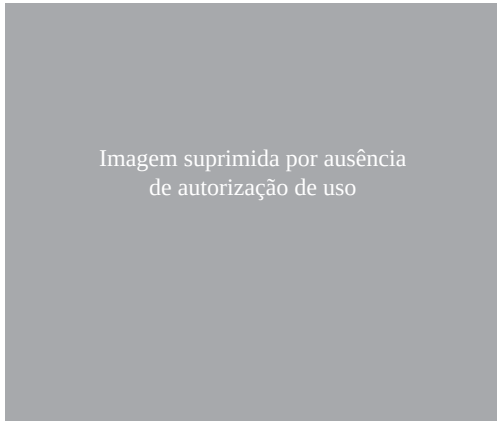


Figura 7 – Contação de histórias no cantinho da leitura. 29/11/11

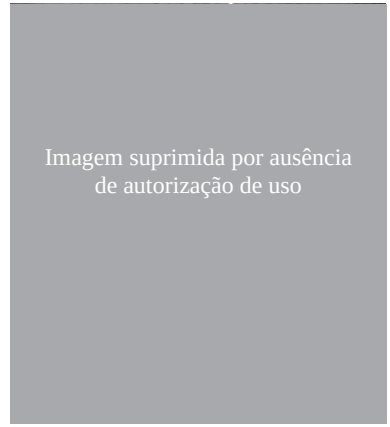


Figura 8 – Momento leitor, crianças e palhaço interagindo com os livros. 29/11/11

Nas imagens acima percebemos que todos os alunos prestavam atenção na história contada, confirmando que a leitura estimulada de diversas formas, conforme alude Coelho (2000) contribui na formação plena dos alunos.

Vale ressaltar que os materiais produzidos como livrinhos, fantoches, marionetes, aventais foram expostos e puderam ser manuseados pelos visitantes. Também a janela para contação de histórias teve grande destaque, visto que os visitantes envolveram-se demonstrando interesse, participação, entusiasmo e felicidade ao ouvir e interagir com o contar histórias. Foram expostas fotos do decorrer do curso, das atividades realizadas pelos professores e de seus alunos.

Abaixo temos algumas fotos da amostra.

Figura 9 – Janela de contação de história

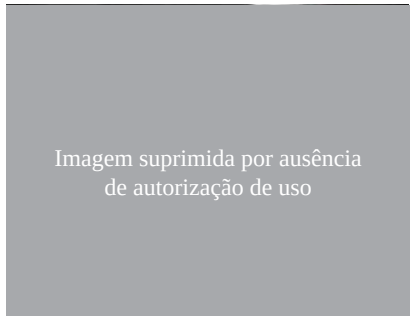


Figura 10 - Alunos ouvindo a história. 29/11/2011

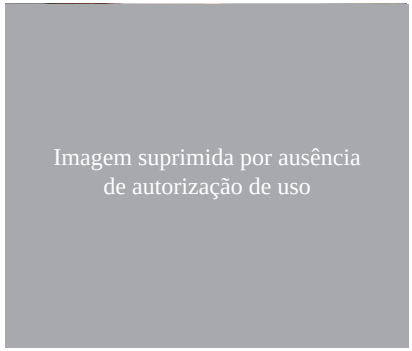


Figura 11 - Alunos apreciando a história dos fantoches. 29/11/2011

Figura 12 - Uma das equipes responsáveis pelo sucesso da amostra. 29/11/2011

A mostra de leitura foi um sucesso ao passo que deu visibilidade ao trabalho e à formação continuada, realizada pelos professores ao longo do semestre, dentro do âmbito municipal. Os visitantes elogiaram o evento e solicitaram junto a SME, para que em 2012 a programação da mostra de leitura fosse mantida no calendário, pois julgaram a atividade agradável e prazerosa. Nesse sentido, os professores envolvidos avaliaram o curso positivamente e solicitaram uma nova edição, com outros enfoques para prática e ação leitora.

Considerações finais

A pesquisa conduziu a reflexões e conscientização da importância da leitura, contribuindo com a formação de educadores em busca da consolidação de práticas pedagógicas positivas, promovendo a mediação entre os alunos e a leitura de maneira diversificada e prazerosa.

A formação continuada em serviço foi significativa aos envolvidos diretos e indiretos com a ação, isso demonstra que a realização de nossa pesquisa não se esgotou em si mesma, mas evidenciou uma contribuição social ao lócus em que emergiu promovendo uma formação mais sólida, subsidiando orientações e sugestões do trabalho com a leitura, visando o desenvolvimento de práticas educativas de qualidade na formação de leitores.

O curso teve contribuições positivas na formação dos educadores, conscientizando-os da importância da leitura para o progresso pessoal e profissional, oferecendo subsídios para a modificação e enriquecimento das práticas educativas.

Uma educação de qualidade se forma com profissionais conscientes, determinados e inovadores, que preocupados com o desenvolvimento dos alunos buscam aperfeiçoar-se constantemente, enriquecendo as práticas educativas, conduzindo os alunos à aprendizagem e à formação do hábito da leitura.

A pesquisa e a ação formativa foram de grande valia, promovendo reflexões, embasando novos estudos a favor do desenvolvimento da consciência da comunidade leitora. Enquanto pesquisadora, o estudo possibilitou a ampliação dos

conhecimentos, estimulando novas buscas de informações para mediar os cursos, promovendo uma formação qualificada e mais consistente, uma vez, que como pontua a pedagogia freireana quem forma se forma e se reforma no caminhar.

O curso de formação continuada repercutiu positivamente dentro do município e nos municípios vizinhos, sendo que será ofertado via IEPS em mais três municípios no segundo semestre do ano corrente, visando a melhoria da qualidade do ensino dando ênfase na leitura, dentro da práxis de professores.

Referências

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito da leitura.** São Paulo: Cutrix, 1977.

BLASZKO, Caroline Elizabel. **Uma nova visão da leitura**: pais filhos e professores. Trabalho de Conclusão de Curso, União da Vitória-PR: FAFIUV/IEPS, 2006.

BRASIL**. Parâmetros Curriculares Nacionais:** Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.

COELHO, Betty**. Contar Histórias:** uma arte sem idade. São Paulo: Ática, 2000.

CHIAPPINI, Ligia. (org.). **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos.** São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. **Educação Infantil**: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

KLEIMAN Ângela e MORAES, Silvia E**. Leitura e interdisciplinaridade:** tecendo redes nos projetos da escola. São Paulo: Mercado das Letras, 2003.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura & Realidade Brasileira**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

_____. **Leitura na Escola e na Biblioteca.** Campinas-SP: Papirus, 1986.

_____. **O ato de ler:** fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 7 ed. São Paulo: Cortez, 1996.
_____. **Criticidade e Leitura:** Ensaios. São Paulo: Mercado das Letras, 1998.

_____. **A produção da leitura na escola:** pesquisas X propostas. 2 ed. São Paulo: Ática, 2000.

YUNES, Eliana; OSWALD, Maria Luzia (org) **A experiência da leitura**. São Paulo: Loyola, 2003.

CRÚTERO: *PERFORMANCE* E EDUCAÇÃO NA (RE)INVENÇÃO DO MUNDO

Juliana Soares Bom-Tempo[1]

Resumo:

Este trabalho se propõe a pensar a arte da performance na interface com a educação como analisador das práticas cotidianas. Assim, utilizamos a performance Crútero como elemento agenciador de processos educativos que mobilizam e deslocam o cotidiano enquanto modos de vida pré-estabelecidos e sedimentados no dia-a-dia contemporâneo. A educação e a performance possuem aproximações ao se configurarem como práticas de experimentações vinculadas ao tempo presente, ao imprevisível, ao inesperado que produzem mobilizações de signos rígidos e definidos pela cultura. Diante disso, a arte enquanto áreas disciplinares; a educação ligada a campos de saber e as formas de existir atuais como práticas capturadas pelas lógicas modernas de uma vida estável e enunciável, entram em problematização. O caos passa a ser componente desses deslocamentos que buscam criar composições ao mobilizarem o cotidiano nas suas formas rígidas e criarem movimentos e devires nos corpos, no dia-a-dia e na educação. Tais formas de existir, pautados no ideal moderno de paz, calma e sucesso, produzem adoecimentos e fracasso banindo os embates de forças vinculados a própria vida. Frente a essas configurações do mundo contemporâneo, os processos de subjetivações trazem a urgência de desvios que produzam novas possibilidades de se viver, promovendo uma grande saúde, vinculada á vulnerabilidade que se abre ao novo e à invenção.

Palavras-chave

Desempenho; educação; invenção; experimentação.

Abstract:

This article propose to think about of *performance* art at the interface with education as an analyzer of daily practices. Thus, we use the *performance Crútero* as an agent of educacional processes that move and shift as the everyday ways of life pre-established and verified in the day-to-day contemporary. Education and approaches have *performance* when treated as a practical experiments related to the present time, the unpredictable, the unexpected mobilizations that produce signs of rigid and defined by culture. Thus, while the art disciplines; education linked to fields of knowledge and forms of existing current practices as captured by the logic of modern life stable and expressible come into questioning. Chaos becomes a component of these movements that seek to create compositions to mobilize the everyday in their rigid forms and create movements and becoming bodies in the day life and education. Such forms exist, guided by the modern ideal of peace, calm and successful, produce sickness and failure banning conflicts of forces linked to life itself. Faced with these settings contemporary world, the processes of subjectivation bring the urgency of deviations that produce new ways of living, promoting great health, will be linked to the vulnerability that opens the new inventions.

Keywords

Performance; education; invention; experimentation.

1 - Doutoranda FE-Unicamp – OLHO.

A arte da *performance* fomentou várias atuações desde o início do século passado, mas só foi reconhecida como forma de expressão artística na década de 1970, momento em que a arte conceitual, como possibilidade de efetivação de uma ideia mais do que a geração de produtos, apresentava-se com grande potencia de gerar afecções[2] frente às demandas desse tempo. Assim, durante todo o século XX, a *performance* ganha um funcionamento de desorganizar categorias. Nessa perspectiva, ao longo da história da arte, a *performance* tem um papel de experimentação, de desestabilização de formatações que começavam a se sedimentar no campo artístico. Movimentos como o Futurismo, o Dadaísmo executaram performances como forma de produzir saídas e fugas das sedimentações de escolas artísticas. (Goldberg, 2006).

O termo *performance*, no software Microsoft Office Word 2007, na ferramenta de correção ortográfica, sugere o uso da palavra "desempenho" como sendo mais adequada à linguagem portuguesa de escrita culta. Essa sugestão, não casual, é feita em função do caráter inespecífico do termo, permitindo pensar também a própria atuação performática artística como extremamente diversa e feita nos entremeios dos campos e das disciplinas. O próprio espaço performativo, difuso, ganha uma caráter múltiplo ao pensarmos que as performances podem ser realizadas em teatros[3], em museus[4], em casas ou apartamentos[5] ou mesmo em espaços urbanos[6].

Diante desse forte movimento artístico contemporâneo e dos efeitos produzidos, não só no contexto artístico, mas nas relações que agencia ao interferir no cotidiano, esse artigo se propõe a problematizar as relações entre educação e *performance* articulado a perspectiva que vem sendo privilegiada pelo Grupo de Estudos *Humor Aquoso*, constituinte do Laboratório de Estudos Audiovisuais (Olho) da Faculdade de Educação da Unicamp. Nesse grupo, coordenado pelo professor Antônio Carlos Rodrigues de Amorim[7], soma-se a aproximação de questionamentos – instigantes e disparadores do pensamento – quando nos perguntamos a respeito do que *pode* a arte lançada como planos de problematização na área da educação. Esta é uma questão inquietante e move encontros que procuram constituir respostas multi, pluri e transdisciplinares que se encontram imanentes ao buscar articular corpo, arte e educação. Assim, vinculada a esse grupo de pesquisa, esta investigação busca um pensamento em educação que não formule regras de um raciocínio linear e sim opere por experimentação a fim de que aí possam ocorrer acontecimentos ou novidades singulares.

Nessa perspectiva, esse trabalho tem a educação como operador de aprendizagens que se dão nos entremeios das disciplinas, do currículo e do próprio cotidiano ao se aliar a diversos campos tais como a filosofia e as artes.

Frente a isso, como se processa a experiência do aprendizado? Essa questão baliza a conferência proferida na

2 - As afecções acontecem nos encontros, nas articulações e desarticulações de corpos que funcionam em composição e decomposição. Esse conceito é pensado como proposto por Espinosa, *affectio* que se refere ao corpo afetado, sendo necessário, portanto, a presença de corpos afetantes. Aos se pensar em corpos para Espinosa, não se trata exclusivamente de corpos orgânicos e humanos, mas forças que entram em relação. Exemplos disso podem ser as relações que corpos humanos experimentam junto aos tipos de alimentação e as variações de temperatura, ou mesmo as relações de co-dependencia entre um parasita e um ser que lhe serve para proteção e/ou alimentação, ou ainda as ocupações urbanas nos encontros com as mudanças climáticas como excessos de chuva ou terremotos, ou as políticas públicas de ocupação da cidade. Discussões presentes no livro *Espinosa: filosofia prática* de Gilles Deleuze (2002).

3 - A exemplo de Hermann Nitsch, (Aktion) 46th Action, apresentado no Munich Modernes Theater, 1974 (Goldberg, 2006, p. 154).

4 - Como na performance de Vanessa Beecroft, SHOW (VB35), em 1998, em um quadro vivo durando duas horas e meia, composta por vinte modelos, 15 de biquini e cinco usando apenas sapatos de salto 10, no Guggenheim Museum, em Nova York (Goldberg, 2006, p. 214).

5 - Como o Festival de Apartamento que acontece na cidade de Campinas SP Brasil e que em 2012 encontra-se na XI edição como evento autogestionado de arte da performance. Disponível em: http://festivaldeapartamento.blogspot.com/

6 - Um marco inaugural da performance em intervenção urbana acontece em Viena no final da década de 1960, com os performers Valie Export e Peter Weibel em que Valie passeia com Peter de quatro em uma coleira, como um cachorro, pelas ruas da cidade. (Melin, 2008).

7 - Professor na Universidade Estadual de Campinas, junto ao Departamento de Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte. Além disso, é pesquisador associado no Laboratório de Estudos Avançados em Jornalismo (LABJOR) e pesquisador associado do Gabinete de Filosofia da Universidade do Porto, Portugal.

Faculdade de Educação da Unicamp durante o I Seminário Conexões[8], por Luiz B. L. Orlandi (2011). Para ele a experiência do aprendizado demanda da articulação do pensamento ao caos como algo constante do processo de aprender, criando instabilizações e inseparável da vida. Assim, o caos emerge ao se agenciarem processos de aprendizagem seja na própria condição cotidiana, na relação com o mundo, seja ao envolver-se junto ao aprendizado dos outros tanto nas relações que se dão nas instituições escolares quanto naquelas que se dão entre os que nelas não estão.

Orlandi, alinhado ao pensamento filosófico de Deleuze (1987, 1988) e Guattari (1992, 1995, 1997, 2002), propõe pensar a aprendizagem destituindo a educação de seu lugar costumeiro de campo do saber. Neste deslocamento, a prática do educador estaria então ligada a sua "efetiva e atual participação na experiência do próprio aprendizado" (Orlandi, 2011, p. 148) que se vincula ao campo problemático envolvido. Nesta perspectiva, o aprender encontra-se além das estruturas institucionais de ensino ou da ideia de um modelo a ser seguido. Trata-se antes de um processo que ocorre nos encontros que forçam o pensar junto a campos problemáticos, isto é, junto àquilo que para cada um, numa determinada época, "faz problema".

De outra parte, Virgínia Kastrup (2007) apresenta a aprendizagem ligada a um campo de experimentação em uma prática relacional, pois concebe a aprendizagem como agenciamento com algo, como alianças que ocorrem nos encontros. A aprendizagem, para a autora, é um processo de experimentação constante que impede que o aprendiz cristalize hábitos. Nesse sentido, a aprendizagem torna-se produtora de si e do mundo, uma prática de invenção, aliado à possibilidade do aprendiz de problematizar tornando-o sensível às variações dos processos vitais. O aprender produz então a diferenciação incessante da cognição: aprende-se por perda dos hábitos. A aprendizagem apresenta-se como um desaprender, como uma abertura ao que ainda não se efetivou, àquilo que não se pode prever, que é da ordem do imponderável. Tal compreensão da aprendizagem também se evidencia na abordagem adotada por Amorim (2007) como experimentações que inventam problemas na e para a educação.

É nessa perspectiva experimental da produção de problemas face às sedimentações formais dos corpos e do cotidiano que pensamos a *performance* como um perturbador, um desestabilizador que agencia novos processos junto às intervenções que produzem desestabilizações e, portanto, abrem a potencialidade de produzir aprendizagens, e como um analisador das práticas educacionais tornando visíveis não somente modos de funcionamento instituídos no campo da educação, mas aquilo que permanece subterrâneo nas práticas cotidianas e que se constituiria como problema vinculado à educação.

Diante disso, tanto a educação quanto a *performance* configuram-se como práticas inseparáveis de um aprendizado de si e de escapes às políticas de controle, ao se desvincular da ideia de uma educação para o sucesso e para o vencedor, da arte como sedimentação de escolas artísticas, da educação como solucionadora de problemas e da arte como representação do mundo, que produzem como contrapartida um encadeamento de decepções e fracassos diante da não efetivação das estabilidades prometidas, fracassos estes importantes ao processo de aprendizado. Assim, as perspectivas aqui propostas para pensarmos a educação e a *performance* suscitam a produção de modos de existir instáveis e abertos aos acontecimentos e que passam a ser expressões abertas a toda sorte de encontros, carregando em si os signos do imprevisível, do incalculável, não se vinculando a campos formais e estabilizados, mas criando alianças junto a forças ativas na afirmação da vida e do mundo. Diante disso, a experimentação do mundo, das intensidades de sensações que atravessam os corpos, dos processos de aberturas dos corpos aos encontros afectivos e dos acontecimentos da

8 - O I Seminário Conexões realizado pela Faculdade de Educação da Unicamp intitulado "Deleuze e Imagem e Pensamento e...", em 2012 encontra-se na sua 4ª edição. O texto de Luiz B. L. Orlandi foi publicado em Amorim, A. C.; Gallo, S.; Oliveira Jr., W.M. (org.). Conexões: Deleuze e Imagem e Pensamento e...", Petrópolis, RJ: De Petrus; Brasília, DF: CNPq, 2011, p. 145 – 154.

vida, são elementos presentes nas práticas performáticas, que, na relação com a educação, funcionam como analisador das práticas educativas e cotidianas.

Quais problemas urgem ser formulados nas relações estabelecidas no cotidiano? Como essas questões interpelam a educação, forçando-a para além de seu próprio campo? De que maneira a *performance* funciona como analisador das práticas educacionais e dos modos de vida?

Os modos de vida atuais e as subjetividades que a eles correspondem, em espaços de concentração/distribuição de fluxos (de carros - trânsito, de bens - comércios e serviços) encontram-se associados a fluxos de consumo, a ritmos cotidianos e a formatações esquadrinhadas daquilo que cabe nesses espaços, bem como ao cálculo que, na intenção de prever os fluxos, pretende capturar o imprevisível dos encontros. Engendram-se, assim, paradoxos que tornam complexos os movimentos cotidianos. Os transeuntes, os comércios, os serviços são constantemente realocados e reconfigurados de modo a redirecionar os fluxos no esforço incessante de calcular o incalculável para otimizar a performance (desempenho) urbana. No entanto, esses fluxos seguem desviando e escapando ao controle e ao cálculo. Assim, essa lógica que configura a existência urbana contemporânea tende a abolir as invenções de outras possibilidades de vida que escapem àquelas dadas como possíveis e desejáveis.

Essa dinâmica paradoxal produz cotidianamente adoecimento físico, psíquico, relacional cuja expressão reside na ideia de fracasso pessoal em relação à própria vida. Isso, por sua vez, não é indiferente às práticas educacionais e, por essa razão, a educação não está associada apenas às instituições escolares e nem mesmo àquelas voltadas aos cuidados com os adoecimentos, sejam elas preventivas e/ou curativas, mas se vincula e se compromete com a vida e com os modos de existência agenciados pelo mundo urbano contemporâneo.

As questões acima citadas levam-nos a problematizar a educação e a própria vida. Nessa perspectiva, essa investigação volta-se a pensar o que pode a arte como mobilizador da vida.

Nietzsche[9] propõe pensar a vida operando por embates de forças que procuram intensidades mobilizadoras da própria condição vital. Essa busca, agenciada pelos combates vitais, promove os processos de ultrapassamento das formas rígidas e pré-definidas dos hábitos cotidianos em busca de criações de novas possibilidades de existir. Nesse sentido, esses embates são a expressão da tensão entre as forças ativas (sendo aquelas forças que momentaneamente dominam) e reativas (aquelas que momentaneamente se submetem), em que a própria potência da vida é colocada em jogo. Podemos pensar um exemplo desses encontros e embates de forças no cotidiano junto às microtensões nas relações de trabalho em que, a cada nova demanda, é preciso cartografar as tensões envolvidas de gerar mais trabalho, mas, ao mesmo tempo, de angariar créditos com aqueles que recebem os benefícios desse serviço extra. Acontecem tensões de forças não enunciadas nesse jogo e que atuam nas sensações geradas pelo pedido de um trabalho a mais. Muitas vezes esses embates, como nesse exemplo, não são calmos e tranqüilos, mas requer um jogo de tensões que se intensificam com os esquadrinhamentos ditados pelas forças hierárquicas, pela competitividade do mercado, pelas demandas da vida pessoal, pelos horários de almoço e de saída do trabalho.

Esses embates acontecem no mundo em que vivemos e em nós mesmos com forças ativas e reativas que se confrontam, se submetem e se dominam em jogos e fluxos dinâmicos imersos em um mundo imanente. Diante disso, a linguagem, a estabilidade, o mundo ideal de paz e calmaria que a modernidade agencia com a criação de estruturas identitárias e estabilizantes, a vontade do homem de não se configurar como sendo o próprio mundo, o além mundo que a cultura coloca-se em busca, desvinculam o homem e do próprio mundo, procuram a transcendência e despotencializam a própria vida produzindo adoecimentos.

Diante do exposto, Nietzsche propõe a "*grande saúde*" que, face ao adoecimento causado pelas estabilizações e mortificações dos processos vitais, conecta-se à potência dos encontros e as relações dos corpos nos embates de forças.

9 - Nietzsche, F. Humano, demasiado humano. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

Encontra-se na potencia dos corpos abertos às tensões cotidianas fora da linguagem, desvinculadas das quietudes promovidas pelas identidades, comprometida com as contaminações e afecções das forças que potencializam a vida.

A proposta de saúde em Nietzsche (2003)[10], pensa a produção de sujeitos vinculados ao ideal moderno como formas de produção de patologias das potências vitais para a fixação de unidades e organizações conscientes como forma de controle à proliferação da vida e com objetivos comunicacionais e lingüísticos de discursos produzidos, capturados e ordenados.

E o que se aprende nessa educação pela vulnerabilidade?

Nietzsche (2002)[11] nos coloca que não há certezas em relação ao futuro, mas há o compromisso com a afirmação da vida e a vontade de potencia que se orienta para o amanhã. Não se vincula às promessas de coisas futuras, não há previsão e sim vontade.

Deleuze[12] produz uma leitura que podemos aproximar da perspectiva nietzscheana. Segundo o autor, nunca se sabe como uma pessoa aprende; mas de qualquer forma sempre aprende por meio de signos, perdendo tempo ao buscar a decifração destes, sendo que são nessas buscas que mobilizam os signos que acontecem as aprendizagens e não pelo acúmulo e assimilação de conteúdos materiais objetivos. Estes conteúdos intelectuais são verdades limitadas, pois não são aprendidos por necessidades. À inteligência cabe compreender criticamente as funções dos signos no mundo. As aprendizagens se dão por outras vias.

Diante disso, o aprendizado não está nem no passado, nem na memória, configurando-se como uma busca tendo o presente como aliado. O importante nesta empreitada é o que não se sabe a princípio. Este processo não tem início nem fim. Aprende-se progressivamente, com configurações momentâneas e decepções sofridas. Este é um processo não linear e que hora recua, sofre regressões e preguiça, processo frágil de abertura do aprendiz para se sensibilizar aos signos. Para a ativação deste processo é preciso que haja encontros. Tais encontros promovem desvios, violências que desafiam as crenças e as leis prontas. Acredita-se por crença ou lei que o mundo objetivo traz o signo fixo e sedentário, impossibilitando qualquer desvio, ordenado pelas leis da linguagem. Há uma correspondência direta do signo com o objeto, que produz estagnação dos processos de busca, pois fixa e estabiliza o mundo.

Nessa empreitada de busca o que se encontra do tempo perdido é outro tempo, diferente deste primeiro, um tempo redescoberto. O tempo perdido é o tempo que se perde, não apenas o tempo que passa. Os signos mundanos são signos do tempo perdido, de um tempo que se perde, enquanto o tempo redescoberto é criado e produzido, próprio dos signos da arte.

Assim, a *performance* ao intervir no cotidiano – no tecido de relações políticas, sociais e econômicas que se expressa fisicamente e subjetivamente – funciona como invenção e abertura às instabilidades do presente em uma prática de tateio, de experimentação, de articulação e de deslocamento inesperado que entra em choque com as práticas cotidianas desvinculadas das imprevisibilidades articuladas à proliferação da vida.

Nessa articulação, a educação, como foco de investigação aqui presente, é pensada como prática cognitiva de invenção de novos modos de vida e subjetivações. Esse processo inventivo de si e do mundo está ligado à relação de criação que mobilizam as formas de existências presentes no mundo contemporâneo.

Diante disso, para que o processo educativo aconteça há a exigência de um esforço para que prevalecer a tendência de criação que se vincula ao tempo em processos de aprendizagem. A invenção de si e do mundo está ligada ao tempo, e só se efetivará como produto das forças criadoras através das tensões permanentes com as repetições presentes no cotidiano. Assim, criação e repetição vivem em estado de captura mútua, sendo que a criação só se efetiva em processo inventivo na conexão entre as instabilizações vinculadas ao tempo e as repetições ligadas ao cotidiano. Diante disso, a *performance*, entra em contato com o cotidiano através de ações práticas e

10 - Nietzsche, F. Além e do bem e do mal. 2ª ed. São Paulo: Cia. das Letras, 2003.

11 - Nietzsche, F **.** A gaia ciência. São Paulo: Cia. das Letras, 2002.

12 - Proust e os signos, de Gilles Deleuze (1987).

diretas, sem intermediações representativas, aliando-se com as tendências criativas presentes no dia-a-dia, contato inventivo na experimentação do cotidiano.

Bergson (1934) pensa o tempo como devir frente aos temas da ciência e fala da "intuição" como sendo essencial à investigação científica, mesmo que desconsiderada. A intuição, como vinculada ao corpo e às sensações ainda não organizadas na linguagem, apresenta um caráter fugidio e se articula ao presente. Nesse sentido, encontra-se a margem do controle científico tal qual ele se estabeleceu modernamente. A intuição encontra-se, assim, vinculada ao intempestivo no presente e à duração como invenção e mobilização da vida.

Na perspectiva bergsoniana, a intuição como mobilizador da vida, funciona com ferramenta na *performance* em relação a invenção de novos problemas frente ao cotidiano. O presente apresenta na duração modos de ser do real em processos de elaboração contínua do novo e da criação de outras formas de experimentar o dia-a-dia. A inventividade agenciada pela *performance* atua na cognição como prática e coloca em relação componentes heterogêneos.

Nesse processo, a intuição, como ferramenta para a *performance*, funciona como "tendência crítica", que, segundo Bergson, seria a capacidade de apreender o tempo e colocar problemas à inteligência. Bergson (1907) faz uma diferenciação entre inteligência e intuição, sendo a primeira um processo de recognição do mundo ligado à representação e a segunda a própria invenção do mundo, vinculado à tendência crítica e à proliferação da vida. Há traços virtualmente presentes de um no outro, inteligência e intuição co-existem no processo cognitivo.

A invenção se faz na dimensão prática de experimentação como condição de constituição tanto das subjetividades e da cognição, quanto do mundo. A cognição como invenção (Kastrup, 2007) se faz na abertura para o novo, o inesperado, o imprevisível. Esse procedimento de abertura se dá com a potência de formular problemas, como função de problematização do mundo. Nesse sentido, a educação, nessa investigação, atua como campo a ser problematizado, dissolvendo distanciamentos com relação a produção estética da vida; ou seja, produzir uma educação como *grande saúde* vinculado às vulnerabilidades tendo como analisador a *performance* que mobilizam as organizações rígidas do dia-a-dia e se aliam às forças intempestivas do tempo inventivo.

A *performance* articula-se a uma perspectiva de educação ligada a uma cognição criativa, que problematiza o mundo. Assim, não está pré-ocupada com soluções de problemas já colocados, mas com sua invenção de problemas e construção de linhas de soluções provisórias e finitas, já que se trata da vida como campo multirrelacional. Assim, a cognição aqui é pensada como movimento da própria vida, como multiplicidade heterogênea que procuraremos intervir e ativar *linhas de fuga*[13] em combates ativos nos momentos em que somos capturados por lógicas que nos são impostas frente aos contextos urbanos.

A *performance*, do modo como tomamos, não se configura como um campo de preparação e treinamento no sentido de aquisição técnica, assim como, o aprender não se efetua enquanto acúmulo de informações e formatação dos corpos, das atuações e dos movimentos. No trabalho com *performance*, o performer se abre à instabilidade do presente, e o próprio trabalho exige que o performer crie conexões e entre em composições com o que acontece, ele faz notar esses pontos que são de maior tensão, sendo esses os encontros de forças que vão promover afectos da produção estética vinculada ao presente e aos acontecimentos.

A potencia educativa que apostamos na *performance* está na abertura à falha, a um desvio, que, em função da vinculação com o presente, se exprime como acontecimento e engendra outros modos de existência, outras possibilidades de vida, remanejando a própria proposta performática e vinculando-a à imanência instável da vida. Nesse sentido, a *performance* atua na experimentação dos territórios de vida e nas práticas de convívio já estabelecidas, produzindo pequenos espaçamentos e pequenos vazamentos, fugas no próprio território, a partir de

13 - Termo de Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995) citado em Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia – vol. I. Afirmam que a linha de fuga permite explodir o que está estratificado no interior do próprio processo, fazer vazar o que está organizado e passar a proceder por conexões.

experiências afetivas na relação do corpo com o mundo e que são condição para a invenção de si.

Para pensarmos a *performance* e a educação vinculadas à experimentação e tendo os imprevistos do presente como fonte de matéria prima para a criação e problematização dos modos de vida nas práticas cotidianas, utilizamos a performance *Crútero*[14], apresentada em fevereiro de 2012 no XI Festival de Apartamento[15] – arte da performance, na cidade de Campinas – SP.

A performance *Crútero*, foi criada pensando o corpo vinculado à transmutação e tendo-o como passagem, ponte, processo. O corpo na perspectiva colocada pelo ato performativo, busca colocar-se em uma prática de experiência limítrofe, com um corpo vivo em constante movimento e tensões, composto por uma rede móvel e imprevisível de forças e de formas, proposta vinculada ao pensamento do corpo em Nietzsche (1999; 2000).[16]

Arriscando-se em conexões, corpo anárquico, que se faz nos fluxos, constante metamorfose. Corpos-fissuras, viscerais, intra-úteros, nus e crus. Na possibilidade de constituição, mas vivendo o risco do aborto. Perseguido pelo medo de não vingar, de não existência. Corpo que nasce das sombras e ali jaz. No parto, o risco de toda a gestação não vingar. E o risco de vingar.

As proposições acima se constituem como texto de apresentação do processo performativo *Crútero*. O trabalho solo desenvolvido a partir de pesquisas corporais, o pensamento nietzschiano de corpo e o trabalho *Estruturação do Self*, obra de Lygia Clark[17], tem como proposta a utilização do corpo da performer, materiais orgânicos como vísceras (fígado de boi) e ovos, além de projeções audiovisuais. A *performance* aconteceu na cozinha da casa em que se realizou o XI Festival de Apartamento.

Como essa *performance* ganhou uma funcionalidade como analisador educativo frente as práticas cotidianas?

Crútero se constitui já inicialmente como um problematizador da linguagem ao propor como título um termo que não existe no dicionário da língua portuguesa e formulado a partir da união das palavras: *cru* e *útero.* Os elementos e objetos utilizados na *performance* como os ovos e as vísceras atuam em uma prática experimental na relação com o corpo nu da performer colocados como objetos relacionais[18] que atuam na abertura do corpo ao encontro com a textura desses materiais.

A apresentação acontece em duas dinâmicas sendo uma erótica e outra ligada a processos abortivos. Inicialmente, a performer senta-se no chão da cozinha com a projeção de um vídeo editado em preto e branco e mudo a partir de cenas eróticas do filme *Behind the Green Door*[19]. Quebra 12 ovos deixando a clara escorrer pelo corpo e tendo a separação da gema. A textura da clara envolve todo o corpo com uma viscosidade que a propicia deslizar pelo chão. O corpo escorregadio já não consegue levantar e tentativas incessantes levam o corpo à exaustão. O corpo entra em risco e, ao tentar se organizar para se por de pé, se desestabiliza, cai, perde os apoios e emite sons ofegantes na tentativa frustrada. Assim, o caos se instaura frente à busca por apoios de sustentação que não se efetivam.

Essa frustração e incessante busca leva o corpo a organizações e configurações ainda não vivenciadas. A experimentação junto a essa nova textura na pele, na relação com a clara e o chão propicia a abertura a novos corpos que se configuram nessas tentativas. A cozinha vai sendo ocupada

14 - *Performance*: Juliana Bom-Tempo (Concepção e performer); Cristiano Barbosa (Produção executiva, edição de imagem e câmera); Luciana Ramin (Auxílio técnico).

15 - http://festivaldeapartamento.blogspot.com/

16 - Genealogia da Moral (trad. Paulo César de Souza). São Paulo, Companhia das Letras, 1999 e Assim falou Zaratustra. 11ª ed. Trad. Mário da Silva. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

17 - Rolnik, S. (2006). *Lygia Clark da obra ao acontecimento*. Catálogo publicado por ocasião da exposição: Lygia Clark, da obra ao acontecimento. Pinacoteca do Estado de São Paulo.

18 - Termo utilizado por Lygia Clark para falar dos objetos utilizados na obra *Estruturação do Self*.

19 - Filme norte americano de 1972 dirigido por Jim Mitchell e Art Mitchell

por pessoas a observar o processo de tais perdas dos territórios corporais e essas passam a compor a apresentação e a emitir sons de espasmos, de susto frente aos movimentos bruscos de queda do corpo a escorregar.

Assim, essa *performance* problematiza as relações cotidianas que acontecem na cozinha, as relações corporais com a nudez, as relações com os componentes orgânicos com a viscosidade das claras, da gema e do fígado, agenciando forças que atingem tanto a performer quanto quem assiste. Uma experimentação que se processa fora da linguagem, sem organizadores, mas que tem os afectos como forças ativas e reativas em busca de outras configurações dos territórios corporais e eróticos. Sustentação e queda se processam em dominações e submissões de forças e agenciam afetações aos presentes.

Enfim, a performer consegue por instantes se por em pé, mesmo em desequilíbrio. Nesse momento, a performer coloca-se de costas ao público e em um canto da cozinha, tem uma sacola nas mãos e rasga-a com os dentes deixando cair, em meio a suas pernas flexionadas, pedaços de carne crua, vísceras. Diante dos novos objetos, a performer inicia novo processo de experimentação ao colocar as vísceras sob seu corpo. Estabelece novas relações com os objetos que caíram de suas mãos, se mistura aos pedaços, espalha-os, junta-os deita sobre eles, lamenta. Em uma prática de tateio experimenta o que pode aquele corpo na reação com a textura das claras misturadas a das vísceras cruas. Sangue, vísceras e claras entram em relações com o corpo da performer e começam a agenciar um devir animal, cheirar e acariciar as partes de carne dispostas no chão.

Havia um gato na casa e este se aproxima das gemas que estavam separadas em uma vasilha no chão. Esse acontecimento imprevisto não foi ignorado, a performer faz um ruído baixo olhando para gato e se aproxima vagarosamente. O gato olha e se afasta, sai da cozinha. A performer faz desse acontecimento um desfecho para sua atuação. Junta as partes das vísceras e coloca na vasilha com as gemas, como se carregasse um corpo morto, lentamente se levanta e começa a caminhar pela cozinha em direção a porta. Chega à porta e deixa os objetos no chão. Fim da *performance*.

A abertura ao imprevisto, a vulnerabilidade e ao presente compuseram elementos necessários a atuação em *Crútero*. Assim, a performance estava aberta ao inesperado e o utiliza como componente da performance, matéria prima para sua configuração estética. O gato, as manifestações do público, o transito de pessoas na cozinha atuaram como elementos da *performance* em uma relação de participação na experiência de aprendizagem tendo o caos como campo de forças. A questão provocada pela performance não nos permite pensar no estabilizador do que se quer dizer, mas convoca aos presentes a abertura a experiência sensorial. Assim, manifestações vitais como as práticas de coito, as experimentações com ovos e vísceras, o corpo nu em queda e a atuação performática na cozinha, provoca problematizações da sexualidade, das práticas que se realizam nos contextos da cozinha, da mulher como parturiente, da comida, da conexão com o corpo orgânico e com as sensações corporais e provoca novas experimentações corporais com perdas de hábitos e configurações corpóreas, reconectando a vida aos embates de forças próprios dessas práticas.

Referências

AMORIM, A.C.R. *Fotografia, som e cinema como afectos e perceptos no conhecimento da escola.* In: REVISTA TEIAS: Rio de Janeiro, ano 8, nº 15-16, jan/dez 2007. Disponível em: http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=revistateias&page=article&op=view&path%5B%5D=179. Acessado em 10/03/2012.

BERGSON, H. *L'évolution créatrice.* Paris: PUF, 1948.

_____. *O pensamento e o movente.* Introdução. Bergson. Trad. Franklin L. e Silva. São Paulo: Abril Cultural, 1979 (Col. Os Pensadores), 1934.

DELEUZE, G. *Espinosa: filosofia prática*. Trad. Daniel Lins e Fabien Pascal Lins. São Paulo: escuta, 2002.

_____. *Proust e os signos*. Trad. Antonio Carlos Piquet, Roberto Machado. 1. Ed. Rio de Janeiro: Forense Editora, 1987.

_____. *Diferença e repetição*. Trad. Luiz Orlandi e Roberto Machado. São Paulo: Graal, 1988.

DELEUZE, G., GUATTARI, F. *O que é filosofia?* Trad. Bento Prado Jr e Alberto Alonso Muños. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

_____. *Mil Platôs:* capitalismo e esquizofrenia. Trad. Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. São Paulo: Ed. 34, 1995, vol. 1.

_____. *Mil Platôs:* capitalismo e esquizofrenia. Trad. Suely Rolnik. São Paulo; Ed. 34, 2002, vol. 4.

_____. *Mil Platôs:* capitalismo e esquizofrenia. Trad. Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. São Paulo: Ed. 34, 1997. Vol. 5.

GOLDBERG, R. *A arte da performance*: do futurismo ao presente. Trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes (Coleção a), 2006.

KASTRUP, V. *A invenção de si e do mundo:* uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MELIN, R. *Performance nas artes visuais*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

NIETZSCHE, F. *Genealogia da Moral*. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo, Companhia das Letras, 1999.

_____. *Assim falou Zaratustra*. 11ª ed. Trad. Mário da Silva. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

_____. *A gaia ciência*. São Paulo: Cia. das Letras, 2002.

_____. *Além e do bem e do mal*. 2ª ed. São Paulo: Cia. das Letras, 2003.

_____. *Humano, demasiado humano*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

ORLANDI, L.B.L. Deleuze: entre caos e pensamento. In: Amorim, A. C.; Gallo, S.; Oliveira Jr., W.M. (org.). *Conexões: Deleuze e Imagem e Pensamento e...*, Petrópolis, RJ: De Petrus; Brasília, DF: CNPq, 2011, p. 145 – 154.

ROLNIK, S. *Lygia Clark da obra ao acontecimento*. Catálogo publicado por ocasião da exposição: Lygia Clark, da obra ao acontecimento. Pinacoteca do Estado de São Paulo, 2006.

LER O FILME, CONSTRUIR CONCEITOS: O CONCEITO DE VIOLÊNCIA MEDIADO PELO FILME “ELEFANTE”

Fabricia Teixeira Borges[1]
Danyelle Natacha dos Santos Gois[1]
Maria Salete Peixoto Gonçalves[1]

Resumo

Este artigo descreve e analisa a construção dos significados de violência para os professores de uma escola publica mediado pelo filme “Elefante”, utilizando uma técnica de pesquisa qualitativa, entrevistas individuais semi-estruturada e o grupo focal sobre o filme apresentado como dados. Obtendo assim, informações de como as relações dialógicas entre as mídias e os professores entrevistados contribuem para a construção dos significados em relação ao conceito de violência. Tendo como abordagem a psicologia histórico-cultural, analisaremos a construção do conceito de violência a partir da linguagem oral e cinematográfica. O trabalho não só aludiu a importância e o enriquecimento tanto das ações da educação construtora de uma cultura pautada na educação como forma de socialização, mas também como posicionamentos do si-mesmo na cultura. Pesquisa financiada pelo edital universal FAPITEC e pela bolsa IC CNPq a partir do que os docentes entendem por violência.

Palavras-chave

Conceito; violência; linguagem.

Abstract

This article describes and analyzes the construction of the meanings of violence at a public school teacher mediated by the movie “Elephant”, using a qualitative research technique, semi-structured individual interviews and focus groups about the film presented as data. Obtaining information about the dialogical relations between media and interviewed teachers, contribute to the construction of meanings in relation to the concept of violence. With the fundamental approach to historical-cultural psychology, language and movies, analyze the construction of the concept of violence from the oral language and film. The work not only alluded to the importance of both actions and enrichment of the education building of a culture based on education as a means of socialization, as well as positioning the self in culture. Research funded by the edict universal FAPITEC and IC CNPq scholarship from what teachers mean by violence.

Keywords

Concept; violence; language.

1 - Universidade Tiradentes (Unit).

Introdução

"A leitura do mundo precede a leitura da palavra".
(Paulo Freire)

Um grupo e várias vozes, línguas, linguagens, pensamentos, percepções, decepções, contentamentos, expectativas, construções, significados, ressignificações, olhares, diversas leituras, leituras de mundo, temporalidade. A escola, professores, alunos este é o ambiente inicial onde se desenvolveu nossa pesquisa, com a perspectiva da construção coletiva do conceito de violência com professores em uma escola pública da periferia de Aracaju-SE, tomando como base a abordagem histórico-cultural Vigotskiana. O estudo desenvolve uma analise sobre a construção do conceito e significados de violência para os professores. Entendemos que ao assistir a um filme e compreendê-lo como um processo de leitura está articulando conhecimentos, diálogos e ideologias de um grupo.

A pesquisa realizada foi financiada pelo edital universal FAPITEC/ FUNTEC -06/2009 e pela bolsa IC CNPq, os participantes foram 04 professores de uma escola localizada em Aracaju, os quais discorreram sobre o conceito de violência, situações de agressões tanto físicas como verbais vivenciadas pelo docente.

Desenvolvemos o estudo da construção dos significados de violência para os professores, através de entrevistas individuais e o filme elefante apresentado aos participantes e o grupo focal sobre o filme.

Para tanto utilizamos como referencial teórico a teoria psicológica histórico-cultural de Vigotski, Luria e Bakhtin, articulando os aspectos do pensamento e da linguagem e teóricos do cinema e os mecanismos de leitura de um filme. Vigotski (1993) classifica a linguagem como procedimento de abstração e generalização que liberta o pensamento do contexto perceptual imediato, tornando o individuo capaz de fazer uso de suas funções psicológicas, reestruturando a sua ação consciente.

A representação do mundo em palavras possibilita pelo menos uma duplicação do mundo, uma concreta e uma abstrata. (Luria, 1987). Como sabemos que a linguagem, como a fala, medeia todas as nossas relações, o mundo é entendido através de uma leitura simbólica providenciada por palavras e conceitos. Segundo Vigotski, o processo de construção de conceitos passa por três fases básicas, que estão divididos em vários estágios. Durante os primeiros estágios de desenvolvimento a criança "agrupa alguns objetos numa agregação desorganizada ou amontoada" (Vigotski, 1993, p.51). Este período é particularmente marcado por não ter nenhum principio norteador deste agrupamento de objetos, há o predomínio da percepção infantil. Neste momento o que prepondera é a subjetividade dos objetos.

A segunda fase do processo de construção de conceitos se refere ao que Vigotski (1993) intitula de "pensamento por complexos", que é uma composição de objetos isolados associam-se na mente da criança não apenas devido às relações que de fato existem entre esses objetos. Neste exato momento podemos observar uma alteração na forma de pensamento, tornando-se este mais avançado. A criança consegue aqui ultrapassar sua subjetividade dando lugar as impressões e relações objetivas das coisas. "O pensamento por complexos já constitui um pensamento coerente e objetivo, embora não reflita as relações objetivas do mesmo modo que o pensamento conceitual". (Vigotski, 1991, p. 53). Nesta fase do processo se inicia certa organização, agrupando os objetos tendo um propósito, de forma relacional, os objetos agora já não estão mais isolados entre si. "Em um complexo, as ligações entre os componentes são concretas e factuais e não abstratas e lógicas." (Vigotski, 1989, p. 53). Assim o complexo é um reunir definido de objetos unidos por ligações factuais. Sendo essas ligações consequentes da pratica determinada, imediata, acatando uma logica ligada aos fatos presentes, levando a união de elementos.

No período final denominado Complexo de Pseudoconceito, que é o período mais próximo da construção de conceitos, visto que nesta fase a criança possui capacidade de domínio da linguagem verbal, porem não raciocina de forma conceitual, ou seja, emprega o instrumento verbal, mas neste momento ainda não possui desenvolvimento dos significados, os conceitos das palavras empregadas.

Trataremos agora da terceira fase pesquisada por Vigotski (1993) que estabelece uma segunda consideração do processo, onde o autor observa que o movimento inicial da criança dar-se rumo à abstração, quando a mesma agrupa objetos que possuam o que ele chama de "grau máximo de semelhança" entre si, este estágio é permutado pelo "agrupamento com base em um único atributo" essas concepções são decorrentes dos verdadeiros conceitos chamados por Vigotski (1993) de "conceitos potenciais". Os conceitos potenciais podem ser formados tanto na esfera do pensamento perceptual como na esfera do pensamento prático, voltado para a ação com base em impressões semelhantes, no primeiro caso, e em significados funcionais semelhantes no segundo. (Vigotski, 1993).

Para Vigotski, um conceito só será construído quando os traços abstraídos são recapitulados, resumidos novamente, e este resumo tornar-se-á o principal instrumento do pensamento. Através de experimentos o autor nos deixa claro o importância fundamental e decisivo da palavra na formação do conceito. "O papel decisivo nesse processo é desempenhado pela palavra" (Vigotski, 1993, p. 68). Desta forma pretendemos aqui estabelecer relações entre o que a literatura histórico-cultural afirma especialmente sobre a construção de conceitos, especificamente em nossa pesquisa a construção coletiva do conceito de violência para professores mediada pelo filme "elefante".

"O cinema é uma forma de produção artística, sendo assim, os filmes são ferramentas culturais também capazes de influenciar na construção dos significados que as pessoas criam sobre si e sobre o mundo. São inegáveis as relações que se estabelecem entre espectadores e os filmes, e que têm caráter educativo. Desde que houve a popularização do cinema, e posteriormente dos filmes assistidos em casa, ver filmes tornou-se uma prática social importante na formação cultural e educacional do individuo" (Borges 2008, p.22). Tendo este ponto de vista, desenvolvemos, assim, um trabalho que analisa o conceito de violência em professores a partir dos significados construídos ao longo da realização do estudo por professores do ensino fundamental de uma escola de Aracaju-SE.

A escolha do filme deu-se por abordar o conceito de violência na escola e a ação do educador frente a esta situação. O filme apresenta histórias de personagens que vivem realidades e agressões diferenciadas. Verbal ou física as agressões acontecem em um mesmo local: a escola. Organizado em uma linguagem não linear, com pausas e retrocessos, conta um fato que aconteceu nos Estados Unidos Na "Columbine High School" mostrando a intolerância e a agressividade desta comunidade.

Destacando a ausência da família na vida de determinados alunos o filme pontua a dificuldade de diálogo de pais e filhos. O filme é uma sucessão de imagens paradas que, apresentadas em rápida sucessão de tempo, provocam a ilusão de ótica do movimento. Bem mais do que uma ilusão de ótica, pode-se dizer de uma ilusão da vida, porque este mecanismo pode provocar no espectador a comparação de sua vida ou de vivenciar a história desenvolvida pelo enredo do filme como sendo sua.

Ouvimos muito falar de violência na escola, nos jornais em televisão nas mídias, mas ao assistir a um filme remontamos passo a passo uma história e mergulhamos em um conjunto de informações organizado em uma linguagem específica, a do cinema, e que nos faz sentir como se estivéssemos no momento de cada ação. O cineasta russo Eisenstein dizia que os filmes têm a missão de fazer seu relato não apenas com coerência e lógica, mas, sobretudo, com o máximo de emoção. E o filme Elefante traduz esta mensagem.

Quando Bernardet (2004) define cinema, destaca que o que impressiona é a sua semelhança com a realidade representada. O que faz do cinema uma forma de espetáculo é a sua semelhança com o real, ou seja, a sua não-espetacularidade. O que faz um meio de espetáculos é a forma de contar o que não deveria ser espetáculo de um ponto de vista cotidiano. Sua história começa com a possibilidade da reprodutividade do real e não com a história ficcional; em outros momentos, é a sua possibilidade de contar o cotidiano como uma ficção que marca sua expressividade moderna. Enfim, é esse misto de realidade que se transforma na ficção e vice-versa que faz o cinema." (B0rges 2008, p.03).

O autor destaca o cinema como a arte do real. "Não era uma arte qualquer. Reproduzia a vida tal como ela é - pelo

menos essa era a ilusão» (Bernardet, 2004, p.15).

Cabe ressaltar, porém, que a «imagem cinematográfica não reproduz realmente a visão humana» (p.17), se diferencia em cores, formas e perspectivas, mas o que está em jogo é o poder que o filme tem de garantir aos espectadores o convencimento de que estão em frente ao «movimento da vida", como coloca o autor: a vida também é uma ilusão.

Dessa forma através da assistência do filme analisamos a construção do conceito e significados de violência para os professores. Sabemos hoje que a violência acontece em vários âmbitos não só na escola, mas nas ruas, em casa, enfim está presente em diversos lugares. A discriminação racial, a diversidade cultural, temas bastante abordados no filme, é considerado também um ato de violência onde muitas pessoas perdem suas vidas, tanto no aspecto físico como no social por causa deste tipo de violência. A segurança, contrapondo a ideia de violência, para o ser humano carrega consigo uma série de significados.

Segurança está ligado à preservação da vida, mas também do lugar conseguido em uma sociedade em que a luta se caracteriza, muito mais pela conquista de bens e valores do que pela sua possibilidade de viver em coletividade de uma forma harmoniosa.

Para Peralva (1995), a definição de violência não é uma tarefa fácil, ate porque na própria teoria da violência, não se encontra resposta satisfatória, no sentido a contemplar todas as variáveis que contribuem ou interferem para a prática da violência. Ainda que seja difícil definir violência, ela é sentida cotidianamente. Nos relatos individuais, nos noticiários, na sensação de fragilidade que assusta cada vez mais o país e o mundo. Se no Brasil, justifica-se a violência pela falta de políticas públicas eficazes para combatê-la ou pela diversidade econômica vivida no país, em outros lugares, outras causas se evidenciam, como a luta pelos territórios, a luta política ou a religiosa.

O que objetivamos em nosso trabalho

Nosso trabalho teve como objetivo identificar e analisar o conceito cotidiano de violência em professores a partir dos significados construídos em entrevistas individuais e por filme que apresente situações de violências em escolas.

Como fizemos nosso estudo?

Estabelecemos o primeiro contato com a Instituição Pública de Ensino fundamental do 1º ao 5ºano, com uma das Coordenadoras pedagógicas, a quem expomos em linha geral a proposta da pesquisa em seguida agendou-se uma data posterior para apresentarmos a todo staff da instituição o projeto de pesquisa na integra.

A pesquisa teve como participantes 04 professoras (Marta, Rosa, Margarida e Valeria), de uma escola da periferia da cidade de Aracaju-SE, que aderiram à pesquisa voluntariamente. Para realização da mesma utilizamos os seguintes materiais: 03gravadores, uma câmera filmadora e o DVD do filme "Elefante". O ambiente onde transcorreu a pesquisa foi na própria Escola que aqui denominaremos de "Escola Diamante", onde utilizamos para assistência do filme a sala de vídeo contendo cadeiras e carteiras escolares, TV "29" e aparelho de DVD.

Nesta pesquisa utilizamos a metodologia qualitativa para construção dos dados baseadas nos pressupostos histórico-culturais e do dialogismo, envolvendo os processos de construção do conceito de violência, usando entrevistas semiestruturadas individuais com os professores onde estes discorreram sobre o conceito de violência e historias de vidas onde essas foram gravadas, as entrevistas transcorreram em cerca de vinte e cinco minutos cada uma delas, logo após fizemos a assistência do filme Elefante, O filme apresenta histórias de personagens que vivem realidades e agressões diferenciadas.

Organizado em uma linguagem não linear, com pausas e retrocessos, conta um fato que aconteceu nos Estados Unidos Na "Columbine High School" mostrando a intolerância e a agressividade desta comunidade. Destacando a ausência da família na vida de determinados alunos o filme também pontua a dificuldade de diálogo de pais e filhos todos os fatos acontecem em um mesmo local: a escola. Logo após a

assistência do filme desenvolvemos o grupo focal coordenado pelas pesquisadoras. A análise dos dados foi feita a partir da transcrição das entrevistas individuais gravadas, os gravadores foram estrategicamente posicionados em diferentes locais da sala.

As gravações totalizaram aproximadamente 1h. Todas as entrevistas seguiram a mesma metodologia de análise, utilizamos a análise temática por meio da análise dialógica da conversação adaptada à psicologia (Myers, 2000; Pentecorvo, Ajello & Zuchermaglio, 2005). Inicialmente, foi feita a transcrição literal das entrevistas. A partir das transcrições foram identificados os temas desenvolvidos nos turnos de fala, as alternâncias das falas dos componentes do grupo e os subtemas que melhor caracterizam cada etapa do discurso. Foram construídos os mapas de significados onde conteve as relações das interações linguísticas que evidenciaram o conhecimento construído pelo grupo. Após a análise temática das entrevistas, foram selecionados alguns episódios da conversação e foi feito análise dos diálogos com o objetivo de analisar o processo de construção dos significados durante as entrevistas.

Entrelaçamento de linguagens: cinema e narrativas sobre a vida

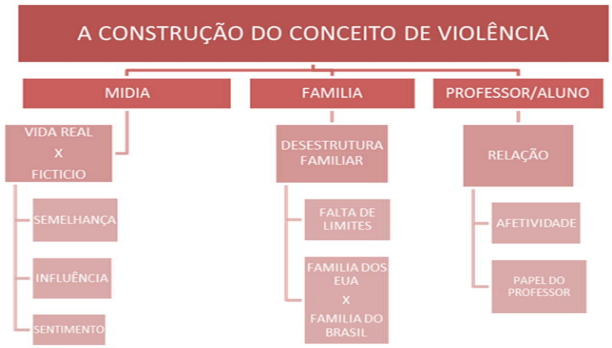
O Grupo Focal ocorreu na sala de vídeo da instituição onde desenvolvemos o estudo. Para desenvolvimento do (GF) [2] os professores se acomodaram nas cadeiras que estavam estrategicamente dispostas em forma de "U" pelos pesquisadores, para que a câmera filmadora atingisse todos os ângulos necessários para a filmagem, ou seja, para que pudesse filmar todos os participantes do grupo, para que posterior análise dialógica da conversação fosse desenvolvida eficazmente identificando percepções, sentimentos, atitudes e ideias dos participantes a respeito do conceito de violência. A moderadora conduziu várias perguntas ao grupo estimulando a discussão e proporcionando a interação dos participantes.

Percebemos através da filmagem que as professoras expressaram suas opiniões sobre a mídia apresentada como também fizeram relação da violência com as suas histórias de vida pessoal e profissional, indo e vindo de fatos passados e presente. Alguns participantes do (GF) se posicionavam em alguns momentos sobre determinados aspectos da discussão e em outros momentos silenciavam expressando uma reavaliação e em momentos seguintes abordavam o mesmo assunto, mas agora com outro posicionamento. Assim, percebemos os aspectos valorativos e normativos do grupo, bem como os significados para a construção dos conceitos de violência. Logo, construímos o mapa de significados contendo as relações das interações linguísticas que evidenciam o conhecimento construído pelo grupo.

Segundo o objetivo do trabalho "analisar o conceito cotidiano de violência em professores a partir dos significados construídos em entrevistas individuais e por filmes que apresentam situações de violência em escola", podemos perceber através das entrevistas e discussão no (GF) após a assistência do filme. Foram feitas as transcrições das narrativas e foram definidos os temas e subtemas que estavam articulando a narrativa de cada momento dialógico, a partir dai foram construídos os mapas dos significados e assim analisando as relações das interações verbais que evidenciaram o conhecimento construído pelo grupo.

Os significados construídos pelos professores foram organizados em três grandes tópicos: Mídia, Família, Professor/aluno – de acordo com o mapa semiótico construído a partir das análises das falas do (GF). Os temas encontrados nas analises do (GF), revelam os significados que participam da construção do conceito de violência em professores durante as discussões sobre o filme. Abaixo o mapa semiótico construído a partir dos temas das conversações no grupo focal.

2 - GF - Grupo focal é um grupo de discussão. Nesta pesquisa te o propósito de construir os significados coletivos do conceito de violência de professoras em uma escola da rede pública.



Mídia: a suas influências e semelhanças na construção do conceito de violência: Vida real X fictício

O filme foi uma das mediações da construção do conceito de violência neste trabalho. A mediação é toda intervenção de um terceiro elemento que possibilite a interação entre os termos de uma relação. (Vigotski, 2000, p.38)

O primeiro questionamento direcionado ao grupo foi o que acharam do filme, e nas falas ficou representado por: uma rejeição ao filme, a angústia, semelhança do filme com o caso de Realengo[3]. Essas representações foram identificadas nas falas transcritas e analisadas, explicitas na seguinte afirmação:

> Eu condeno esse tipo de filme é uma coisa que me angustia muito com o propósito de vê morte eu nem assisto, então eu condeno e acho que não deveria existir filmes de violência porque mentes fracas eles copiam. (Professora Marta)

Essas representações do filme para a professora citada acima trás consigo um significado que ao assistir o filme vai estimular a criança a praticar uma ação de violência. Não vê a pratica de assistir filme como um pratica cultural e como uma possível construção do conhecimento. Através das analises do mapa semiótico podemos perceber as interações dialógicas no grupo e os diversos posicionamento. Através das analises dos mapas identificamos que a professora Rosa coloca mais alguns fatores que pode influenciar a criança.

> Eu acho que num é só uma questão do filme porque hoje em dia os desenhos da criança estão tudo com violência... Ate nem pela maldade em si acha aquilo bonitinho ai quando vai crescendo já vai se acostumando com isso. (Professora Rosa)

O processo de mediação auxilia a criança na utilização de suas operações mentais, possibilita a aquisição e o uso dos signos e instrumentos sociais, criando novas modalidades de pensamento. É preciso ter claro que, ao se deparar com conceitos desconhecidos, cientificamente elaborados, a criança se atém aos conceitos já formados e internalizados buscando aproximá-los entre si, ressignificá-los.

Já a professora Valeria usa o filme como um mediador para uma construção do conhecimento, mas que só poderá ser utilizado em outras instancias e não nas escolas, explicita na afirmação:

> Eu acho que seria um filme totalmente inadequado pra uma faixa etária ate adolescência eu acho um filme pro curso de formação de professores ou pro trabalho acadêmico como vocês estão fazendo é uma coisa né? (Professora Valeria)

Ela não concorda que o filme seja utilizado como um instrumento de mediação de aprendizagem para o aluno, pelo o fato do filme conter cenas de violência, mas não percebe que no filme tem vários outros aspectos a serem trabalhados, tais como: As diversas relações, professor-aluno, professor-família, aluno-aluno, comunidade, sistema escola dentre outros.

Na sequência das analise detectamos que a professora Marta construiu, pois ela cita acima que o filme irá influência a ação da criança e no decorre da analise ficou explicito na fala da mesma que:

3 - O caso de Realengo foi um ato violento ocorrido em 07 de abril de 2011 no Brasil em uma escola do Rio de Janeiro onde um homem invadiu a escola armado com dois revólveres e começou a atirar contra os alunos, matando doze deles, com idade entre 12 e 14anos.

> Se a gente volta pra esse filme aqui a gente vê que o que leva o aluno a pratica esses atos de violência é o que eles já trazem de lá de fora então é do nada ah eles fez esse menino tão bem comportado né? É aquele calmo é aquele sereno aquele tranquilo. (Professora Marta)

Para Bakhtin (2004), o nosso discurso é composto do eu e dos outros, pois, estamos repletos pelas diversas vozes, será sempre ou eu e as várias vozes nos constituindo nas interações sociais.

Mais adiante com as relações dialógicas a professora Marta relata ter medo que o aluno se identifique com os personagens do filme e pratique o ato de violência contra o seu próprio professor:

> Ai faz medo é numa hora dessa é uma criança dessa assiste um filme desse pensa e programa ah menino de cinco anos matando o professor né? (Professora Marta)

Família: a contribuição para a construção do conceito de violência. Falta de limites e família do Brasil X família EUA

A falta de limites dos filhos foi um dos temas mais recorrentes na fala dos professores a formação familiar é fundamental para o desenvolvimento comportamental da criança, gerando ou não ato de violência, pois a criança imita o adulto em algumas fases do desenvolvimento humano. No entanto fica explicito na fala da participante:

> ...extremamente preconceituoso mais e so são valores que ele traz de casa [ ] porque quando você vai conversar com ele já tem opinião formada (Professora Valeria)

"Na criança em desenvolvimento, as primeiras relações sociais e as primeiras exposições a um sistema linguístico (de significado especial) determinam as formas de sua atividade mental». (Luria, 1994, p.23). Durante o desenvolvimento infantil desde o nascimento, a criança está em contato com produtos historicamente construídos pela sociedade, através da interação com o meio a criança estabelece relações com objetos mediados por adultos, sendo a linguagem o mais forte instrumento mediador de análise da realidade e de suma importância para o desenvolvimento conceitual do indivíduo, por ser a palavra uma generalização que constitui segundo Vigotski um ato verbal de pensamento.

Família do Brasil VS família EUA

A partir da assistência do filme no grupo focal as participantes relataram que o modelo família apresentada no filme transcorrido no EUA é muito diferente do Brasil, pois alegam que nos EUA não há de fato uma relação entre pais e filhos que é colocada na fala das professoras, em relação ao filme:

> Esses casos acontecem muito né em vários colégios lá então a família é como se pequeno ele tivesse tem um certo cuidado mais chega um ponto que eles não sustentar aquele grude a gente tem uma historia diferente de família então eles chegam nessa idade e cada um tem eu tomar seu rumo e eles ficam muito distantes num tem assim eu vejo muita diferença a família no Brasil por exemplo ela ainda tem um laço muito grande (Professor Margarida)

Para Vigotski (1993) o a adulto é um mediador no processo de desenvolvimento da criança apropriando-as do conhecimento através de instrumentos.

Relação Professor -Aluno

O que foi relatado pelas participantes é que o professor é visto na sociedade como o salvador tendo que prever e solucionar os problemas dos alunos que muitas das vezes não é o seu papel. A crença de que para ser um bom professor é necessário apenas gostar de ensinar, não é o suficiente. De acordo com Libâneo (1994) partindo do senso comum algumas pessoas pensam que o desempenho satisfatório do professor na sala de aula depende de vocação natural ou somente da experiência prática,

descartando a teoria. No entanto as entrevistadas são todas formadas e tendo assim uma pratica pedagógica, mas ficou evidenciado nas falas que é necessários outros profissionais para que haja um progresso no ambiente escola explícita na afirmação:

> A gente num tem tempo nem tempo nem experiência de um psicólogo ou de um assistente social num adianta eu entrar na sua área não psicopedagogo num pode entra na área do psicólogo não psicopedagogo ta ali pra descobre os problemas de estudo e o psicólogo pra trabalhar o emocional muitas das vezes a gente faz esse papel certo ou errado mais voluntário a gente tenta entendeu a agressividade a gente consegui dessa maneira a gente consegue resolver e ate a questão tenta (Professora Marta)

Fato como estes citados fazem com que os professores se constranjam ou se sintam agredidos, o que é uma violência por não pode ajudar o solucionar uma dificuldade do aluno.

> ...eu fico assim com a consciência eu num sei se é consciência mais assim que eu pude fazer ate aonde eu não pude fazer por que entendeu? Existiria teria que ter o que mais teria que ter um apoio psicológico que eu não pude dar eu não tenho estrutura pra isso eu não tenho conhecimento (Professora Margarida)

Considerações finais

Em suma, o presente estudo sublinha a importância de se considerar as relações entre o que a literatura a partir de um ponto de vista da psicologia histórico-cultural afirma sobre a construção de conceitos, em nosso caso o conceito de violência para professores. O filme participa como um instrumento de mediação semiótica para a construção deste conceito, como um produto cultural, pois através dele os professores construíram os significados de violência, não apenas percebendo como uma agressão física ou verbal entre alunos e professores, mas em relação a seu posicionamento de professor, questionando também o respeito a essa classe de profissional. Apesar de o filme ter sido produzido em outra realidade, a dos EUA, as participantes se identificaram e se compararam fazendo parte de cada ação das personagens, possibilitando, através da interação dialógica, criar novas estratégias para atuarem em sala de aula para relação entre professor-aluno, família e escola. O filme, então, propiciou aos professores dialogarem com outras facetas do conceito de violência e, a partir de suas comparações com as situações vividas e compartilhadas no grupo, reorganizaram novas formas de entender a violência, trazendo para si e para os outros do grupo uma tomada de consciência sobre a violência na escola.

Referências

MARRA, Célia Auxiliadora dos Santos. *Violência Escolar.*1ºEdição.São Paulo: 2007.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem.* 11. ed. SãoPaulo: Hucitec, 2004.

BERNARDET, J-C. *O que é cinema.* São Paulo: Brasiliense, 2004.

BORGES, Fabricia Teixeira. *Olhares de Mulheres: um estudo a partir do filme janela da alma.* Maceió: EDUFAL, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática.* São Paulo: Cortez, 1994. – (Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor).

LURIA, Alexander *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

VYGOTSKY, L.S. ; LURIA, A.R. e LEONTIEV, A.N. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.* São Paulo ; Ícone, 1989.

VIGOTSKI, L. *A formação social da mente.* São Paulo, Martins Fontes, 1989.

_____. *Psicologia da Arte.* São Paulo, Martins Fontes, 1998.

_____. *Pensamento e linguagem.* São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. *Psicologia pedagógica.* São Paulo: Martins Fontes, 2001.

PONTECORVO, C., AJELLO, A.M. & ZUCCERMAGLIO, C. (orgs) (2005). *Discutindo se aprende: interação social, conhecimento e escola.* Porto Alegre: Artmed.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. *Bullying:mentes perigosas nas escolas.* Rio de Janeiro: Objetiva, 2010

ENTRE GESTOS E PRÁTICAS DE LEITURA: HISTÓRIAS DE TRÊS LEITORAS EXCLUÍDAS DA CULTURA ESCRITA

Ana Maria Esteves Bortolanza[1]

Resumo

Este artigo é um recorte da tese de doutorado defendida em 2010 e tem como objetivo analisar gestos de leitura de três meninas com síndrome de Down, que frequentavam um Centro de Referência para pessoas com síndrome de Down. A pesquisa qualitativa, de caráter etnográfico, foi desenvolvida por meio de entrevistas, observações e registros fotográficos. A análise dos dados levantados mostrou a necessidade que essas meninas tinham de se inserirem na cultura escrita, embora seus gestos de leitura passassem despercebidos por professores, terapeutas e mães, no Centro de Referência. O estudo mostra que a inclusão no processo de escolaridade não garante o acesso pleno à cultura escrita, pois embora frequentassem o Centro de Referência há cerca de uma década, seus gestos de leitura pareciam não ter visibilidade para aquelas que as ensinam a ler, o que dificultava o desenvolvimento de práticas de leitura em diferentes suportes e gêneros textuais, isto é, sua inclusão plena na cultura escrita.

Palavras-chave

Inclusão/exclusão; cultura escrita; práticas de leitura; síndrome de Down.

Abstract

This article begin with a doctoral thesis, the aim is to analyse the reading gestures of three girls who were attending a Reference Centre for children, youth and adults with Down syndrome, highlighting the need that these girls had to fit into the writing culture, although their reading gestures were unnoticed by teachers, therapists and mothers. The study shows that inclusion in the educational process does not guarantee full access to written culture because although they remained in school and in the Reference Centre for nearly a decade, their reading gestures seemed to have no visibility to those who teach reading and its practices, making difficult the development of reading practices, in different media and text genders, i.e., its full inclusion in the writing culture. A qualitative research of ethnographic character was developed in a Reference Center and conducted through interviews, observations and photographic records.

Keywords

Inclusion/exclusion; written culture; reading practices; Down syndrome.

1 - Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba, o email para contato é amebortolanza@uol.com.br.

Assistimos desde os anos de 1990 mudanças nas políticas de inclusão para diferentes grupos sociais, entre as quais pessoas com deficiência. Essas políticas têm como ponto de partida os pressupostos internacionais, cujos discursos enfatizam os direitos educacionais e sociais, apontando para a equidade de oportunidades, embora não garantam igualdade de condições. Somos todos cidadãos, mas nosso sucesso ou fracasso é visto como uma questão de responsabilidade individual. Embora, as políticas públicas de inclusão tenham-se ampliado, o processo de exclusão continua, uma vez que não se garante condições para a integração e a mobilidade social de pessoas com deficiência na vida produtiva. Os gestos de leitura das três meninas com síndrome de Down analisados neste artigo são exemplos do contraditório processo de inclusão/exclusão escolar. Mesmo tendo acesso à escola pública e a um centro de referência para pessoas com síndrome de Down, essas meninas foram alfabetizadas, mas não inseridas na cultura escrita.

Segundo Pletsch (2011, p. 1) trata-se da exclusão intra-escolar: "a realidade vivida por milhares de alunos que tem garantido o acesso à escola pública, mas continuam sendo excluídos do acesso aos saberes e bens culturais historicamente produzidos". As meninas entrevistadas para este estudo, assim como tantos outros jovens com síndrome de Down, estavam na escola, incluídas no processo escolar, mas excluídas do acesso à cultura escrita em sua diversidade de suportes e gêneros textuais.

Introdução

Para tratar dessa aparente inclusão que falseia a exclusão intra-escolar, este artigo faz um recorte da tese de doutorado[2] e se propõe a analisar os gestos de leitura de Jane (18), Dânia (16) e Andréa (17)[3]. Nas primeiras observações realizadas no Centro de Referência Down (CRD), conheci as três meninas e percebi seus gestos de leitura, aparentemente invisíveis para professora, terapeutas e mães. Nessas observações ainda informais, pareceu-me que esses gestos não tinham visibilidade e, consequentemente, o ensino da leitura e da escrita no CRD parecia não contemplar suas necessidades de inclusão no mundo da cultura escrita.

Instalada uma problemática que não fora inicialmente prevista no projeto de pesquisa, acrescentei à pesquisa as entrevistas com as três meninas e as observei nas atividades pedagógicas e terapêuticas das quais participavam no CRD. As entrevistas foram realizadas em suas casas e acompanhadas pelas mães que podiam intervir quando solicitadas pela pesquisadora ou pela filha, ou ainda quando entendessem que deveriam acrescentar alguma informação necessária. Entrevistá-las no espaço familiar possibilitou observar os lugares de leitura, os materiais escritos que constituíam suas referências de leitura, os suportes utilizados, enfim suas maneiras de ler no cotidiano.

Inicialmente conceituo "gestos" e "práticas" de leitura na perspectiva da história cultural. Para Chartier (2009, p.178-179), "a leitura é sempre uma prática encarnada em gestos, espaços, hábitos.". Por isso, "uma história das maneiras de ler deve identificar as disposições específicas que distinguem as comunidades leitoras e as tradições de leitura." Contrastes que se evidenciam nas competências de leitura, isto é, nas relações dos leitores com o escrito e as formas textuais ou tipográficas. Contraste nas normas de leitura que caracterizam cada comunidade leitora ao se apropriarem diferentemente dos livros, das maneiras de ler e dos procedimentos de interpretação. Finalmente, contrastes nas expectativas e interesses que mobilizam grupos de leitores para diferentes práticas de leitura.

A concepção de linguagem aqui empregada remete à teoria de enunciação de Bakhtin (1992), para quem a linguagem se funda na interação entre os homens, na forma concreta de enunciados produzidos num contexto social, portanto no diálogo

2 - O artigo é parte da tese de doutorado "Entre gestos e práticas: leituras de mães, professores e meninas de um Centro de Referência Down", defendida em 2010, na Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), campus de Marília, sob orientação do professor Dr. Dagoberto Buim Arena.

3 - Para preservar a identidades das meninas entrevistadas foram atribuídos pseudônimos de Clara, Dânia e Andréa. Também o nome atribuído ao Centro de Referência Down é fictício para preservar a identidade da instituição.

entre as pessoas. Nesta perspectiva as entrevistas constituíram-se momentos de interação social onde a linguagem, dialógica por sua natureza, foi fundamental para a interação entre a pesquisadora e as meninas entrevistadas. Quanto à síndrome de Down, busco na teoria histórico-cultural os conceitos que tratam da relação entre deficiência e linguagem. Para Padilha (2005, p. 2) o domínio da linguagem escrita pode contribuir para "empurrar a barra que separa o normal do patológico". Assim compreender as experiências de leitura e escrita de crianças e jovens com síndrome de Down é condição *sine qua non* para pensar o ensino da leitura e da escrita que garanta a inclusão no mundo da cultura escrita.

De acordo com Vygotsky (1997, p. 12) "a criança cujo desenvolvimento está comprometido pelo defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que outras crianças da mesma idade, senão desenvolvida *de outro modo"*, pois não se trata de uma questão quantitativa, mas qualitativa. A tese central de defectologia de Vygotsky (1997, p.16) vê o defeito como estímulo para elaborar uma compensação, pois "junto com os defeitos orgânicos estão dadas as forças, as tendências, as aspirações para superá-lo ou nivelá-lo". Mas é a história do desenvolvimento cultural da criança que constitui a questão fundamental para pensar a síndrome de Down, pois, se na criança sem deficiência o desenvolvimento biológico e cultural se fundem um no outro "à medida que o desenvolvimento orgânico se realiza em um meio cultural, e vai se transformando em um processo biológico historicamente condicionado"; na criança com alguma deficiência é diferente, essa fusão não se realiza, os dois planos de desenvolvimento, o orgânico e o cultural, divergem em função do defeito orgânico (VYGOTSKY, 1997, p. 26).

Ao analisar os gestos de leitura das meninas Jane, Dânia e Andréa, optei por abordar seus gestos de leitura em três tópicos: o primeiro apresenta uma análise das possíveis pré-histórias da linguagem escrita de Jane, Dânia e Andréa; o segundo trata sobre o processo de apropriação da leitura, por meio da descrição dos objetos de leitura, escritos e maneiras da ler das meninas; o terceiro apresenta os suportes e gêneros textuais em que as meninas se apoiavam para realizar suas leituras.

1. A pré-história da linguagem escrita das meninas

O desenvolvimento da linguagem escrita está relacionado ao domínio do sistema externo de meios elaborados e estruturados no processo de desenvolvimento cultural da humanidade. Portanto, para que a linguagem escrita da humanidade se torne a linguagem escrita da criança são necessários processos complexos de desenvolvimento, isto é, a aquisição da escrita resulta de um longo processo de desenvolvimento das funções superiores do comportamento infantil: é a pré-história da linguagem escrita que começa com a escrita no ar, com o gesto da criança. Para chegar ao signo escrito, a criança passa pelo desenho e pelo faz-de-conta. A representação simbólica no faz-de-conta e no desenho é uma forma de linguagem que antecede a linguagem escrita. Portanto, a pré-história do desenvolvimento da criança começa com o gesto, os primeiros signos visuais dos quais nasce a linguagem, passa pelo desenho e pelo faz-de-conta para chegar à linguagem escrita. (VYGOTSKY, 2000).

Segundo Luria (1988, p. 144), nessa pré-história individual, a criança desenvolve técnicas primitivas semelhantes à escrita que se perdem "assim que a escola proporciona à criança um sistema de signos padronizado e econômico, culturalmente elaborado". O desenvolvimento da escrita na criança percorre uma trajetória: "linhas e rabiscos são substituídos por figuras e imagens, e estes dão lugar a signos." (LURIA, 1988, p. 161). Ao utilizar pictogramas, isto é, uma forma de escrita que representa o conteúdo por meio do registro de uma idéia, a criança descobre a natureza instrumental de tal escrita e elabora seu próprio sistema de marcas expressivas, por meio das quais é capaz de transformar todo o processo de recordação.

Jane, Dânia e Andréa realizavam espontaneamente atividades que evidenciavam sua pré-história da pré-linguagem escrita. Possivelmente, movidas pelas dificuldades de apropriação da linguagem escrita e, principalmente, por estarem expostas às práticas escolares de leitura que não respondiam às suas necessidades, tenham prolongado para a adolescência as atividades de desenhar e brincar próprias da pré-escrita infantil. Um exemplo disso são os bilhetes que escreviam, continham mais desenhos que palavras, lembrando os relatos gráficos de

que fala Vygotsky ao tratar da pré-história da linguagem escrita.

No desenho abaixo, Jane e a mãe aparecem unidas por um coração sorridente, que parece expressar os sentimentos que as une. Acima do desenho, Jane escreveu em caixa alta: "você a mãe. dia mãe", indicando que se tratava de uma mensagem para sua mãe no dia das mães.

DESENHO DE JANE

Nos atendimentos pedagógicos do CRD, as atividades de desenhar, recortar, colar eram frequentemente vinculadas às atividades de linguagem verbal. É possível que isso tenha contribuído para que as meninas substituíssem as atividades de linguagem escrita por atividades de linguagem não-verbal, como os recortes, as colagens e os desenhos que faziam em sala de aula e fora dela.

Em uma das observações no atendimento pedagógico, Dânia me falou, sussurrando aos meus ouvidos para não atrapalhar a aula, que tinha "sete cartinhas vazias". Durante sua entrevista, explicou que as cartas eram vazias porque não havia nada escrito; dentro dos envelopes, apenas uma folha de papel com desenhos. Dânia não dominara o gênero epistolar, então fabricava envelopes artesanais e dentro guardava uma folha desenhada. Ela sabia que os desenhos não substituíam o texto escrito, por isso dizia que as cartas estavam "vazias".

A imagem seguinte é um exemplo da escrita pictográfica de Dânia. As duas figuras representam o namorado e ela, entre eles três corações simbolizando o sentimento de amor. O sol sorri, anunciando o dia ensolarado, embora caíssem pingos de chuva. Flores imensas cercam o casal. Dânia me explicou o sentido que atribuíra ao seu desenho, dizendo que era "romântico para casar".

DESENHO DE DÂNIA.

Quanto aos jogos como uma das etapas na pré-história da linguagem escrita, Vygotsky (2000), afirma que o segundo momento de formação genética entre o gesto e a linguagem escrita aponta para os jogos infantis. O jogo simbólico infantil constitui um sistema de linguagem complexo que por meio dos gestos estabelece o significado das diversas brincadeiras. Assim como o desenho, o jogo vai se transformando e o significado se desloca para os objetos que começam a representar relações convencionais, sem seus gestos correspondentes.

Andréa brincava de escolinha e Jane, com sua boneca cantora. Nesses jogos dramáticos vivenciavam situações do cotidiano em que imitavam os adultos. As brincadeiras sugeriam que ambas experenciavam situações da pré-história da linguagem escrita. Jane, ao desempenhar o papel de mãe da boneca Lupita; Andréa, como professora de suas bonecas. As meninas desempenhavam papéis que aprendiam observando os adultos a sua volta, mães e professoras. A mãe de Andréa, ao relatar as dificuldades da filha para se comunicar verbalmente, apontou o faz-de-conta como um instrumento que parecia favorecer o desenvolvimento da linguagem de sua filha.

Assim como Jane, Andréa discursava para si mesma e era também o *outro* na interlocução; havia interação entre ela e as bonecas/alunas que se manifestavam na forma concreta de enunciados. O depoimento da mãe de Andréa explicita o diálogo da filha com as bonecas.

> E ela fala: "fulana, é assim, assim, não, é assim, assim e assim". Andréa, quem está com você? Ela fala: "eu estou sozinha". Pior que ela faz voz de outra criança e eu fico imaginando que ela está com criança aqui [no quarto]. Aí eu venho de ponta de pé, especular o que ela está fazendo, e ela aqui, nessa lousinha...
> Abria a cartilha, abria uma revista, e copiava tudo ali. E falava: "não fulano, é isso, isso aqui é aquilo, isso aqui é não sei o quê". Falava nome, inventava nome como se fosse ela a professora, na imaginação dela tinha um monte de aluna pra ela dar aula. (mãe de Andréa).

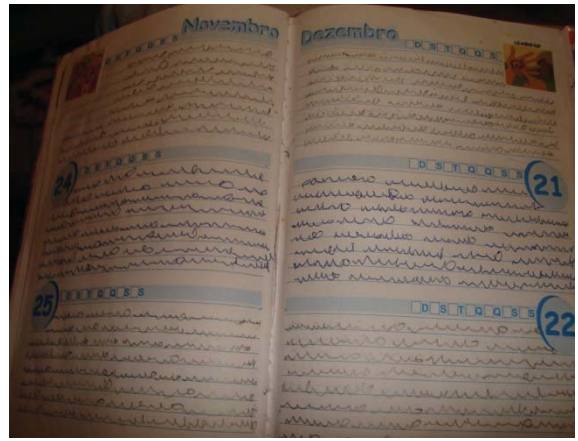
Andréa expressava-se sem dificuldades com as bonecas, o que não ocorria nas situações reais de comunicação verbal. Parecia haver um bloqueio de linguagem, superado no faz-de-conta.

No segundo tópico são apresentados os objetos de leitura, as maneiras de ler, os suportes de leitura, escritos que as meninas usavam no cotidiano, expressando claramente o desejo de se inserirem plenamente na cultura escrita no processo de apropriação da leitura.

2. Processo de apropriação da leitura: objetos de leitura, escritos e maneiras de ler

Jane, Dânia e Andréa tinham descoberto que podiam desenhar as palavras, contudo realizavam mecanicamente as tarefas de escrita e de leitura, pois vinham sendo constantemente treinadas para a decifração do código alfabético, no CRD, na escola e em casa.

No quarto de Jane havia muitos escritos: mural com legendas, papéis colados nas paredes, adesivos no computador, livros e revistas no guarda-roupa. Em uma gaveta da cama estavam guardados escritos em sacolas e mochilas – álbuns, cartões, agenda, bilhetes e pôsteres, letras de músicas e escritos autorais – impressos e manuscritos em diferentes suportes e gêneros textuais, objetos de leitura com os quais Jane interagia no cotidiano.



A ESCRITA DE JANE.

Em sua agenda, uma escrita não-convencional revelava sua necessidade de dominar a escrita alfabética. Sabendo que a escrita se desenha nas linhas, ela fazia um traçado que a imitava, preenchendo as folhas em branco, provavelmente para representar a escrita alfabética.

Dânia também guardava seus escritos no quarto, a maioria em papel sulfite, com recortes de revistas. Para as

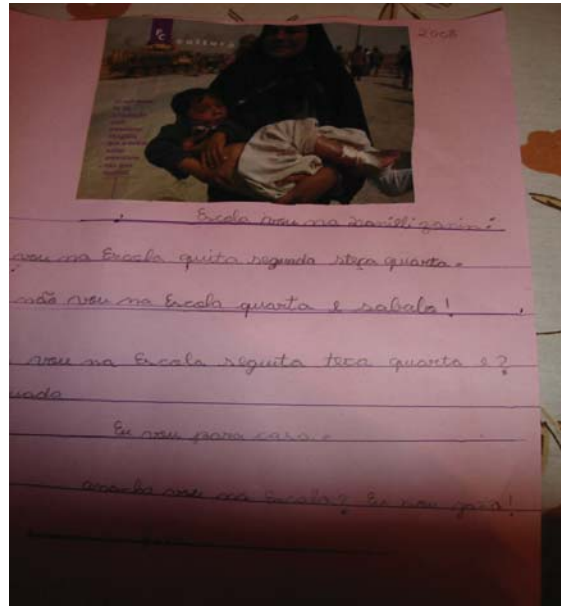
colagens, ela utilizava também papel de presente ou usava adesivos prontos. Assim como Jane, copiava figuras que coloria e juntava a palavras soltas recortadas des revistas. Os escritos de Andréa, em menor quantidade, eram guardados em pastas e sacolas que ficavam no guarda-roupa. Poder-se-ia afirmar que as meninas decifravam o código alfabético, buscando compreender o que liam em pequenos textos.

A metáfora de Certeau (2008), que compara o leitor a um viajante, caçador em terras alheias, mostra que a liberdade dos leitores, embora seja relativa, desloca e subverte o texto escrito. As maneiras de ler deixam nos textos suas marcas, os leitores recriam os objetos lidos, apropriam-se deles diferentemente, segundo suas histórias de vida e de leitura, os suportes e os gêneros textuais pelos quais os textos se materializam, as comunidades leitoras a que pertencem. As meninas apresentavam singularidades e características próprias em suas maneiras de ler, que não eram percebidas em seu entorno.

Jane lia principalmente à noite, deitada na cama ou sentada em frente ao computador onde costumava escrever. Lia em voz alta e em silêncio, mas sempre mexia a boca ao ler. Talvez fizesse uma leitura subvocalizada, frequente entre crianças e jovens com Down, pois na entrevista ela explicou que ao ler "mexia os olhos". Andréa fazia muitas cópias e, segundo sua mãe, ela nem as lia, embora estivesse sempre manuseando esses escritos em casa. Pude concluir que as repetidas cópias que Andréa fazia em casa, expressavam claramente sua necessidade de dominar plenamente a escrita e a leitura. Ela tinha aprendido na escola que, copiando, apropriar-se-ia da linguagem escrita.

Dânia lia sempre em voz alta. De acordo com sua mãe, ela usava um tom de voz bem alto para ler. Dânia balançou a cabeça afirmativamente quando lhe perguntei se, ao ler em voz alta, lia para si. Os escritos escolares que guardava revelavam que havia feito muitas cópias e ditados. Dânia apresentava práticas de leitura e escrita ainda mais escolarizadas que Jane e Andréa. Lia com certa fluência e rapidez, escrevia mais ortograficamente, mas seus escritos revelavam a linguagem artificial das cartilhas. A maioria dos escritos de Dânia tinha origem nas solicitações da escola: escrever para Dânia significava fazer a lição de casa.

A imagem que se segue mostra um texto que Dânia escreveu sobre a escola. Os textos, moldados na matriz cartilhesca, tinham figuras coladas que, na maioria das vezes, não apresentavam conexão com o texto escrito, repetição de palavras, frases soltas e a descontextualização do assunto evidenciam as tentativas de Dânia para escrever convencionalmente.



TEXTO SOBRE A ESCOLA DE DÂNIA

As meninas estavam expostas às práticas de leitura que reproduziam as maneiras de ler das mães e professoras: a decifração do código alfabético, a leitura em voz alta, as cópias e ditados, os textos artificiais, pois para elas, a leitura tinha um único sentido implícito no escrito. Cobrava-se delas uma boa pronúncia e uma escrita correta. Familiarizadas com a cartilha, fragmentos de textos e colagens de figuras e palavras, repetiam em casa o que haviam aprendido na escola e no CRD.

3. Entre suportes e gêneros textuais: leituras em casa e leituras no centro de referência

De acordo com Bakhtin (1992), a atividade humana sempre se relaciona com a utilização da língua, assim os modos de utilização variam tanto quanto a variação da atividade humana. A língua se concretiza por meio de enunciados concretos e únicos que podem ser orais e escritos, produzidos por sujeitos em condições específicas e com finalidades diversas. Para isso, a língua no processo de enunciação varia quanto ao conteúdo temático, ao estilo verbal e principalmente pela sua estrutura composicional. São esses três elementos, que fundidos no enunciado, caracterizam a especificidade de uma esfera da comunicação. Essa heterogeneidade da comunicação verbal é marcada pelos gêneros do discurso.

O acesso das meninas aos diferentes suportes e gêneros textuais era limitado. Em casa, elas se cercavam de objetos de leitura no quarto, buscando por caminhos próprios inserirem-se no mundo da cultura escrita.

Os primeiros suportes mencionados por Jane foram os livros e o caderno-agenda. Dos contos de fadas, Jane havia-se apropriado por meio de vários suportes: vídeo-televisão e livros. Provavelmente eram os dois suportes mais utilizados por ela para ler em casa. Indagada sobre o que lia, mencionou a agenda e os livros de história, contos adaptados que gostava de carregar na mochila e mostrar que possuía objetos de leitura valorizados pela cultura letrada.

A agenda de Jane era o suporte mais manuseado por ela. Nesse espaço de privacidade da escrita, Jane podia constituir-se autora, atribuindo às palavras sentidos que estavam sendo gerados no processo de enunciação em que ela era sujeito. No caderno-agenda, podia escrever e ler seus escritos, representado o mundo e a si mesma. Ali Jane expressava o desejo de se apossar da escrita.

Essas práticas de leitura e escrita eram ignoradas pelo CRD que Jane frequentava. O bilhete mostra que Jane constituía-se como sujeito e tinha um interlocutor, com quem dialogava no processo de enunciação. Andréa também tinha um caderninho onde escrevia, geralmente cópias que fazia da cartilha *Caminho Suave* ou de revista.

Já Dânia conhecia os contos de fadas, assistindo a DVDs que ficavam guardados em uma caixa, em cima de seu guarda-roupa. A preocupação da mãe de Andréa era com a alfabetização da filha, pois assim como as outras mães, ela também havia aprendido na escola que ler e escrever significava decodificar e codificar o código alfabético. As maneiras de ler em diferentes suportes e gêneros textuais não faziam parte das expectativas de leitura que mães e professoras tinham em relação às meninas.

Durante a entrevista com Jane, sua mãe abriu a gaveta debaixo da cama e pegou um livro do fundo da gaveta para a filha ler. Jane pronunciou sílaba a sílaba e, em seguida, voltou a ler. A soletração era muito parecida com os exercícios de identificação de letras e sílabas que ela fazia no CRD. A mãe demonstrou que estava satisfeita, pois a filha lia.

Dânia também lia livros de literatura infantil, embora sua principal referência fosse a cartilha. Os livros de literatura infantil ficavam guardados na parte de cima de seu guarda-roupa, um lugar de difícil acesso para manuseá-los. Assim como Jane, Dânia conhecia contos de fadas como "Branca de Neve", "João-Pé-de-Feijão" e manifestava gosto pelos textos literários.

Em casa e na escola, a cartilha *Caminho Suave* foi o suporte mais utilizado para as leituras de Andréa e Dânia. Embora Jane tivesse menos contato com a cartilha, as três meninas tinham aprendido o código alfabético por meio da cartilha e, mesmo não adotada, as situações de leitura em sala de aula, na alfabetização que se estendia por uma década, repetiam as práticas de uso da cartilha. Expostas a uma língua morta, esvaziada de significados, Dânia, Jane e Andréa aprenderam que ler e escrever é reconhecer sons e marcas gráficas, estabelecendo correspondência entre os fonemas e os grafemas. Estavam expostas a uma pseudolíngua, pois segundo Arena (1992, p. 76), os manuais de alfabetização "despojam os signos linguísticos de seu significado, prendem-se aos sons e às marcas gráficas e fazem da enunciação jogos de palavras desconexas que, julgando idiotas as crianças, acabam por expô-las a uma pseudolíngua".

Durante a entrevista, a mãe de Dânia solicitou à filha que buscasse a cartilha guardada junto aos materiais de estudo no

quarto. A iniciativa de comprar *Caminho Suave* foi para que Dânia treinasse em casa as lições e aprendesse a escrever e a ler, uma vez que ela não havia ainda sido alfabetizada, apesar de frequentar o ensino regular desde os sete anos de idade.

Dânia leu, em voz alta, alguns trechos, soletrando as lições que sabia de memória. O diálogo entre mãe e filha mostra um desses momentos:

> Mãe: Lê. Puxa mais para frente, lá tem uma leitura boa para você ler.
> [Dânia folheia a cartilha]
> Mãe: Começa aqui e vai pra frente.
> Dânia: Para frente.
> Mãe: Aqui, oh.
> Dânia: Eu VE-JO A BAR-RI-GA-DO BE-BÊ.
> Mãe: Agora, vai lá para frente.
> Dânia: O BE-BÊ BA-BA. O BOI BA-BA. O CA-CHOR- RO BE-BE NA CU-IA. A CU-IA É DE CO-CO.
> Mãe: Vai virando.

A cartilha estava quase toda preenchida a lápis por Dânia que lia as lições repetidamente até decorá-las, lia num só tom, em voz alta com a finalidade de estudar as lições. Em casa, a família, principalmente a mãe, incentivava a realizar as leituras nesse suporte.

De acordo com Arena (1992), a valorização da sinalidade pelos manuais escolares, como faz a cartilha *Caminho Suave*, conduz o alfabetizando

> a desenvolver o processo de identificação ao invés do processo de compreensão. Pára na 'estrutura aparente' e julga que escrever é codificar e ler é decodificar sinais. Não ultrapassa essa estrutura para mergulhar na outra, na 'estrutura profunda'. (ARENA, 1992, p. 80).

O contato de Andréa com a cartilha *Caminho Suave* foi em sala de aula desde o início de sua alfabetização. Na escola, em uma sala de Educação para Jovens e Adultos (EJA), que mãe e filha frequentavam, a cartilha foi adotada pela professora como "remédio" para sanar as dificuldades de leitura e escrita que Andréa apresentava. Em casa, era utilizada como reforço. Enquanto folheava a cartilha, durante a entrevista, a mãe apontou as lições respondidas pela filha, para mostrar que ela estava aprendendo a ler e escrever.

> Pesquisadora: Usa a cartilha?
> Mãe: É. Agora aqui. Essa aqui já vem, esse aqui também. Isso ela está fazendo sozinha, ela senta lá na frente com a professora e faz sozinha.
> Pesquisadora: As vogais, as sílabas, o alfabeto?
> Mãe: É. Olha o alfabeto, olha!

Na sala de aula, as práticas de leitura, que Dânia vivenciava, priorizavam recortes colagens e pinturas associadas a palavras isoladas, como se fossem atividades de linguagem escrita. Em casa, a mãe que, também havia aprendido a ler pela cartilha, reforçava a leitura nesse suporte.

A imagem que se segue mostra uma das lições que a mãe de Dânia apontara na cartilha. À esquerda, estão coladas algumas figuras, à direita Andréa escreveu a lápis as palavras correspondentes.

LIÇÕES DA CARTILHA DE ANDRÉA

O olhar bakhtiniano permite, de acordo com Arena (2006, p. 178), "olhar para os manuais escolares, apreciar a língua imobilizada e auscultá-la para verificar seu estado de morbidez". Atividades de escrita e leitura como as lições de cartilha de Andréa são exemplo de uma língua imobilizada e estática. As práticas de leitura e de escrita das meninas reproduziam o estado de morbidez da língua nas cartilhas.

Outro suporte utilizado pelas meninas eram as revistas. Jane lia a revista *Rebelde* vinculada à novela mexicana do mesmo nome que a SBT levou ao ar de agosto de 2005 a setembro de 2006. A revista trazia letras de músicas do grupo RBD, um blogue e notícias. Direcionada ao público jovem, a revista respondia a questões que Jane vivenciava como qualquer adolescente.

Uma das revistas que Jane lia era "Capricho". Endereçada ao público feminino, trazia vários assuntos como moda, beleza, horóscopo, jogos em textos curtos, fáceis e bastante ilustrados. Jane lia as revistas com o propósito de recortar figuras e letras, colar no caderno e formar palavras junto às figuras. A maneira como Jane se relacionava com esse suporte sugere que ela aprendeu que os escritos servem para ser recortados e colados, numa espécie de bricolagem, que fragmenta a linguagem, a descontextualiza, retirando dela seu sentido. Esta era uma atividade frequente no Centro de Referência, em que o texto era pretexto para atividades que efetivamente trabalhavam a linguagem escrita e, de certa forma, escamoteavam a ausência da atividade linguística com textos.

Dânia e Andréa também liam revistas para recortá-las e fazer bricolagens. Ao serem indagadas durante a entrevista o que faziam com as revistas, ambas responderam que era "para recortar figuras". As revistas femininas que liam, embora tratem de temas diversos, caracterizam-se principalmente pelo gênero novelesco e sentimental destinado ao público feminino.

As três meninas demonstraram preferência pela leitura de textos com imagens. A linguagem fácil, os diálogos curtos, as ilustrações, tornavam essa leitura mais leve e rápida. Dânia lia gibis também em outro Centro de Referência que frequentava, os quadrinhos inspirados no desenho animado "Bob Esponja" e o gibi da "Mônica" e da "Magali".

O álbum de figurinhas era outro suporte de leitura que as meninas apreciavam. Jane, Dânia e Andréa realizam com frequência atividades de colecionar, juntar, separar classificar, enfim de organizar figuras. Jane colecionava figuras para um álbum que trazia personagens da novela *Rebelde*, agregando figuras e palavras. A imagem a seguir mostra o predomínio da linguagem não-verbal sobre a linguagem verbal. Há um pequeno texto narrativo, mas são as imagens que ocupam o espaço central do álbum e direcionam a leitura do leitor para a colagem das figurinhas.

ÁLBUM DE FIGURINHA DE JANE

Jane lia também letras de música como a letra da turma do Balão Mágico, escritas em folhas de papel sulfite. A folha de papel é um suporte comum, bastante utilizado pelas meninas que juntavam muitos escritos avulsos, além de cadernos, livros, gibis e revistas.

As meninas liam ainda materiais escritos em suportes como placas de trânsito, faixas, *outdoors*, suportes que encontravam nas ruas, nos ônibus, nos mercados, enfim nos espaços da cidade por onde costumavam circular. Esses suportes que veiculam gêneros textuais diversos, pois são textos publicitários, informativos, instrucionais e outros, fazem parte de suas leituras no cotidiano. Jane parecia

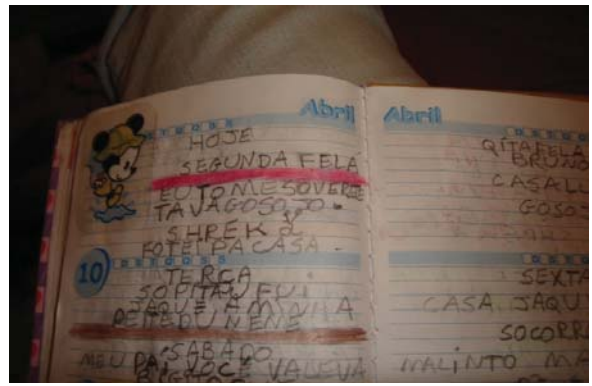
mais motivada para essas leituras que Dânia e Andréa, provavelmente porque saía mais com a mãe e a irmã. No mercado, elas liam rótulos de produtos e panfletos de propaganda.

Na tela do computador, Jane lia pouco. Com a ajuda da irmã ela acessava alguns sites e lia mensagens. Dânia lia na tela do computador as instruções dos jogos matemáticos que uma de suas professoras emprestava a ela para brincar. Andréa não lia na tela do computador, pois, em casa não tinha computador e nas escolas que frequentou parece não ter usado esse suporte para leitura. Nenhuma das meninas utilizava a tela do computador para efetivamente ler e escrever. Nos atendimentos fonoaudiológicos, elas liam na tela, embora fossem atividades de treinamento de fala com um programa específico.

O que mais se destaca entre os materiais escritos que guardavam são os escritos de autoria de Jane e Dânia. Movidas pela necessidade de ler, elas produziam seus próprios escritos. Observei, durante a entrevista, o volume de escritos que ambas guardavam zelosamente em pastas, sacolas e mochilas no quarto. Por que escreveriam para si mesmas?

Percebi na entrevista que Jane se entusiasmava ao falar sobre seus escritos. Durante a entrevista, ela mostrou dezenas desses escritos guardados, que podiam ser rapidamente disponibilizados por uma forma de organização que só ela conhecia. O caderno-agenda era para ela um suporte de leitura e de escrita, espaço de constituição do sujeito no diálogo, embora aparentemente não houvesse um interlocutor nessa interlocução. Havia amigos, professoras, namorados, mães, irmãs com quem as meninas dialogavam em seus escritos. Também para Dânia, o caderno-agenda era o lugar privilegiado da escrita e leitura, nele afirmava-se como autora e leitora de seus próprios escritos.

Jane escrevia na agenda as situações vivenciadas no cotidiano, passeios, acontecimentos, desejos e sonhos. A imagem seguinte mostra uma página de seu caderno-agenda, com anotações. Ela leu para mim a primeira anotação da semana: “Hoje, segunda-feira, eu tomei sorvete. Estava gostoso. [Assisti] Sherek e voltei para casa”.



AGENDA DE JANE.

De acordo com Certeau (2008, p. 97), os consumidores da língua “traçam ‘trajetórias indeterminadas’, aparentemente desprovidas de sentido porque não são coerentes com o espaço construído, escrito e pré-fabricado onde se movimentam”. Poder-se-ia afirmar que Jane e Dânia estariam usando táticas ao criarem os escritos na agenda, espaço onde “esboçam as astúcias de interesses e de desejos *diferentes*” de usos da língua que lhes são negados nos ambientes escolares.

Os textos produzidos pelas meninas tinham um destinatário, como revelou Dânia ao dizer que escrevia para o namorado, mas elas escreviam, sobretudo para si mesmas. Jane ao ser indagada porque escrevia tantos bilhetes que não chegavam aos seus destinatários, respondeu: “para mim ler.” Os escritos autorais e as leituras que faziam de seus próprios escritos evidenciavam o caráter vivo da escrita em seu mundo, contudo a essas meninas eram negadas situações de linguagem em que pudessem efetivamente desenvolver práticas de leitura e de escrita.

Considerações finais

O estudo mostrou que as meninas, leitoras em formação, desejavam aprender a língua viva, dominar a escrita e desenvolver práticas de leitura, entretanto não eram oferecidas a elas situações de leitura na qual pudessem efetivamente

desenvolver essas práticas. Os desenhos e jogos apontaram a necessidade de apropriação da linguagem escrita e a ausência de práticas de linguagem significativas em contextos escolares. Por isso, essas meninas seguiam realizando atividades de desenhar e brincar próprias da pré-escrita infantil.

O acervo de desenhos, colagens e bricolagens guardados revelam uma leitura de imagens muito presente no cotidiano, reafirmada nas preferências pela leitura de histórias na tela da televisão, em CD e DVD e incentivada nas atividades de linguagem que se realizam no CRD. As cartinhas "vazias" de Dânia são a evidência do desejo de dominar a escrita, escrever textos, ler em suportes e gêneros diversificados.

As brincadeiras de escolinha mostraram, de um lado, a interlocução concreta das meninas ao dialogarem com as bonecas; de outro, a reprodução das práticas escolares de leitura aprendidas nas escolas de ensino regular e no CRD, restritas à codificação e decodificação do código alfabético. Outra evidência do desejo de dominar a escrita é a escrita não-convencional de Jane em sua agenda, um traçado que, imitando a escrita alfabética, aponta o desejo de se inserir na cultura escrita.

Na agenda, o principal suporte utilizado pelas meninas em casa, as meninas constituíam-se leitoras de seus próprios escritos. O ato de escrever para ler seus próprios escritos denuncia a luta pela posse da escrita. Essa autoria de escritos mostra que as meninas afirmam-se como sujeitos no processo de escrever e de ler, usam táticas de leitura de não-submissão às maneiras de ler que vêm sendo a ela impostas. Na ausência de escritos para suas leituras, produzem seus próprios escritos no cotidiano. Escrevem para ler.

A cartilha *Caminho Suave*, um dos suportes mais utilizados no exercício diário de leitura, impõe treinos diários de leitura a que as meninas prontamente obedecem, motivadas pelo desejo de se apoderar da escrita. As mães motivadas a enfrentar o desafio de vê-las alfabetizadas, reproduzem as maneiras de ler que aprenderam na escola de sua época. No jogo de palavras desconexas da pseudo-língua que consiste a cartilha, as meninas tinham aprendido ler e escrever apenas para reconhecer marcas gráficas e reproduzi-las.

Elas liam, mais em voz alta, menos silenciosamente, leituras soletradas de textos curtos, de gibis, álbuns, livros de histórias, revistas, lições da cartilha, bilhetes, letras de música que, guardados em acervos escriturísticos, como sacolas, pastas, mochilas, testemunham o desejo de tomarem posse da escrita. Entretanto, esses escritos permaneciam estocados, vivos para elas, mortos para aquelas que mediavam o ensino de leitura.

Jane, Dânia e Andréa cifravam e decifravam o código alfabético ao ler, mas ainda não haviam mergulhado no mundo da cultura escrita. Ao analisar seus gestos de leitura poder-se-ia afirmar que, embora, permanecessem na escola, permaneciam excluídas do mundo da cultura escrita.

Referências

ARENA, D. B. Bakhtin e alfabetização. In: Educação Santa Maria, V. 17, n. 17, 1992. p. 71-89.

_____. Palavras grávidas e nascimentos de significados: a linguagem na escola. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; MILLER, Stela. (org.) Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2006.

BAHKTIN, M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

CERTEAU, M. de. A invenção do cotidiano. 8ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CHARTIER, R. A aventura do livro: do leitor ao navegador. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 5 ed. São Paulo: Ícone, 1988.

PADILHA, A. M. L. Práticas Pedagógicas na Educação

Especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

PLETSCH, M. D. A dialética da inclusão/exclusão nas políticas educacionais para pessoas com deficiências: um balanço do governo Lula (2003-2010). Revista Teias v. 12 • n. 24 • p. 39-55 • jan./abr. 2011.

VYGOTSKY, L. S. Obras Escogidas III. Madri: Visor, 2000.

_____. Obras Escogidas V. Madri: Visor, 1997.

A ESCRITA DE CRIANÇAS EM SUAS VARIADAS FORMAS DE LEITURA E DE EXPRESSÃO DA LINGUAGEM

Mariana Bortolazzo[1]
Norma Sandra de Almeida Ferreira[2]

Resumo

Por meio da análise de produções escritas de crianças em anos finais de alfabetização em resposta a uma questão da "Prova Campinas-2008" – uma avaliação institucional Municipal – este trabalho tem como objetivo trazer para a discussão considerações sobre as práticas de leitura e escrita observadas em tais produções, observando a escrita em suas variadas formas de leitura e expressão da linguagem. Para subsidiar as discussões propostas, elegemos como referenciais os estudos de Bakhtin (2010) sobre a enunciação e a construção do discurso; Smolka (2008), por compreender as práticas de leitura e escritura como processos discursivos e dinâmicos e Chartier (1990), por considerar tais práticas como culturais, históricas e cotidianas. Embora a escrita em uma avaliação seja pautada pela regra normativa do enunciado das questões, e pressupor um 'certo e errado', acreditamos que ainda assim, a construção do discurso acontece de forma particular e individual além de apresentar marcas reveladoras dessa individualidade. Não menos importante, acreditamos que as produções escritas das crianças – considerando as práticas de leitura que as antecedem e permeiam – representam práticas culturais e são representativas de toda uma comunidade em fase de aquisição da escrita. As produções analisadas parecem indicar múltiplas leituras realizadas pelos indivíduos, que aparecem nos ecos e nas ressonâncias de suas experiências de leituras vividas, possíveis de serem verificadas em sua escrita.

Palavras-chave

Práticas de escrita; práticas de leitura; discurso; linguagem.

Abstract

Through the analysis of written productions of children in the final years of literacy in response to a question of "Prova Campinas-2008" - an institutional evaluation - this paper aims to discuss about the practical of reading and writing observed in such productions, noting the writing in its various forms of reading and language expression. To subsidize the proposed discussions, we choose as reference studies of Bakhtin (2010) about the enunciation and discourse construction; Smolka (2008), to understand the practices of reading and writing as discursive processes and dynamic and Chartier (1990), because understands the write and reading as cultural, historical and daily practices. Although the written in a evaluation is guided by rules and normative statement of the issues, and presuppose a 'right and wrong', yet we believe that the construction of discourse happens in a particular and individual way as well as presenting marks of individuality. No less important, we believe that the written productions of children - considering the reading practices that predate and permeate – represents cultural practices and are representative of an entire community in the acquisition phase of writing. The productions analyzed seem to indicate multiple readings made by individuals, which appear in the echoes and resonances of their lived experiences of readings, possible to be found in their writing.

Keywords

Practice of writing; practice of reading; discourse; language.

1 - Mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UNICAMP. Integrante do Grupo de pesquisa ALLE – Alfabetização, Leitura e Escrita. Bolsista FAPESP.
2 - Profª. Drª do Grupo de Pesquisa ALLE- Alfabetização, Leitura e Escrita - FE/UNICAMP.

O presente texto toma como base a pesquisa de mestrado em andamento de uma das autoras, que busca identificar as *relações* estabelecidas por crianças em fases finais de alfabetização com a linguagem escrita. Como material de análise, utiliza respostas a três questões de uma avaliação institucional – "Prova Campinas-2008" – elaborada e aplicada conjuntamente pela Secretaria Municipal de Educação de Campinas (SME) e um grupo de professores da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)[3].

O foco do trabalho está em analisar as produções escritas das crianças na perspectiva da construção do discurso e da enunciação (BAKHTIN, 2010), entendendo a alfabetização e as práticas de leitura e escritura como processos discursivos e dinâmicos (SMOLKA, 2008), além de assumir tais práticas como culturais, históricas e cotidianas (CHARTIER, 1990).

Para Bakhtin (2010), todos os campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem e o emprego da língua acontece em forma de enunciados, que podem ser orais ou escritos. Os enunciados, embora individuais, se configuram em "tipos relativamente estáveis", denominados gêneros do discurso (p. 262). Os gêneros, por sua vez, podem ser primários ou secundários, sendo que o primeiro, considerado simples, tem vínculo imediato com a realidade, formados nas condições da comunicação discursiva imediata. Integram o gênero primário, em linhas gerais, as breves réplicas do diálogo cotidiano, o relato do dia-a-dia, a carta, entre outros. Já os gêneros secundários, considerados complexos, são compostos pelos gêneros primários que são incorporados e reelaborados, ou seja, a réplica do diálogo cotidiano ou a carta no romance, por exemplo, são reconfigurados como acontecimento artístico-literário e não da vida cotidiana, como acontece nos gêneros primários. Os gêneros secundários, por sua vez, surgem "nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado" (p. 263) e estão entre eles, além do romance e das obras literárias, as pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicitários, entre outros. Para o autor, a "intenção discursiva do falante, com toda sua individualidade e subjetividade, é em seguida aplicada e adaptada ao gênero escolhido, constitui-se e desenvolve-se em uma determinada forma de gênero" (p. 282). Ainda,

> antes mesmo de se configurar como terreno de produção de mensagens, os gêneros são elos de uma cadeia que não apenas une como também dinamiza as relações entre pessoas ou sistemas de linguagens e não apenas entre interlocutor e receptor (MACHADO, 2005, p. 158).

Discutir a escrita dos alunos em uma avaliação institucional – considerando a construção do enunciado e do discurso em determinados gêneros – é uma tentativa de compreensão de formas de dizer regradas, situadas, datadas em diferentes condições de produção, para diferentes finalidades e com diferentes usos da linguagem. É um esforço interpretativo, que pode nos aproximar de formas de dizer por escrito dessas crianças, permitindo pensar quais os modos aprendidos culturalmente e nas efetivas práticas escolares sugeridas em seus textos.

Embora a escrita em uma avaliação seja pautada pela regra normativa do enunciado das questões, e pressupor um 'certo e errado', acreditamos que ainda assim, a construção do discurso acontece de forma particular e individual além de apresentar marcas reveladoras dessa individualidade. Não menos importante, acreditamos que as produções escritas das crianças – considerando as práticas de leitura que as antecedem e permeiam – representam práticas culturais e são representativas de toda uma comunidade em fase de aquisição da escrita.

3 - A "Prova Campinas - 2008" envolveu, em todo seu processo de planejamento, organização, aplicação e correção, uma parceria entre a Rede Municipal de Ensino de Campinas-SP e professores da UNICAMP que prestaram assessoria. As Professoras Doutoras Norma Sandra de Almeida Ferreira e Lilian Lopes Martin da Silva – integrantes do grupo ALLE – foram responsáveis pela prova de Língua Portuguesa e os Professores Doutores Antônio Miguel e Ana Regina Lanner de Moura foram responsáveis pela prova de Matemática. Os cadernos das provas podem ser encontrados na página: www.fe.unicamp.br/alle.

> Como é o aluno que responde às questões da prova, o que se tem como resultado, num primeiro momento, não deixa de se constituir como desempenho individual. Mas, no caso da avaliação realizada, esse desempenho, em sua discussão e análise, é tomado como algo sinalizador, que oferece indícios dos objetos culturais mobilizados, das práticas realizadas, que, entre outras coisas, dão forma aos distintos conteúdos (SILVA; FERREIRA, 2011, p. 49).

Discutir práticas de escrita implica em discutir práticas de leitura que não se desvinculam porque ler e escrever são faces de uma mesma moeda, embora distintas. Lemos a escrita do outro e escrevemos para outros leitores; relemos a nossa escrita e escrevemos a nossa releitura; lemos para escrever e escrevemos o que lemos numa relação intercruzada e produtora de inúmeras possibilidades.

> Assim, os saberes e os conhecimentos, as dúvidas e as perguntas (implícitas ou explícitas) - sobre a vida, o nascimento e a morte; sobre as relações familiares e sociais; a rotina, os preconceitos; o trabalho, a poesia, as emoções, a violência, reivindicações... - emergem nos textos em que jogam as condições de vida e os processos de simbolização e representação das experiências infantis. O que se pode perceber, então, é um intenso movimento intertextual – os outros falam no meu texto, eu incorporo e articulo na fala os outros; eu falo o/no discurso de outros que, ao mesmo tempo, ampliam o meu dizer... é o próprio jogo de intersubjetividade marcado no trabalho de escritura. Cada texto, um momento de enunciação. Em cada momento, muitas vozes. (SMOLKA, 2008, p.108).

O presente texto tem como objetivo tecer algumas considerações sobre os indícios e marcas singulares (Ginzburg, 2001) deixados pelas crianças sobre as relações estabelecidas com as práticas de leitura e escrita em uma das questões da "Prova Campinas-2008". A questão a ser analisada tem como base uma tirinha da "Turma da Mônica", no gênero história em quadrinho, mas que não possui os balões de fala, apenas imagens. Os indícios que, embora considerados particulares e singulares, fazem parte e ajudam a compor uma história das práticas de leitura e escrita – ou até mesmo da alfabetização e letramento – de uma época histórica, de nosso presente.

Leitura e escrita, consideradas práticas culturais e sociais, são também, em nossa sociedade, bens culturais, necessários para a inserção dos indivíduos em uma sociedade letrada e excludente, que põe à margem aqueles que não tiveram contato com os processos de alfabetização. Concordando com Mortatti,

> Dentre os bens culturais, encontram-se a leitura e a escrita como saberes constitutivos das sociedades letradas e que devem propiciar aos indivíduos e grupos sociais não apenas acesso a ela, mas também participação efetiva na cultura escrita. A apropriação e utilização desses saberes é condição necessária para a mudança, do ponto de vista tanto do indivíduo quanto do grupo social, de seu estado ou condição nos aspectos cultural, social, político, linguístico, psíquico (2004, p. 100).

Assim, estes bens culturais são perseguidos pela sociedade e as avaliações existem para medir seu grau de sucesso e eficiência. Atualmente, são inúmeras as avaliações que pretendem medir o desempenho de alunos e escolas. Os modos de avaliar também diferem: a grande maioria é configurada em forma de testes; outras, incluem produções textuais em forma de redação. A "Prova Campinas - 2008", por sua vez, trabalha apenas com questões dissertativas, que exigem do aluno um esforço maior nas práticas de leitura e escrita, a começar pela leitura e compreensão dos enunciados e de alguns textos complementares. Dessa forma, a produção escrita coerente é condição para um bom desempenho e a capacidade de inferir informações dos enunciados e textos, ou seja, a leitura, são igualmente necessárias.

Avaliar as práticas de leitura e escrita: uma questão da "Prova Campinas - 2008"

Uma das produções geradas após a correção e análise da "Prova Campinas-2008", é o *Relatório final de Avaliação*

de Desempenho em Língua Portuguesa e Matemática – 2º ano do ciclo II da Rede Escolar Municipal de Campinas-SP-2008[4], que contem uma descrição dos objetivos, justificativa, modo de produção e execução da prova, além de uma análise minuciosa de questão por questão desta avaliação.

Selecionamos, para discutir neste texto, a questão P1Q6, que, de acordo com o *Relatório*, busca avaliar tanto as práticas de leitura quanto escrita, além de utilizar um gênero tipicamente utilizado nas atividades escolares cotidianas: a história em quadrinhos, representada nesta questão por uma tirinha da Turma da Mônica, de Maurício de Souza Produções. A questão tinha como enunciado: *Observe com atenção a tirinha e escreva uma história de acordo com as cenas. Dê um título a ela*. Logo abaixo, seguia a tirinha:

Imagem 1 – Tirinha da Turma da Mônica apresentada na questão P1Q6 da "Prova Campinas-2008"
Fonte: http://www.monica.com.br/comics/tirinhas/tira14.htm. Acesso: 12 set 2011.

O referido *Relatório* destaca nesta questão as seguintes características e objetivos:

Essa é uma questão bastante frequente nessa faixa de escolaridade, que se caracteriza pela composição de um enunciado verbal e de um gênero - história em quadrinhos - tipicamente escolares. Ela é baseada na leitura de tirinhas, um gênero de que as séries iniciais se apropriaram há algum tempo e na escrita de uma história em prosa narrativa, com a orientação —Dê um título a ela e escreva —de acordo com as cenas. A proposta desta questão tem intenção de averiguar os modos de leitura e atribuição de sentidos que os estudantes fazem da sequência de cenas oferecida e sua capacidade de articular a mesma história em um novo texto coeso e coerente, servindo-se da linguagem escrita, adequada e corretamente. Também é esperado que façam uma narrativa em que apareçam os cinco elementos definidores do texto narrativo:(a) Personagens: 2 personagens, obrigatoriamente. (b) Narrador: livre. (c) Espaço: livre. (d) Tempo: livre. (e) Enredo: sequência temporal de ações inter-relacionadas. (f) Sutileza do desfecho do enredo (cena 4): a solução inusitada encontrada por Cebolinha ao choro de dor de Cascão, que é o que provoca o humor da HQ.

Assim, desejava-se observar a leitura como modo de inferir informações que não estão colocadas de forma explícita, no caso, a partir de uma sequência de imagens sem escrita e a escrita de um texto em gênero narrativo que fosse coerente com as imagens dadas. Nesta questão, práticas de leitura e escrita deveriam estar sintonizadas.

Dessa forma, considerando as características do gênero narrativo e as orientações do relatório, selecionamos do material já coletado, quatro respostas distintas, as quais consideramos bastante representativas do todo, para nortear as discussões sobre a escrita de crianças em suas variadas formas de leitura e de expressão da linguagem.

Leituras e Escritas possíveis: respostas de quatro crianças

As respostas selecionadas, que fazem parte do material coletado em três escolas da Rede Municipal de Ensino de Campinas-SP, que participaram da "Prova Campinas-2008", permeiam e dão suporte para as discussões propostas neste texto. Os alunos participantes integravam a quarta-série do ensino fundamental – atual 5º ano – considerado um dos anos finais do processo de alfabetização.

4 - O *Relatório final da avaliação de desempenho em Língua Portuguesa e Matemática - 2º ano do ciclo -II da Rede Escolar Municipal de Campinas – SP - 2008*, está disponível em http://www.fe.unicamp.br/alle/.

As respostas selecionadas seguem na tabela abaixo:

RESPOSTA 1 - Ai Ai Ai - An - Vou pegar vou pegar o cachote de imergência - Toma Cascão! - STIM! STIM! - Lá Lá Lá! [CMM_E03]	**RESPOSTA 2** Título: Que dor - Ai, ai, ai meu joelho quebrou. - Um eu vou ajudar o Cascão Zum - Ai, ai, ai - Calma cascão eu ti salvo - Um, um, um - Prontinho [JGA_E03]
RESPOSTA 3 O Cascão tinha machucado o joelho e cebolinha foi ajudar e o cebolinha pegou um esparadraplo e colocou na boca dele [NCS_E01]	**RESPOSTA 4** Cascão pisou numa pedra e começou a chorar, Cebolinha passou não aguentava mais aquela choradeira, aí Cascão não aguentava mais, e resolveu ir pegar a maletinha de curativos, Cascão ao ver Cebolinha ficou contente, mais daí Cascão ficou espantado com que Cebolinha fez tampou sua boca. Fim! [GSL_E03]

Tabela 1 – Respostas de quatro crianças à questão P1Q6

Nas respostas 1 e 2 transcritas acima, as crianças parecem ter tentado descrever a fala de cada personagem nas situações dadas, cena por cena, como se fossem preencher os balões da história em quadrinhos mais comum, sem a preocupação do texto narrativo, ou da composição da história em sua totalidade. Parecem ter sido orientadas pela leitura da tirinha a traduzi-la apenas pelo discurso direto, habitualmente representado nas histórias em quadrinhos com balões de falas das personagens. Corretamente os autores dessas respostas fizeram uso do travessão substituindo os balões que igualmente representam a alternância das falas dos personagens em outros gêneros também narrativos, sem acrescentar, no entanto, um narrador e optando por uma linguagem bastante sucinta mas bastante expressiva.

Nesse sentido, chama atenção nessas primeiras respostas alguns recursos usados pelas crianças que extrapolam um diálogo sem humor, sem coerência com o que as imagens sugerem, como poderíamos supor encontrar em textos produzidos com a finalidade de serem avaliados. Por exemplo, na resposta 2, a criança–autor(a) cria um jogo entre fala oralizada e fala interiorizada, bastante interessante, quando Cebolinha expressa seu pensamento para o leitor (*um eu vou ajudar o Cascão*), ao passar pelo seu amigo que está gemendo de dor e de costas para ele, portanto não ainda frente a frente para um diálogo.

Nas respostas 1 e 2, ainda, é possível perceber que as crianças imitam e descrevem também os sons das ações das personagens – onomatopéia – assim como acontece nas histórias em quadrinhos comuns, fruto de suas leituras em outras ocasiões. Na resposta 1, a criança começa com *Ai ai ai*, como sendo os gritos de dor de Cascão, e *STIM, STIM*, como podendo ser o som de Cebolinha colando o curativo na boca de Cascão. Já na resposta 2, a criança escreve *Zum*, para dar a entender ao leitor que Cebolinha saiu correndo para buscar seu kit de primeiros socorros afim de ajudar Cascão. Em seguida, a fala composta por *Um, um, um* faz parecer que são os sons emitidos por Cascão impedido de falar com o esparadrapo na boca. Aliás, nessa resposta, por duas vezes, seu autor usa a expressão "*Um*" (*Um eu vou ajudar o Cascão*; *Um, um, um*) o que sugere sentidos para o leitor num processo mais sutil de recepção/ leitura desse texto. Ainda que tenhamos uma repetição, os sentidos da expressão indicam coisas diferentes. No segundo caso, o "*um"* parece expressar o desespero de Cascão e seu esforço em se comunicar, tentar explicar para Cebolinha o que ele está fazendo. Também a repetição *Ai, ai, ai* na resposta 2, sugere a intensidade da dor e o tempo transcorrido: ela continua ainda quando o Cebolinha volta. As onamotopéias são de efeito bem diferentes, o que parece indicar que essas crianças estão familiarizadas com a leitura de historias em quadrinhos. Algumas onamotopéias estão ligadas ao som de um gesto: *STIM! STIM!,* outras, ao pensamento do personagem: *Um*, *An* (surpresa, percepção de algo); também outras ligadas a um sentimento de felicidade, de contentamento

com o mal feito: *La Lá Lá* , e ainda outras ligadas a dor: *Ai, ai, ai*., e o *Zum* que indica movimento rápido. Essas onomatopéias ao lado das falas trocadas entre os personagens permitem ao leitor um entendimento da história, mesmo quando construída apenas por discursos diretos.

As demais respostas transcritas, 3 e 4, demonstram o esforço para a construção de um texto narrativo, ambas apresentando a descrição sequenciada de fatos ocorridos nas cenas da tirinha, em discurso indireto.

A orientação da questão não solicitava a escrita de uma história apenas utilizando um único uso do discurso como modo de narrá-la. No entanto, as produções 3 e 4, diferentemente das anteriores comentadas, usaram apenas o discurso indireto, quando um narrador reconta um diálogo acontecido sem dar a "palavra" aos próprios personagens. Talvez isto possa ser explicado porque conforme pudemos observar no material enviado pelos professores – utilizado para a construção dos referenciais da avaliação e para a seleção de questões que comporiam a prova – tem sido prática bastante frequente com histórias em quadrinhos desafiar os alunos a transformar o diálogo dos balões em discurso indireto, ou a criar uma história com balões a partir de um texto lido por eles. De qualquer maneira, das 04 respostas representativas do conjunto do material analisado, as crianças produziram textos excluindo totalmente a "fala" do narrador (respostas 1 e 2) ou dando a ele total expressão das cenas descritas (respostas 3 e 4). Nenhuma delas explorou em uma mesma narrativa a dinamicidade do diálogo entre os personagens e a visão do narrador que descreve cenas, situa o tempo, explicita informações ou fatos, como por exemplo fez o autor da resposta 4: *Cascão pisou numa pedra*...

Na resposta 3, o (a) aluno(a) apenas preocupa-se em descrever cada cena, sem, no entanto, utilizar outros elementos constitutivos do texto narrativo, como tempo e espaço, esperados inclusive, na apresentação dos objetivos da questão no *Relatório*. Além disso, a criança parece não ter se preocupado – ou pode ser que não tenha compreendido – em escrever sobre o desfecho do enredo que provoca o humor na tirinha: o fato de cebolinha ter feito o curativo na boca de Cascão ao invés do machucado para que ele parasse de gritar.

Já na resposta 4, o autor apresenta os elementos do texto narrativo e o desfecho inusitado da história além de referir aos acontecimentos de maneira sequenciada e coerente. O enredo é bastante sucinto, preso às ações dos personagens, porém acrescenta seus sentidos dados às imagens. No texto escrito, o narrador retarda o encontro dos personagens porque Cebolinha *passa* e não *aguenta mais aquela choradeira,* mas a dor de Cascão não passa, e só então o amigo busca resolver o conflito da situação; nas cenas, apenas no terceiro quadrinho isto acontece.

Quanto ao gênero história em quadrinhos, foi possível perceber, nas produções analisadas, que se trata de um gênero bastante conhecido pelas crianças participantes da avaliação, principalmente quanto aos quadrinhos da Turma da Mônica, já que a grande maioria das crianças fez referência aos nomes corretos das personagens apresentadas na tirinha e alguns, ainda, citaram nomes e características de outros personagens que não estavam presentes nas cenas. Além disso, conhecem os modos tradicionais da apresentação dos quadrinhos com balões de falas e as onomatopéias, percebido nas respostas 1 e 2, que tentam escrever a história de forma semelhante. Ainda, o autor da resposta 4, finaliza o texto registrando *FIM* , expressão própria de algumas histórias infantis, HQ's, contos de fadas, novelas e filmes, que compõe diferentes leituras as quais a criança provavelmente está habituada.

As respostas analisadas até o momento exemplificadas pelas apresentadas acima, tiveram, em grande parte, características, que, de acordo com o Relatório, compreendem *uma escrita que costuma ser mais comum na fase inicial da aquisição da escrita - ainda alfabética: trocas de letras, problemas de segmentação das palavras, predomínio de marcas típicas da oralidade, ortografia comprometida, inadequação e ausência de pontuação e parágrafos etc. Um resultado que aponta que mais de 50% dos alunos trazem, como produção, um texto praticamente descritivo das cenas lidas e com problemas ligados à modalidade escrita.*

Nas respostas analisadas também é possível perceber um texto narrativo que apresenta algumas dificuldades quanto à ortografia e ao uso da pontuação, um discurso pautado pelos

hábitos, costumes e práticas cotidianas, como o diálogo cotidiano informal que sugere as marcas da oralidade encontradas nas produções. Uma ortografia oscilante porque ainda representa a transcrição da oralidade - *imergência, ti;* porque ainda "sofre" as consequências da arbitrariedade imposta pela convenção: *cachote* – troca de letras possíveis para um mesmo som; porque troca letras ligadas a fonemas próximos: *foi, voi* ou consequência de um momento de distração: *peguo*. Chama atenção também, a presença do "l" na palavra *esparadraplo* que seria dita por Cebolinha, personagem que, como sabemos, tem como característica principal "dificuldades" com a linguagem, especialmente, com a pronuncia do "r" que é sempre trocado pelo "l". Teria sido intencional?

É possível destacar que este modo de escrever – consequentemente antecipado e permeado pelo modo de ler – é representativo do processo de alfabetização das crianças nessa fase de escolarização, que estão se inserindo na cultura letrada de forma a utilizar a língua na perspectiva comunicativa.

Ainda, a leitura e a escrita entendidas como processos discursivos foram, no caso das respostas à questão analisada, subsidiadas pelas experiências anteriores com leituras de histórias em quadrinhos seja na escola, seja em outros momentos e espaços dos quais as crianças participam. Conforme Ferreira (2011),

> Numa prática de escrita no uso informativo/narrativo da linguagem, no contexto de atividade escolar de aquisição da língua, as crianças cavam na memória cultural, adquirida por tradição oral, as possibilidades de escrever algo que ainda não dominam. Conforme Certeau (1996), no destaque que ele dá para a relação indissociável entre a oralidade e a escrita: "O escrito apenas corta e cava na antecipação" (p. 264) e o escrever é codificar de forma afinada, precisa, convencional aquilo que a criança já conhece de cor. Elas interrogam a correspondência sonoro-gráfica, deslocando palavras soltas que reconhecem oralmente (...), num jogo (desconhecido) de segmentação e aglutinação dessas palavras na escrita, em busca de sentidos para seus textos (p. 96).

Entre leituras e escritas: o que nos revelam as produções textuais de crianças em avaliações

O que valorizamos na leitura que fizemos dessas quatro questões, não foi o bom emprego das estruturas gramaticais ou a correta ortografia das palavras – ainda que consideremos muito importante tais domínios. Pretendemos, em contrapartida, analisar as produções escritas enquanto formas discursivas, enunciativas e dialógicas, buscando compreender o movimento que a criança faz na tentativa de articular pensamento e linguagem, principalmente quando na forma escrita. Para Smolka (2008),

> Se tomarmos, então o texto - e suas condições de produção como unidade de análise, isto é, se da análise fonética, ortográfica, lógica ou gramatical, deslocarmos o enfoque para a questão da constituição do sentido e perguntarmos: como a criança se colocou nesse espaço de interlocução? Que posição ela assumiu para escrever o que escreveu? - vamos perceber indicadores de uma intensa atividade mental, cognitiva, discursiva, que revelam uma dialogia, que revelam a elaboração da relação pensamento/linguagem no processo de escritura (p. 84).

Discutir essas práticas de leitura e escrita também significa abordá-las não apenas como técnicas, aprendizagens individuais ou habilidades motoras e cognitivas fora do contexto em que foram geradas e partilhadas pela comunidade de escritores e leitores que lhe dão formas, valores, significados, gestos, gostos, modalidades, convenções etc. Essas práticas, tais como se apresentam, são influenciadas por outras práticas cotidianas presentes no universo escolar e não escolar e em diferentes instituições (como a igreja, a comunidade, os espaços de lazer, etc), conforme nos indicam os estudos, por exemplo, de Chartier (1990).

As produções analisadas parecem indicar múltiplas leituras realizadas pelos indivíduos – tanto a leitura de mundo quanto a leitura da palavra (FREIRE, 1993) –, que aparecem nos ecos e nas ressonâncias de suas experiências de leituras vividas. Por exemplo, os gestos de querer ajudar, resolver o problema, de salvar o amigo, ainda que de forma inusitada e

inesperada para o leitor – *tampando a boca,* por exemplo – destacados em todas as respostas analisadas não só descrevem a cena. Mais do que isto. Acionam as leituras das narrativas em que diante de um conflito, de um problema, o protagonista deve resolvê-lo antes do desenlace. Também as expressões *ajudo*, que aparece em duas das respostas, e *salvo* estão ligadas a gestos de solidariedade entre amigos.

Assim, misturando o que leem e o que escrevem, estão além da permissão para escrever, alargam o que pode ser escrito, prolongam o escrevível. A leitura das imagens, a leitura de outros textos, dão a eles um escrever como "tarefa" aberta, na qual os textos lidos são despedaçados, recortados, citados, in-citados e ex-citados, traídos e transpostos, entremesclados com outras letras, com outras palavras. Os textos são entremeados com outros textos. Por isso, o diálogo da leitura e da escrita tem a forma de um tecido que constantemente se destece e se tece de novo, isso é, de um texto múltiplo e infinito. Enfiar-se na leitura é en-fiar-se no texto, fazer com que o trabalho trabalhe, fazer com que o texto teça, tecer novos fios, emaranhar novamente os signos, produzir novas tramas, escrever de novo ou de novo: escrever (LARROSA, 1998, p. 183).

O recurso da história em quadrinhos pode ser considerado como "provocador de um trabalho de escritura" (SMOLKA, 2008, p. 80). No caso da questão P1Q6 da "Prova Campinas-2008", foi exatamente este o objetivo da questão: colocar as crianças em contato com cenas de uma História em Quadrinhos sem as falas escritas, para que, em um movimento de leitura e interpretação, tivessem condições de produzir um pequeno texto, de utilizar a linguagem escrita para contar uma história. As respostas analisadas demonstram a singularidade presente em cada escrita, a eleição de determinado gênero, estilo, modos de interlocução, mesmo quando pautada por um enunciado que inevitavelmente – já que se trata de uma avaliação – pressupõe respostas certas ou erradas. Esse movimento de leitura e escrita, de pensar, oralizar e escrever, de uso e exercício da linguagem, são significativos no processo de alfabetização.

> Assim, os textos das crianças, desde as primeiras tentativas, constituem (e geram outros) momentos de interlocução. É nesse espaço que se trabalham a leitura e a escritura como formas de linguagem. A alfabetização se processa nesse movimento discursivo. Nessa atividade, nesse trabalho, nem todo dizer constitui a leitura e a escritura, mas toda leitura e toda escritura são constitutivas do dizer (SMOLKA, 2008, p. 112).

Nas produções escritas das crianças na "Prova Campinas-2008", representadas por apenas quatro abordadas neste texto, estão presentes diversas marcas e indícios de práticas disseminadas de leitura e escrita que geram um movimento de ir e vir – escrever e ler, ler e escrever – interminável e incansável, que faz com que, no caso, crianças, utilizem tais práticas como expressão da linguagem e como interação entre pensamento e representação, entre realidade e linguagem.

Referências

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010. p. 262-306.

CHARTIER, R. *A história cultural*. *Entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1990.

FERREIRA, N. Escola, Alfabetização e Culturas Escritas. In: OLIVEIRA JR, W. M., MARTINS, M. do C. (orgs.) *Educação e Cultura. Formação de Professores e Práticas Educacionais.* Campinas, SP: Alínea, 2011. p. 83-97.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.* São Paulo: Cortez, 1993.

GINZBURG, C. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. Tradução de Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

LARROSA. J. Sobre a lição. In: LARROSA, J. *Pedagogia Profana. Danças, piruetas e mascaradas*. Porto Alegre: Contrabando, 1998.

MACHADO. I. Gêneros discursivos. In: BRAIT, B. *Bakhtin: conceitos-chave*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2005.

MORTATTI, M. R. L. *Educação e Letramento*. São Paulo: UNESP, 2004.

MOURA, A. R. L; MIGUEL, A.; SILVA, L. L. M.; FERREIRA, N. S. A. *Relatório final de Avaliação de Desempenho em Língua Portuguesa e Matemática – 2º ano do ciclo II da Rede Escolar Municipal de Campinas-SP-2008.* Disponível em: <http://www.fe.unicamp.br/alle>.

SILVA, L. L. M.; FERREIRA, N. S. A. *Avaliar práticas culturais de leitura.* In: Ensino em Re-Vista, v. 18, n.1. Jan/Jun, 2011, Editora da UFU. p. 47- 56.

SMOLKA, A. L. B. *A criança na fase inicial da escrita*. *A alfabetização como processo discursivo.* 12 ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2008.

A LINGUAGEM MATEMÁTICA E A ORALIDADE: UMA TROCA MÚTUA[1]

Claudenice Cardoso Brito[2, 3]

Resumo

Neste estudo abordamos o entrelaçamento entre linguagem matemática e a oralidade, exploramos a relação de complementaridade existente entre essas duas linguagens nas práticas sociais, uma vez que nesse contexto a matemática se utiliza da oralidade para resolução de questões relacionadas a conceitos, ideias e objetos matemáticos, que estão diretamente ligados às práticas sociais. O resultado desse processo de aprendizagem da matemática não formal, que é constituído dentro de um ambiente social, no qual o sujeito constrói conceitos a partir de sua realidade, posteriormente poderá servir de base na aprendizagem da matemática formalizada. Nessa reelaboração de conceitos espontâneos para os conceitos científicos, a oralidade contribui dando significado aos elementos que constituem a matemática e sua linguagem. Neste aspecto buscamos analisar como a linguagem matemática e a sua relação com a oralidade pode contribuir com o processo de aprendizagem do conhecimento matemático escolar. Para isso, partimos de um estudo bibliográfico de obras que abordam o tema, a exemplo de Bakhtin (1981), Vygotisky (1987), Machado (2009), Freire (1996), Nunez (2009), Smole (2009). As reflexões aqui apresentadas resultam de alguns apontamentos iniciais da dissertação de mestrado da primeira autora, que se encontra em desenvolvimento. (Observatório da Educação - Capes/INEP. Ed. 038-2010. Grupo de Pesquisas CONTAR - UFRN - PPGED/PPGEL/PPGECNM - Propesq)

Palavras-chave

Oralidade; linguagem matemática; práticas sociais; diálogo.

Abstract

In this study we address the interconnectedness of mathematical language and orality, we explore the complementary relationship between these two languages in social practices, since in this context the use of oral mathematics to solve issues related to concepts, ideas and mathematical objects, which are directly linked to social practices. The result of this process of non-formal learning of mathematics, which is made within a social environment in which the pupil produces concepts from your reality, and its will be the basis for learning mathematics formalized. In this reworking of spontaneous concepts to scientific concepts, orality helps give meaning to what constitutes mathematics and language. In this respect we analyze how the language of mathematics and its relationship with orality can contribute to the learning process of mathematical knowledge in school. For this, we start from a bibliographical study of works that address the topic, like Bakhtin (1981), Vygotisky (1987), Machado (2009), Freire (1996), Nunez (2009), Smole (2009). The ideas presented here arise from some initial notes of the dissertation of first author, which is under development. (Centre for Education - CAPES / INEP. Ed 038-2010. Research Group COUNT - UFRN - PPGED / PPGEL / PPGECNM - Propesq)

Keywords

Oral; mathematical language; social practices; dialogue**.**

1 - Este trabalho conta com o financiamento do Observatório da Educação - Capes/INEP. Ed. 038-2010. Projeto: Leitura e escrita: recortes inter e multidisciplinares no ensino de matemática e de língua portuguesa. Grupo de Pesquisas CONTAR - UFRN - PPGED/PPGEL/PPGECNM – Propesq.

2 - Bolsista de Mestrado – Capes - PPGED/Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN.

3 - Trabalho redigido com a colaboração de Claudianny Amorim Noronha.

Nos diversos âmbitos sociais ocorre o entrelaçamento da linguagem matemática e da oralidade, cuja contribuição é a troca de informação, saberes e (re) significação de conceitos. Entretanto, se em outros ambientes sociais a matemática faz uso da oralidade para resolução de questões relacionadas a conceitos, ideias e objetos matemáticos, por outro lado, no ambiente escolar, parece ocorrer uma quebra de diálogo ou um diálogo restrito entre as duas. Nesse sentido, um dos grandes entraves na educação escolar tem sido o de aproximar as linguagens: matemática e a oralidade, e, por conseguinte, a escrita da Matemática.

No processo de interação entre a Matemática e a oralidade o indivíduo é o fio condutor e reprodutor dos significados dados aos conceitos e objetos matemáticos. A esse respeito Machado (2006, p. 103) afirma que: "de fato, todo o conhecimento da realidade que os alunos já trazem ao chegar à escola encontra expressão apenas através da fala; é deste suporte de significados que emergirão os signos".

Assim, podemos dizer que a oralidade é o elo entre o indivíduo e o mundo real e irreal por ele construído, abordamos o mundo real – como um discurso externo e o mundo irreal como um discurso interno. Conforme Vygotisky (1987, p.91) "o discurso interior é um discurso para o próprio locutor; o discurso externo é um discurso para os outros". Essa troca mútua entre sujeito e linguagem corrobora para a aprendizagem e aproximação com os outros indivíduos dentro de um contexto social.

Nessa perspectiva, o texto ora apresentado tem como objetivo analisar como a linguagem matemática e a sua relação com a oralidade pode contribuir com o processo de aprendizagem do conhecimento matemático. As reflexões aqui apresentadas resultam de alguns apontamentos iniciais da dissertação de mestrado da primeira autora, que se encontra em desenvolvimento. Para isso, partimos de um estudo bibliográfico de obras que abordam o tema, a exemplo de Bakhtin (1981), Vygotisky (1987), Machado (2009), Freire (1996), Nunez (2009), Smole (2009).

A oralidade e a linguagem matemática nas práticas sociais

Imaginar o mundo sem linguagem seria imaginá-lo vazio e sem sentido. É a linguagem que dá dinâmica ao mundo. É por meio dela que as pessoas se comunicam, transmitem ideias, conhecimentos, tradições, valores. As palavras, o pensamento, os desenhos, as letras, os sons e os tons ganham movimento, pois são as formas de representação da linguagem. Freire (1996, p. 52) diz: "no momento em que os seres humanos, intervindo no *suporte,* foram criando o *mundo,* inventando a linguagem que passaram a dar nomes às coisas que faziam com a ação sobre o mundo". A necessidade de interagir com os outros indivíduos e intervir no seu habitat; levou o homem a dialogar com outras linguagens, cujo principal objetivo era suprir as necessidades de sobrevivência.

Nesse aspecto, a presença da matemática também justifica sua presença nas práticas sociais, pois ela também constitui o arcabouço de conhecimento construído pela humanidade. Almeida (2011, p. 19) afirma que: "a Matemática é parcela estruturante dos processos mentais que qualificamos puramente humanos, [...], além disso, é produto da atividade humana, portanto social e histórica". A aplicabilidade da matemática em diversas atividades humanas contribuiu para a construção dos conceitos, objetos matemáticos, e algoritmos, conforme a necessidade dos grupos sociais. Seguindo essa corrente de pensamento, surgiram vários adjetivos para essas matemáticas constituídas dentro de um contexto histórico-social, tendo representatividade na etnomatemática.

Na história da humanidade a Matemática se faz presente em âmbitos sociais importantes, como: nos rituais religiosos, nas técnicas de engenharia, na agricultura, no comércio. No desenvolvimento do conhecimento matemático constituído dentro de um determinado contexto social, a oralidade teve papel fundamental.

> A diferença essencial entre a espécie humana e as demais espécies e o fato de termos criado, ao longo da nossa evolução, instrumentos, comunicação, principalmente **a linguagem,** e um sistema de produção, que servem para a resolução do triângulo da vida. (D'AMBRÓSIO, (2011, p. 169, grifo nosso).

A oralidade como ferramenta para a reprodução do conhecimento oportunizou ao homem interagir com outros da mesma espécie, e, por meio dela foi possível também

a aprendizagem de conceitos matemáticos, métodos de quantificação e uso desse conhecimento em contextos sociais diversos. Se inicialmente essa capacidade de trabalhar oralmente a matemática permitiu ao ser humano a propagação desse conhecimento, posteriormente surgiram formas de registro da matemática, isso conforme as necessidades de uso de ideias, símbolos, conceitos e objetos matemáticos. A Matemática foi se adequando às novas circunstâncias. Almeida fala que:

> Pela primeira vez surgiu a capacidade de armazenamento simbólico externo, o que proporcionou condições para um desenvolvimento mais acelerado da matemática. Por conseguinte proporcionou o surgimento de uma matemática mais abstrata, pois o emprego de símbolos armazenados externamente facilitava a transmissão dos conceitos matemáticos, bem como os registrava permanentemente, dificultando assim sua perda ou comunicação incorreta. (ALMEIDA, 2011, p. 48)

A necessidade de registrar os símbolos e os algoritmos fez emergir a sua escrita. Isso contribuiu para que a matemática passasse a ter uma língua escrita, sistematizada, haja vista que na oralidade a interpretação e a construção dos significados da linguagem são dinâmicas, e na linguagem matemática, por ser uma linguagem formal, a interpretação parte da representação dos símbolos e esta ocorre, por sua vez, a partir da escrita. Nesse sentido, Machado (2001, p. 105) afirma que:

> Enquanto concebida como uma linguagem formal, a Matemática não comporta a oralidade, caracterizando-se como um sistema simbólico exclusivamente escrito. [...] sobre as linguagens formais, tais linguagens delinearam-se a partir do pressuposto de que as línguas naturais são imperfeitas, permitindo a ambiguidade.

Apesar de a oralidade ter as suas ambiguidades, a interpretação da linguagem matemática ocorre a princípio por meio oral, para que possa ser compreendida, muito embora a linguagem matemática se utilize da escrita, por ser uma linguagem composta por um sistema simbólico, com símbolos próprios, que se relacionam segundo determinadas regras.

Assim, a sua interpretação depende de quem utiliza esse conjunto de símbolos e regras. Portanto, é preciso entender seus significados e interpretá-los. Nesta direção, Vergani (2009, p. 230) nos diz que "de fato, a Matemática usa uma linguagem escrita elaborada a partir de caracteres gráficos específicos, **convencionalmente definidos e universalmente aceitos**". No entanto, a compreensão da relação entre os símbolos e algoritmos parte do empréstimo que a oralidade faz à Matemática.

Neste contexto, a linguagem simbólica [escrita], apesar de universalmente aceita, não é conhecida por todos, haja vista que a grande maioria das pessoas a utiliza na oralidade. É muito comum encontrar pessoas que sabem, por exemplo, o que é adição, subtração, divisão, multiplicação, e os seus respectivos algoritmos, mas não sabem utilizá-los formalmente, apenas na oralidade.

Deve-se a isto o fato de, em alguns contextos sociais, a matemática ser utilizada apenas como uma ferramenta para a resolução de problemas matemáticos, nos quais o uso dos algoritmos, conceitos e objetos atendem as necessidades básicas, e o uso desses elementos é feito de forma parcial pelo indivíduo, que, neste caso, compreende em parte alguns de seus conceitos, mas não sabe correlacionar um conceito a outro.

Chamando atenção para o sentido dado ao ensino da Matemática, Nacarato *et al* (2009, p. 33) ressalta que esta: "precisa ser compreendida como um patrimônio cultural da humanidade, portanto, como um direito de todos. Daí a necessidade de que ela seja "inclusiva". Nesse aspecto a Matemática tem papel importante, pois é necessário que ela desempenhe de forma equilibrada e indissociavelmente, seu papel na formação de capacidades intelectuais, dedutiva, e contribua com a inserção do aluno na sociedade. Para que haja essa inserção do sujeito, é necessário que ocorra o diálogo entre os saberes matemáticos construídos em contextos sociais diversos e o escolar. Dentro desse parâmetro de aproximação da matemática cotidiana a matemática escolar, faz-se necessário abrir o diálogo entre a oralidade e a matemática formal.

A matemática deve ser uma ferramenta inclusiva, quando usamos a expressão 'matemática como ferramenta para a inserção do sujeito na sociedade', nos referimos ao uso dos

conhecimentos matemáticos nas práticas sociais, um exemplo clássico de uso da matemática no contexto social, é o uso da aritmética e da geometria. Estas duas áreas de estudo da matemática são utilizadas de maneira não sistematizada e têm grandes aplicações nas práticas sociais.

Por exemplo: uma criança que vende doce sem, necessariamente, ter vivenciado uma experiência escolar, faz uso da ideia e conceitos matemáticos de adição e/ou subtração, que foram construídos na relação entre semelhanças concretas e generalizações isoladas.

Nessa perspectiva, Nunez (2009, p. 44) afirma que: "os conceitos espontâneos se caracterizam pela ausência de percepção consciente das relações que se dão na estrutura de sua definição". Nesse aspecto a criança faz uso da matemática em sua prática cotidiana sem estabelecer relações, pois a matemática fora da escola se dá de forma ontológica, intuitiva. Essa matemática é um produto das experiências da vida cotidiana individual e social, e, principalmente dependente do contexto. Dessa forma, na escola, os conceitos de adição e subtração, por exemplo, podem ser trabalhados de forma aproximada com a realidade do aluno, de modo a ser ampliado, para que o sujeito não somente saiba utilizar a Matemática e sua linguagem, mas que ele saiba usá-los de forma sistematizada.

Os conceitos matemáticos construídos a partir de intuições servirão de pontes que ajudarão na construção de conceitos matemáticos validados dentro da perspectiva de uso da matemática formalizada. A esse respeito, Nunez (2009, 44) coloca que os conceitos científicos [matemáticos] têm características próprias:

> [...] Pode-se afirmar que inserem-se nos sistemas de relações entre objetos definidos em teorias formais, formulados pela cultura científica para serem assimilados em processos pedagogicamente organizados no contexto escolar. O uso da linguagem, como linguagem científica, no processo de assimilação do conceito, contribui para o desenvolvimento dos processos psicológicos complexos, tais como a abstração, a generalização, a conscientização a regulação da atividade de estudo das disciplinas escolares.

A aproximação da oralidade e da matemática, por sua vez, contribui para a construção de conceitos, ideias matemáticas, tornando a aprendizagem dinâmica, pois, aprender essa linguagem escrita requer que a criança saiba representá-la simbolicamente, interpretá-la. Nesse aspecto, a oralidade vem a interagir com a Matemática numa troca mútua.

Nos anos iniciais do ensino fundamental a presença da oralidade é essencial para que haja uma interação entre professor-aluno, aluno-aluno, pois a comunicação possibilita a ampliação e compreensão dos conceitos, bem como estimula o desenvolvimento de novas estratégias de resolução de problemas matemáticos. Nesse momento concordamos com Cândido (2001, p.17) ao afirmar que "Na escola, a oralidade é o recurso de comunicação mais acessível, que todos os alunos podem utilizar, seja em matemática ou em qualquer outra área do conhecimento". No contexto escolar a oralidade vai contribuir com a aprendizagem e servirá como instrumento facilitador para a expressão da linguagem matemática, cujo entrelaçamento é caracterizado pela impregnação mútua de ambas.

A oralidade e a matemática presentes em sala de aula

Assim como o contato com as informações, o aprender Matemática também passa pela oralidade, ou seja, se fora da escola o aluno mantém contato com ela, na escola essa aproximação também é intermediada pela oralidade, pois a explicação, as ideias, os conceitos matemáticos são trabalhados oralmente.

A oralidade guarda em si a dinâmica de explicar, de intervir, de tentar explicar e/ou entender o que se quer dizer. Ainda segundo Cândido (2001, p.24) "a oralidade é o recurso de comunicação mais acessível, simples ágil e direto. Ela permite reavaliar instantaneamente. Pode ser reiniciada, assim que se percebe alguma falha".

Nas aulas de matemática, a oportunidade de abordar os assuntos trabalhados, de forma oral dá lugar ao aprendizado dinâmico, ou seja, o formalismo dá lugar à expressividade, pois é preciso que o aluno entenda os conceitos, ideias. A criatividade de definir os objetos matemáticos e seus constituintes, ainda que de forma não

completa, leva o aluno a construir seu próprio conhecimento, a partir de investiduras sucessivas de entender a Matemática. Nunez (2009, p.42) aborda que: "na escola, o desenvolvimento do conceito científico começa pelo trabalho com o próprio conceito em si, por sua definição discursiva". Os conceitos científicos são frutos de conceitos construídos dentro de um contexto histórico-social da educação escolarizada formal. O processo de construção dos conceitos formais passa pelos conceitos espontâneos, que são advindos das experiências cotidianas do aluno.

Nessa conexão de ideias e informações a oralidade empresta a sua versatilidade de explicar e dar significado à Matemática, pois os conceitos matemáticos são construídos a partir das relações de comparação, semelhanças, nesse processo de construção do conhecimento matemático, a oralidade funciona como elemento de união entre os conceitos formais e não formais.

A Matemática e sua linguagem, os objetos matemáticos, algoritmos são elementos que se fazem presentes nas aulas de matemática, mas é necessário mais do que saber o que são esses elementos, é preciso defini-los oralmente. Nunez (2009, p. 111) diz: "a linguagem é um instrumento-ferramenta da atividade de aprendizagem que permite compartilhar e dar sentido aos objetos da aprendizagem". O diálogo entre a oralidade e a matemática permite ao aluno ultrapassar o limite onde uma linguagem contribui com a outra para a construção do conhecimento matemático.

A oralidade se permite interagir e se impregnar com a Matemática, essa impregnação é mais bem caracterizada quando da oralização da segunda, conforme Machado (2001, p.106) "para ser enunciada oralmente, uma língua formal não pode prescindir do concurso da língua natural". Se na linguagem matemática está presente a formalidade e na outra a dinâmica de explicações de assuntos inerentes à primeira, então ambas se articulam no discurso para que ele seja compreendido.

A Matemática passa a ser compreendida sob o prisma da oralidade. As duas linguagens se fundem apesar de uma permitir apenas a exatidão e na outra a subjetividade. *Ibidem*. "É necessário tratá-la como um sistema de representação que transcende o formalismo [...], sobretudo através do empréstimo da oralidade". Na interpretação de um enunciado matemático a língua materna empresta sua significação, pois se pensa em palavras e não em símbolos. A elaboração oral de conceitos ajuda o aluno a construir o seu conhecimento, nessa perspectiva o professor intermedia o processo, pois a matemática trabalhada em sala de aula não será direcionada ao utilitarismo, e sim a matemática como criação humana, e não reduzida a matemática escolar, mas à criatividade de entendê-la.

Machado (2001, p.106) "para ser enunciada oralmente, uma língua formal não pode prescindir do concurso da língua natural". Se na linguagem matemática está presente a formalidade e na outra a dinâmica de explicações de assuntos inerentes à primeira, então ambas se articulam no discurso para que ele seja compreendido.

A Matemática passa a ser compreendida sob o prisma da oralidade. As duas linguagens se fundem apesar de uma permitir apenas a exatidão e na outra a subjetividade. *Ibidem*. "É necessário tratá-la como um sistema de representação que transcende o formalismo [...], sobretudo através do empréstimo da oralidade". Na interpretação de um enunciado matemático a língua materna empresta sua significação, pois se pensa em palavras e não em símbolos.

A elaboração oral de conceitos ajuda o aluno a construir o seu conhecimento, nessa perspectiva o professor intermedia o processo, pois a matemática trabalhada em sala de aula não será direcionada ao utilitarismo, e sim a matemática como criação humana, e não reduzida a matemática escolar, e, sim, à criatividade de entendê-la.

A matemática trabalhada nos livros didáticos

Nos livros didáticos os enunciados matemáticos são apresentados na língua materna e suas interpretações dependem da relação entre as linguagens oral e a matemática. Conforme Carrasco (2006, p. 200) "a matemática como é considerada normalmente, ou seja, a matemática formalizada que se encontra em livros didáticos (LD) e manuais escolares, é bastante rígida e abstrata".

Talvez essa rigidez e abstração propicie o fator distanciamento entre o aluno e a matemática. Esses fatores

podem contribuir para a dificuldade na aprendizagem de conceitos, pois, se anteriormente o aluno teve contato com uma matemática dentro de sua prática social e numa linguagem mais acessível, posteriormente, ele terá contato com a matemática escolar. É como se houvesse dois mundos paralelos, em um a matemática é de fácil acesso, no outro a matemática e sua linguagem passam a ser de difícil compreensão.

> A matemática está presente em praticamente tudo, com maior e menor complexidade. [...] Em casa, na rua, no comércio, nas várias profissões, na cidade, no campo, nas várias culturas, o homem necessita contar, calcular, comparar, medir, localizar, representar, interpretar, etc., e o faz informalmente, à sua maneira, com base em parâmetros do seu contexto sociocultural. É preciso que esse saber informal, cultural, se incorpore ao trabalho matemático escolar, diminuindo a distancia entre a Matemática da escola e a Matemática da vida. (DANTE, 1999, p. 12)

Nessa perspectiva, a abordagem da matemática trabalhada nos livros didáticos deve atribuir significados aos conteúdos matemáticos por meio de ligações com práticas sociais atuais e com outros campos do saber. As ideias matemáticas e os seus elementos devem ser trabalhados em consonância com a realidade, aproximar saberes matemáticos construídos dentro de contextos sociais reais, nos quais a observação e analises dos sujeitos envolvidos contribuem para a aprendizagem. Além disso, os conteúdos precisam se relacionar às observações do mundo real com representações, com princípios e conceitos matemáticos.

A aproximação da matemática às realidades sociais contribui para a compreensão dos conteúdos trabalhados nos livros. Essa forma de analisar as situações variadas dentro de contextos sociais diversificados é (re) significada pelo aluno, "os alunos podem redefinir sua compreensão dos conceitos e procedimentos em diferentes domínios, articulando seus pensamentos enquanto resolvem um problema ou assumindo um papel de crítico". (NUNEZ 2009, p. 112).

Seguindo essa dinâmica o processo de construção de conceitos matemáticos formais é reformulado ou ampliado, uma vez que a Matemática está sempre em processo de ampliação.

Os conteúdos matemáticos trabalhados nos livros didáticos não devem seguir uma hierarquização de conteúdos, muito embora na interpretação de alguns, para se entender um conteúdo é necessário um anterior, em parte isso é plenamente aceito pela comunidade escolar. "A seleção e organização de conteúdos não deve ter como critério único a lógica interna da Matemática. Deve-se levar em conta sua relevância social e a contribuição para o desenvolvimento intelectual do aluno" (BRASIL, 1997, p. 19). É preciso avaliar antes de tudo a importância dos conteúdos e sua aplicação na vida em sociedade, pois como o aluno faz parte de uma comunidade que também está em transformação, a matemática também deve se apresentada como um conhecimento em processo.

Outros aspectos que devem estar presentes nos LD é a oralidade, a presença de textos matemáticos que permita o uso da oralidade na construção de conceitos e interpretação dos textos. Evitando que somente o uso da escrita matemática seja priorizado. No entanto, as ideias e a linguagem matemática podem ser trabalhadas em sala de aula de forma oral, pois a construção de significados dados aos códigos da linguagem matemática e uso deles está também relacionada à forma de interpretação que a oralidade empresta por meio de um prisma de interpretações diversas.

Se os enunciados são apresentados na língua materna, então, a compreensão deles passa pela linguagem, por exemplo, no enunciado: Roberto distribui uma bala a cada um de seus 7 colegas. Assim ele distribui 7 balas. Sobraram-lhe então 4. Quantas balas ele tinha antes da distribuição?

No exemplo citado, as informações necessárias para resolução do problema estão colocadas claramente, porém a primeira etapa passa pela interpretação e depois o algoritmo a ser usado, conforme Carvalho et al:

> Antes de chegar aos procedimentos e enunciados formalizados, o aluno precisa mobilizar estratégias e representações próprias, que o auxiliem a pensar e a

> estruturar o seu raciocínio. São elas que servem, além disso, de suporte para a aquisição das estratégias e representações convencionais que são indispensáveis para a comunicação matemática. (CARVALHO 2006, p. 33,34)

Nos livros didáticos a apresentação dos problemas matemáticos deve ter algumas características, que levem o aluno a construir seu conhecimento, por exemplo, na resolução de problema, o ponto de partida da atividade matemática é o problema em sim, e não a sua definição. É necessário que os alunos desenvolvam estratégias para resolver os problemas. É preciso que o aluno faça aproximações sucessivas ao conceito que foi construído para resolver certo tipo de problema, e aplicar conceitos construídos anteriormente a outros, por meio de uma série de retificações e generalizações.

A abordagem dos assuntos matemáticos apresentados nos livros didáticos deve ser apresentada de forma contextualizada e interdisciplinar, uma vez que a aprendizagem de conceitos matemáticos perpassa outras áreas do conhecimento.

Considerações finais

Muito já sabe sobre o uso da linguagem, e que ela é intermediadora entre nós e o meio social. A sua utilização nos propicia aprender e interagir, bem como (re) significar o mundo, dando-lhe novas conotações e novas dimensões do conhecimento humano.

O ser humano evoluiu e com ele as linguagens. A comunicação hoje está mais dinâmica, graças às novas tecnologias. Grande parte desse desenvolvimento tecnológico é devido às linguagens, pois elas sempre estiveram presentes nas práticas sociais. Por isso o entrelaçamento delas é imprescindível, nesse processo de interação entre oralidade e matemática, a aprendizagem da Matemática se dá em conjunção com a construção do conhecimento de diversos outros campos, em particular com a alfabetização, leitura e escrita na língua materna.

Talvez nunca se tenha imaginado um mundo, onde linguagem matemática e oralidade interagissem que nessa complementaridade entre ambas o individuo é o maior beneficiado, pois as linguagens se impregnam com um único objetivo - a aprendizagem.

Referências

ALMEIDA, Manoel de Campos. **Origens da matemática: a pré-história da matemática:** o neolítico e o alvorecer da história. Curitiba: Progressiva, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: **Problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem**. 2ª ed. São Paulo: Hucitec, 1981 (VOLOCHINOV, V. N). Tradução: Michel Lahude Yara Frateschi Vieira.

DANTE, Luiz Roberto. **Matemática Contexto e Aplicações: ensino médio e preparação para a educação superior**. São Paulo: Ática, 1999.

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

GÓMEZ-GRANELL , C. Rumo a uma epistemologia do conhecimento escolar: o caso da educação matemática. In: RODRIGO, M.J; ATNAY, J. (Orgs.). Domínio do conhecimento, prática educativa e formação de professores. São Paulo: Ática, 1997.

Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria do ensino fundamental – SEF. Parâmetros Curriculares Nacionais. Documento introdutório. Brasília. 1996.

Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

PCNEM. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DE ENSINO MÉDIO. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica: Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2002.

MACHADO, Nilson José. **Matemática e Língua materna: análise de uma impregnação mútua**. 5° Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

Matemática: Ensino Fundamental / Coordenação João Bosco Pitombeira Fernandes de Carvalho. - Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2010. 248 p.: il. (Coleção Explorando o Ensino; v. 17).

NEVES, Conceição Bittencourt. (Org.). Ler e escrever: compromisso de todas as áreas. 7.ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

NUNEZ, Isauro Beltrán.**Vygotsky,Leontiev,Galperin: formação de conceitos e princípios didáticos**. Brasília: Líber Livro. 2009.

SMOLE, Kátia Stocco; DINIZ, Maria Ignez (Org.). **Ler, escrever e resolver problemas: habilidades básicas para aprender matemática**. Porto Alegre:Artemed, 2001.

VERGANI, Teresa. **A criatividade como destino: transdisciplinaridade, cultura e educação.** (Org.) Carlos Aldemir Farias;Iran Abreu Mendes;Maria da Conceição Almeida. São Paulo: Editora Livraria da Física. 2009.

Vygotsky,L. **Pensamento e Linguagem**. Edição eletrônica: Ed Ridendo Castigat Mores. Disponível em: www.jahr.org. Acesso em: 10 março 2012.

VIALI, Lorí, SILVA, Mercedes Matte da. **A linguagem matemática como dificuldade para alunos do ensino médio.** ENEM (Encontro Nacional de Educação Matemática Belo Horizonte (MG.): de 18 a 21 de julho de 2007.

O LEITOR CONTEMPORÂNEO

Claudio Marzo Cavalcanti de Brito[1]

Resumo

Baseado na noção de contemporaneidade de Giorgio Agamben, que valoriza a consciência histórica do ser no mundo, em várias concepções de leitura e na mudança comportamental dos leitores causada pelos novos suportes de leitura, o artigo argumenta que o leitor dos dias atuais é mais disperso, acelerado e pouco reflexivo, em função principalmente da leitura contínua de hipertextos presentes na *Internet*. Dessa forma, livros com muitas páginas que exijam uma maior concentração e reflexão para melhor compreender seus múltiplos sentidos, tendem a ser menos lidos. Se o futuro ratificar a tendência atual de substituir os livros tradicionais impressos pelos livros digitais, o próprio conceito de leitor contemporâneo estará em questão, tendendo muito mais a ser também substituído definitivamente por outro que melhor definirá o sujeito que está lamentavelmente por se fazer permanentemente presente: o leitor impaciente, com suas mais marcantes e preocupantes características: a superficialidade, a intolerância e a futilidade.

Palavras-chave

Contemporaneidade; leitura; hipertextos.

Abstract

Based on the notion of Giorgio Agamben's contemporaneity, which valorizes the historical conscience of the being in the world, on several reading concepts and on changing reader behavior by reading new media, this paper argues that the reader nowadays is scattered, accelerated and less reflective, mainly because of the continuous reading of hypertexts on the internet. Thus, books with many pages that require a major concentration and meditation for better comprehension of their multiple meanings tend to be less opened and appreciated. If the future confirm the nowadays tendency of replacing traditional press books by digital books, the own concept of contemporary reader would be questioned, and it is also tending much more to be replaced definitively by other one that would better define the subject that is lamentably going to be more and more present: the impatient readers, with their distinctive feature and disturbing characteristics: shallows, intolerance and futility.

Keywords

Contemporaneity; reading; hypertexts.

1 - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB).

1. Introdução

O principal objetivo deste artigo é discutir algumas concepções de leitura, em função da relação entre a linguagem escrita e o leitor, na perspectiva de comparar - dentro do conceito de contemporaneidade estabelecido pelo filósofo italiano Giorgio Agamben, em que a crítica da realidade é fruto de uma consciência histórica do ser no mundo - o comportamento do leitor de textos digitais (presente nos hipertextos da *Internet* ou em livros digitais do tipo *Kindle* ou *Tablet*) com o do leitor dos livros impressos tradicionais.

Observamos que o leitor pleno (consciente, crítico e criativo) - e não somente decifradores, como nos lembra Emilia Ferreiro (2009: 18) - carrega em si o estigma da contemporaneidade. Antecipamos que ser leitor pleno é ser contemporâneo. Já ser contemporâneo necessariamente não implica ser leitor pleno, embora um dos efeitos salutares da leitura, segundo Walter Ong (1998: 93), seja a reestruturação da consciência, ou seja, o sujeito contemporâneo que fosse leitor pleno tenderia a refinar ainda mais sua capacidade crítica de compreender aspectos socio-históricos da humanidade. Poderíamos sugerir que o homem contemporâneo é potencialmente um leitor pleno, se não da linguagem escrita, ao menos de outra linguagem (oral, gestual, musical, etc.) que o permitiria compreender melhor os fenômenos que o cercam. No entanto, aqui estaremos a tratar prioritariamente da linguagem escrita e da sua forma de representação e assimilação nos suportes tecnológicos dos dias atuais.

Defendemos uma leitura que promova a troca conversacional, a interação entre sujeitos que têm em comum o envolvimento, uma identificação ou empatia com um texto específico (seja em função do enredo, da construção da narrativa, dos personagens, etc.), e que, de alguma forma, sentem a necessidade de compartilhar suas múltiplas impressões, suas reflexões, no intuito coletivo de construir - por meio do encontro e do confronto ético, em que o respeito e a escuta estão a reger a harmonia da performance na transmissão e na recepção da narrativa fruída -, a linguagem humana viva da transformação do ser e, consequentemente, de atuação no mundo.

E, infelizmente, não acreditamos que a tendência atual, de supervalorização dos textos digitais em detrimento dos textos impressos (na forma de livros tradicionais), vá de encontro a uma leitura compartilhada e solidária, a qual essencialmente busca o diálogo, no intuito de construir possibilidades concretas de interação genuína, a partir de narrativas que tratam inerentemente da condição humana e que, por isso, enriquecem nossa vivência cultural e nos possibilitam um olhar e um sentimento sempre em transformação para as pessoas e a realidade que nos cerca.

2. Concepções de leitura

Para Maria Helena Martins (1994 [1982]), mais importante do que definir o tipo de leitor em sensitivo, emotivo ou racional, é estabelecer um conceito de leitura baseado na relação sem preconceitos do leitor com os textos, considerando, inclusive suas experiências e a de outros leitores no processo de compreensão de um texto específico, na perspectiva, conforme assinala Roland Barthes (1984: 28), de procurar estabelecer *o que o leitor entende*, e não somente *o que o autor diz*, pois "com a lógica da razão (que faz com que a história seja legível) mistura-se uma lógica do símbolo, [que] não é dedutiva, mas associativa: ela associa ao texto (e cada uma de suas frases) *outras* ideias, *outras* imagens, *outras* significações." Dessa forma, a leitura não está isolada e fechada em um único sentido pensado pelo autor, mas está aberta a novos e múltiplos sentidos.

> É fundamental não ter preconceito, nem receio de carrear para a leitura quaisquer vivências anteriores; procurar questionar o texto – quem sabe ele apresente falhas, seja confuso, inconsequente e não há por que simplesmente aceitá-lo. Daí a importância de discutir a seu respeito, de buscar esclarecimentos com outros leitores ou em outros textos. (Martins, 1994 [1982]: 86-87)

A compreensão de um texto passaria, então, por um processo de interação com outros textos, autores e leitores. Quanto maior os atos de interação, maior a possibilidade de ampliação dos sentidos atribuídos ao texto:

> Por esta razão, é preciso descrever o processo de leitura como interação dinâmica entre texto e leitor. Pois os signos linguísticos do texto, suas estruturas, ganham sua finalidade em razão de sua capacidade de estimular atos, no decorrer dos quais se traduz para a consciência do leitor. Isso equivale a dizer que os atos estimulados pelo texto se furtam ao controle total por parte do texto. No entanto, é antes de tudo esse hiato que origina a criatividade da recepção. (Iser, 1999: 10)

Os atos de interação, principalmente com o texto, exigem, conforme assinala Vilson J. Leffa (1996: 16-17), "além das competências fundamentais para o ato da leitura, a intenção de ler". No âmbito da escola, em geral, percebemos que o ato de ler implica principalmente o desenvolvimento das competências linguísticas (sintática, semântica, textual e contextual) necessárias à leitura, no entanto, aspectos da intencionalidade, associados ao nível de envolvimento do leitor com o texto, não são tratados de forma sistemática, com base na verificação do interesse e do nível de compreensão dos alunos pelos textos trabalhados em sala de aula. Para a escola, o texto escolhido para a leitura (na maioria das vezes de um cânone oficial) não precisa, em geral, ser previamente apresentado, no intuito de despertar um interesse maior pelo tema abordado, pelo autor ou, especificamente, pela estrutura da narrativa utilizada. O texto precisa ser lido não porque, de alguma forma, pode contribuir para uma experiência humana permeada de aprendizagens e saberes novos, mas sim devido à necessidade do seu conhecimento para a realização de um exame específico.

A imposição do texto na escola certamente incomoda os alunos. Os textos clássicos, por exemplo, são considerados difíceis, em função da narrativa densa e do vocabulário arcaico, e, por isso, não agradam os alunos, os quais não enxergam as vantagens em adentrar no universo para eles distante das experiências dos nossos antepassados, sem considerar - por falta de esclarecimentos que poderiam ser fornecidos por um mediador de leitura consciente de seu papel como promotor da leitura - que a condição humana, embora singular, é única, em relação à sabedoria adquirida com base nas nossas relações com outros semelhantes e o mundo, e, por isso, nesse patrimônio cultural chamado Literatura, há sempre a possibilidade de aprendermos sobre nós mesmos e a realidade que nos cerca, a partir do nosso envolvimento proporcionado pela viagem ao desconhecido, que não deve ser confundido com fuga ou alienação, conforme esclarece Ana Maria Machado. Nesse aspecto,

> [A leitura] é o gosto pela imersão no desconhecido, pelo conhecimento do outro, pela exploração da diversidade. A satisfação de se deixar transportar para outro tempo e outro espaço, viver outra vida com experiências diferentes do quotidiano. Mas a leitura dos bons livros de literatura traz também ao leitor o outro lado dessa moeda: o contentamento de descobrir em um personagem alguns elementos em que ele se reconhece plenamente. Lendo uma história, de repente descobrimos nela umas pessoas que, de alguma forma, são tão idênticas a nós mesmos, que nos parecem uma espécie de espelho. Como estão, porém, em outro contexto e são fictícias, nos permitem um certo distanciamento e acabam os ajudando a entender melhor o sentido de nossas próprias experiências. (Machado, 2002: 20)

A experiência proporcionada pelos livros permite uma tomada de consciência que modificará o nosso olhar para o mundo e para as pessoas que nos cercam. Não que a literatura nos torne moral e eticamente melhores, simplesmente ela nos oferece a oportunidade de lidar com conflitos que, inerentemente, fazem parte da condição de existência humana. "Ela não *corrompe* nem *edifica*, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver (Candido, 2002 [1972]: 85).

É o sentido humanizador da literatura, muito mais do que o educativo, que estabelece, para o crítico literário Harold Bloom (2001:17), o vínculo prazeroso, embora muitas vezes sofrido, do leitor com os textos literários, que surge a partir da busca de uma "satisfação de interesses pessoais", ou seja, a busca por algo que "nos diga respeito e nos seja útil". Por

isso, para Bloom, a verdadeira leitura é que surge como hábito pessoal, e não a leitura acadêmica ou escolar, com suas práticas educativas.

A leitura utilitarista de Bloom não é meramente uma prática aplicada a interpretações e resoluções de problemas práticos do mundo físico, baseados em discursos econômicos, ideológicos, científicos e técnicos, mas sim uma prática, e aqui poderíamos citar Roger Chartier (1994: 13), "encarnada em gestos, em espaços, em hábitos", dentro de um contexto específico, voltada para a reconstrução das dimensões históricas ou "atualização" de quaisquer textos, e cheia de contrastes e entraves pessoais, pois

> aqueles que são capazes de ler textos não o fazem da mesma maneira, e há uma grande diferença entre os letrados talentosos e os leitores menos hábeis, obrigados a oralizar o que lêem para poder compreender, ou que só se sentem à vontade com algumas formas textuais ou tipográficas. Há contrastes, igualmente, entre as normas e as convenções de leitura que definem, para cada comunidade de leitores, os usos legítimos do livro, as maneiras de ler, os instrumentos e os procedimentos da interpretação. Contrastes, enfim, encontramos entre os diversos interesses e expectativas com os quais os diferentes grupos de leitores investem a prática da leitura. (Chartier, 1994: 13)

O mais importante, para Bloom (2001: 18, 25), é que, no ato de ler, possamos "encontrar algo que nos diga respeito, que possa ser utilizado como base para avaliar, refletir, que pareça ser fruto de uma natureza semelhante à nossa, e que seja livre da tirania do tempo", por isso, aconselha, "leia plenamente, não para acreditar, nem para concordar, tampouco para refutar, mas para buscar empatia com a natureza que escreve e lê".

A leitura entusiasta de Bloom, que destaca o envolvimento do leitor com o texto, considera o esforço e a dedicação imprescindíveis para uma formação leitora refinada. No entanto, o prazer estético a que Bloom se refere não implica a leitura de textos "fáceis". Para ele, a literatura canônica, embora de difícil acesso para os leitores atuais, deve ser valorizada, pois o "sofrido prazer" durante o processo de leitura, advindo das pesquisas, consultas, análises e reflexões, nada mais é do que a busca sempre original de novas experiências, obtidas a partir de um aprofundamento nos sentimentos humanos, com base em uma linguagem escrita inerentemente humana, que nos leva a "conhecer" pessoas na intimidade e, desta forma, aprofundarmos nosso conhecimento sobre nós mesmos e o mundo (Bloom, 2001: 24-25). Assim, embora Bloom abertamente não defenda uma ética da leitura, há uma clara percepção, de sua parte, de que o ônus criativo da leitura nos conduz a uma reflexão sensível quanto à condição humana, e que a essência do ato de ler nos proporciona uma elucidação sobre como e por que ler: "para ficarmos alertas, para buscarmos e reconhecermos a possibilidade do bem, para trabalhar pela sobrevivência do bem, e para abrir espaço ao bem em nossa vida" (Ibidem: 60).

Portanto, o envolvimento com o texto implica, naturalmente, a curiosidade e a aprendizagem sobre a própria humanidade. Para Paul Zumthor (2000: 74), o envolvimento com o texto sempre nos conduz ao outro, porque o texto clama pelo outro, pois a leitura, essencialmente, é a busca do contato, a vontade e a necessidade de compartilhar sentimentos, emoções, reflexões, ou seja, "porque ela é encontro e confronto pessoal, a leitura é dialógica". "A leitura se define, ao mesmo tempo, como absorção e criação, processo de trocas dinâmicas que constituem a obra na consciência do leitor." (Ibidem: 60)

E processo de criar é inerentemente performático, pois envolve o encontro com o outro. A criação é a dinâmica do texto vivo, em que os gestos, os olhares, a voz sensibilizam o outro, na perspectiva de comunicar o sentido individual apreendido no processo de leitura. Para Zumthor (2000: 61), o ato de comunicar "não consiste somente em fazer passar uma informação; é tentar mudar aquele a quem se dirige; receber uma informação é necessariamente sofrer uma transformação."

Talvez a possibilidade concreta de transformação do homem, que se origina a partir do ato pleno de ler, seja a responsável direta, de acordo com Ezequiel Theodoro da Silva (2000 [1981]: 40-41), pela sua emancipação cultural, por meio de uma comunicação mais autêntica que permitiria não somente a geração de novos significados, mas também a formação de indivíduos com uma participação mais crítica no processo de interação humana.

> Sendo um tipo específico de comunicação, a leitura é uma forma de encontro entre o homem e a realidade sócio-cultural; o livro (ou qualquer outro tipo de material escrito) é sempre uma emersão do homem do processo histórico, é sempre a encarnação de uma intencionalidade e, por isso mesmo, "sempre reflete o humano". Daí a necessidade de um enfoque mais específico sobre os aspectos da comunicação humana, inerentes à leitura. (Silva, 2000 [1981]: 41)

Portanto, a leitura, enquanto ato genitor-dialógico de interação genuína, promove o confronto e o encontro compartilhado, em que a escuta e o respeito ao outro são os alicerces da construção dos possíveis sentidos, permeados de múltiplos implícitos. E, na própria interação com o outro, existe uma nova possibilidade de leitura, associada aos conhecimentos, às análises críticas, à forma particular e peculiar de cada um exercer seu papel de leitor. Nesse aspecto, um mediador de leitura, um professor-leitor, por si só apresenta o perfil de um livro aberto, segundo Ezequiel Theodoro da Silva (1991).

> A figura do professor – em termos físicos, cognitivos e/ou existenciais – se apresenta ao discente como linguagem ou como texto complexo, a ser desvelado e conhecido em sucessivos encontros. Um texto que carrega consigo práticas, histórias, experiências, normas, disciplinas, valores etc. e, mais do que tudo, um texto que, uma vez fruído, pode significar uma possibilidade de maior compreensão dos fatos da vida, no horizonte da convivência social e, por que não dizer, de uma sobrevivência mais digna na sociedade. [...] Ao incorporar histórias da vida prática ao seu repertório vivencial, o docente estará constituindo-se enquanto livro, ou seja, como um ser ou veículo possuidor de experiência e conhecimento, que é partilhado com os alunos. (Silva, 1991: 21-22)

Obviamente que, enquanto "livro", o professor-leitor apresenta um diferencial significativo em relação ao livro tradicional: mais do que informar, ele possibilita uma formação baseada na convivência com o aluno, ou seja, permite que a sua experiência prática contribua para uma reflexão menos teórica e mais concreta sobre assuntos ou temas específicos tratados nos textos lidos em sala de aula.

> Nessa perspectiva, **o sentido** de um texto é **construído na interação texto-sujeitos**, e não algo que preexista a essa interação. **A leitura** é, pois, uma **atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos**, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo. (Koch, 2011: 11)

Mais uma vez, verificamos o caráter integrador e interativo inerente ao ato de ler, que surge de uma leitura compartilhada e humanizadora, pois é construída pela tessitura de um diálogo com o outro (texto ou mediador), na perspectiva da ampliação de sentidos que engrandeçam nosso sentimento e nossa relação com o mundo. Ou seja, a característica essencial ou objetivo principal da narrativa, seja na sua construção ou na sua fruição, é a possibilidade de tornar o texto vivo, por meio da interação dialógica que permitirá múltiplas compreensões, experiências e impressões, no intuito de estabelecer caminhos novos que nos conduzirão a uma revelação de um conhecimento e de um saber que nos encanta e nos seduz, nos transforma e nos induz a releituras de nossos próprios conceitos e dilemas sobre o mundo e a realidade.

3. Contemporaneidade

Para muitos, a contemporaneidade refere-se à consideração de fatos que ocorrem nos dias atuais ou próximos, cronologicamente, da nossa realidade presente. Por isso, é comum a associação da contemporaneidade com a atualidade, o que, em muitos casos de análise elementar, quando não se considera o papel consciente de reflexão e atuação dos sujeitos na sociedade, pode ser bastante conveniente. Para nós, no entanto, a contemporaneidade

reflete um estado mental alerta diante da impermanência dos sujeitos e do mundo.

O filósofo italiano Giorgio Agamben, assinala que a contemporaneidade, embora considere aspectos inerentes ao presente, deve possuir como característica fundamental a capacidade de se situar historicamente no tempo, a partir de um viés autocrítico que o distancia de sua realidade para melhor poder compreendê-la.

> Pertenece realmente a su tiempo, es verdaderamente contemporáneo, aquel que no coincide perfectamente com éste ni se adecua a sus pretenciones y es por ende, en esse sentido, inactual; pero, justamente por eso, a partir de esse alejamiento y esse anacronismo, es más capaz de los otros de percibir y aprehender su tiempo. (Agamben, 2009)

Para Agamben, aqueles que não conseguem se situar historicamente, diante de seu próprio presente, e que vivem unicamente para a sua época, não conseguem obter um olhar distanciado que os permita melhor refletir seu tempo, pois não possuem parâmetros referenciais que estabeleçam critérios críticos e comparativos em suas análises – são desprovidos de uma experiência histórica que não somente os torna incapazes de realizar leituras refinadas, estética e eticamente, de sua realidade, mas também os impossibilita de prognosticar seu próprio futuro. Não são, em suma, no sentido estrito da palavra, verdadeiros contemporâneos.

> La contemporaneidad es, pues, una relación singular con el próprio tiempo, que adhiere a este y, a la vez, toma su distancia. [...] Los que coinciden de una manera excesivamente absoluta con la época, que concuerdan perfectamente con ella, no son contemporâneos porque, justamente por esa razón, no consiguen verla, no pueden mantener su mirada fija en ella. (Ibidem)

Aprofundando ainda mais a sua reflexão sobre a contemporaneidade, Agamben, da mesma forma que o escritor argentino Ernesto Sabato, vê o escritor como uma testemunha de seu tempo, e por isso, ao se referir ao dom premonitório dos Poetas, propõe uma segunda definição do que significa ser contemporâneo:

> Contemporáneo es aquel que mantiene la mirada fija en su tiempo, para percibir no sus luces, sino sus sombras. Todos los tiempos son, para quien experimenta su contemporaneidad, oscuros. Contemporáneo es quien sabe ver esa sombra, quien está en condiciones de escribir humedeciendo la pluma en la tiniebla del presente. [...] Puede llamarse contemporáneo solamente al que no se deja cegar por las luces del siglo y es capaz de distinguir en éstas la parte de la sombra, su íntima oscuridad. (Ibidem)

A reflexão de Agamben nos permite relacionar a contemporaneidade à linguagem escrita genuína, aquela que, segundo Ernesto Sabato, em entrevista ao programa televisivo *Los siete locos* (1995), é capaz de suscitar as mais profundas verdades: “Yo creo unicamente que la literatura sale sobre todo del inconsciente, y el inconsciente es el recinto de las grandes verdades.” (Sabato, 1995). Logo, à figura do escritor contemporâneo, tendemos, implicitamente, a associar o que, para nós, é o principal mote reflexivo deste texto: o leitor contemporâneo.

Da mesma forma que a contemporaneidade de Agamben, que se distingue pelo ato de contemplar e refletir a realidade, alicerçado por uma história que nos constrói e que, por meio de nossas ações no presente, nos molda para o futuro, o ato de ler, com suas múltiplas e complexas características, exige uma atenção minuciosa, na tentativa de construir possíveis interpretações. Logo, a contemporaneidade e a leitura possuem um aspecto característico fundamental que, mais do que aproximá-las, praticamente as funde em um mesmo axioma norteador: só podemos ser leitores plenos se, e somente se, formos sujeitos conscientes de nossa contemporaneidade. No entanto, não é tarefa simples, nos dias atuais, extremamente saturados de informações escritas, em sua grande maioria em mídia digital, definir o que seja um leitor contemporâneo. Para isso, precisamos considerar os efeitos dos textos digitais nos usuários das novas tecnologias

que mesclam literatura e entretenimento, aprendizagem e dispersão.

4. Textos digitais

Em 1964, o filósofo canadense Marshal McLuhan, ao publicar o seu livro *Understanding Media: The extension of man* (Os meios de comunicação como extensões do homem), revolucionou a forma de refletirmos as novas tecnologias. O primeiro capítulo do livro se tornou antológico muito mais pela audácia do título ("o meio é a mensagem") do que pelo conteúdo profético-futurístico que se dispunha a apresentar em forma de alerta: "toda tecnologia gradualmente cria um ambiente humano totalmente novo. Os ambientes não são envoltórios passivos, mas processos ativos." (MacLuhan, 1979: 10).

Para MacLuhan, as novas tecnologias elétricas ou eletrônicas de sua época (telefone, rádio, cinema, televisão, etc.) estavam contribuindo para uma mudança radical na forma humana de pensar e adquirir conhecimento. Estávamos deixando uma maneira de pensar contínua ou linear - formada por séculos de leitura escrita, e que atingiu seu apogeu após a invenção da prensa móvel por Gutenberg, no século XV- para adentrarmos no universo novo da leitura não-linear ou descontínua, fragmentada e acelerada dos textos digitais da *Internet* e seus subprodutos, no formato de hipertextos (CARR, 2010: 1). Segundo Fachinetto (2005), o hipertexto é um "processo escrita/leitura não-linear que permite o acesso ilimitado a outros textos de forma instantânea".

Existem muitos entusiastas do "caminho sem volta" da era da informação globalizada, representada pela *Internet*. Tendem, em geral, a supervalorizar os hipertextos, por sua similaridade de funcionamento equivalente ao cérebro humano, com acesso não-linear à informação, representada, na rede, pelos vários *links* disponíveis (Facchinetto, 2005). No entanto, acreditamos que as análises sobre a leitura em ambientes com textos digitais devem ser realizadas com bastante cuidado, pois o que está em jogo não é somente a aquisição multifacetada de um conhecimento específico, mas, conforme argumentam alguns pesquisadores (MacLuhan, 1979; Rosen, 2008; Johnson, 2009; Carr, 2010), uma alteração gradativa e irreversível do *modus vivendi* do navegador-leitor, pois seu comportamento diante da tela de alguma forma reflete sua impaciência diante de um livro impresso tradicional, principalmente se for um volume de muitas páginas, em função da sua dificuldade de concentração prolongada. A impaciência ou intolerância do navegador-leitor também está diretamente associada ao tempo de espera de arquivos "baixados" da Internet, ou seja, ao tempo de *download*, o qual depende da memória do computador do usuário, ao tamanho dos arquivos ou à velocidade de transmissão de dados do provedor (Nah, 2004). Os efeitos nos usuários, principalmente os jovens, são bem nocivos: começam a apresentar dificuldades para esperar ao telefone, a chegada de uma refeição, o atendimento de um serviço, a resposta de uma mensagem eletrônica, a lentidão do trânsito de carros, etc.

Obviamente que a impaciência compromete todo um processo de aprendizagem baseado na atenção e na concentração. E, se consideramos o conceito já apresentado de Ezequiel Theodoro da Silva (1991) para os sujeitos-livros (os professores-leitores) - mediadores de leitura com um discurso direcionado aos alunos-leitores a partir de seu conhecimento e de sua própria experiência leitora do mundo e dos livros -, então podemos também cogitar a possibilidade de, dentro da sala de aula, encontrar um processo de leitura/interação bastante comprometido pelo comportamento ansioso e intolerante dos tempos novos dos hipertextos.

Não podemos ignorar o fato de que hoje os alunos disponibilizam muito mais do seu tempo livre na frente da tela de um computador do que realizando quaisquer tipos de leitura em textos impressos em livros. E a *Internet*, que no passado foi concebida como um ambiente de troca de dados para realização de pesquisas entre acadêmicos universitários, agora é o principal recurso empregado pelos alunos para obtenção de informação e entretenimento. O ambiente da rede, formado por hipertextos, provoca, nos leitores-navegadores, em função das infinitas possibilidades de acesso a outras fontes de informação, uma *overdose* de curiosidade, a qual gera certa ansiedade para satisfazer uma curiosidade específica. Assim, se considerarmos

a afirmação de Harold Bloom, de que a natureza do leitor se confunde com a natureza do conteúdo lido, e o argumento de Marshal MacLuhan, de que o formato do suporte define um novo estado mental de reflexão no leitor, poderíamos levantar a hipótese de que o leitor de livros digitais, nos moldes do hipertexto, tenderia a apresentar um perfil leitor fragmentado e não-linear que o conduziria inconscientemente a um tipo de leitura superficial, em que haveria uma *overdose* de informações nos vários textos interconectados e uma avidez acelerada para obtê-las, em detrimento de uma leitura compacta e linear, baseada em uma profunda concentração e um envolvimento progressivo, paciente e reflexivo com um único texto.

A pesquisadora Christine Rosen (2008), relatando sua experiência com o *Kindle* (suporte de livros digitais da *Amazon*), afirma que, ao tentar ler um livro de Charles Dickens (*Nicholas Nickleby*), percebeu que a leitura de um livro digital se torna muito mais lenta do que um livro impresso tradicional, porque o formato de hipertexto do *Kindle*, com *links* de acesso à *Internet*, conduzia-a constantemente a curiosidades associadas aos livros (como acesso a informações sobre Dickens na *Wikipedia*, a outra história do autor que estaria ligada ao romance, etc.). Rosen observou, curiosamente, que uma interrupção na leitura chegava a durar dezenas de minutos. Logo, a sobrecarga de informações na verdade prejudica a nossa capacidade de concentração, conforme assinala o pesquisador Nicholas Carr (2010: 103), pois a leitura linear tradicional, contínua e sem interrupções constantes de um livro, caracterizada pelo esforço da atenção e da mente focada em um tema único, dá lugar a uma leitura não-linear ou descontínua, totalmente fragmentada, com temas múltiplos – que, embora de alguma forma associados, exigiriam leituras próprias. Ou seja, a leitura linear do livro, caracterizada pela concentração e pelo alto potencial reflexivo, está sendo substituída pela leitura não-linear do texto digital, caracterizado pela dispersão e pelo baixo potencial reflexivo, pois onde há informação demais, há reflexão de menos.

Não estamos aqui querendo exaltar o livro e denegrir a imagem da *Internet*. São duas invenções fantásticas com alto potencial de aquisição e partilha de conhecimento. Alertamos simplesmente para o fato de que são suportes muito diferentes, e, em razão disso, não podemos ingenuamente querer substituir um pelo outro. Equipamentos multifuncionais como o *Kindle* e o *Tablet*, embora sejam suportes de textos digitais e, por isso, são em geral chamados *e-books* ou livros eletrônicos, no nosso ponto de vista não são realmente livros, mas sim equipamentos que, entre suas muitas aplicações, permite o acesso a textos digitais. E isso não tem nada a ver com o formato físico diferenciado de cada um, tampouco pela ausência do cheiro peculiar, existente entre as páginas dos livros tradicionais, nos dispositivos eletrônicos. O que nos incomoda é a crença generalizada de que o livro pode até acabar, mas a literatura persistirá, porque o que realmente importa é o suporte, ou seja, o que faremos, no futuro, é substituir o livro impresso, por razões ecologicamente distorcidas contra o desmatamento ou economicamente favorecidas pelas novidades tecnológicas. Com base no discurso de substituição, escolas particulares estampam em propagandas o uso de um *Tablet* por aluno, e pais e alunos "antenados" com as novas tecnologias dizem "amém" – esquecendo que o uso do dispositivo implica o pagamento à escola pela sua aquisição e que a utilização de uma nova tecnologia não garantirá a formação de um aluno-cidadão mais consciente, crítico e criativo.

Ao compararmos um livro tradicional ao livro digital, devemos verificar se as características fundamentais concernentes à leitura do texto impresso (silêncio, solidão, concentração, envolvimento com as ideias do autor, reflexão sobre um tema específico, etc.) estão presentes na leitura de um livro digital multifuncional. Conforme Steven Johnson (2009) assinala, a leitura de um livro tradicional sugere um distanciamento natural de quaisquer distrações, um nível de atenção proporcionado pelo próprio meio utilizado na aquisição do conhecimento, ou seja, o livro tradicional implica engajamento com a narrativa escrita. O livro digital, por outro lado, com suas múltiplas características funcionais, típicas de um hipertexto da *Internet*, estimula a distração e a dispersão: o leitor, enquanto lê, verifica o correio eletrônico, acessa *sites* de notícias, *blogs*, *facebook*, *twitter*, vídeos, brinca em *videogames* etc., às vezes justificando uma necessidade de descanso, ou então porque, movido pelas curiosidades existentes nos *links*

do próprio texto, acaba esquecendo o texto-referência para se entreter com a leitura de outro texto afim ou consequente. Dessa forma, o leitor de livros digitais se converte em um leitor de fragmentos, de notícias (com a nova possibilidade de comentários em rede sobre a leitura do livro, surge uma espécie de sala virtual de bate-papo, em que os participantes-leitores expõem (é o que se espera!) suas opiniões sobre o livro que o grupo está lendo, descaracterizando, desta forma, a tradicional leitura silenciosa e solitária do leitor de livros impressos).

No nosso entender, a utilização de textos digitais, no formato do hipertexto, não estimula a leitura reflexiva e a concentração. Muito pelo contrário: produzem leitores dispersos e sem concentração, incapazes de manter um nível prolongado de atenção durante o processo de leitura de textos mais longos ou densos, que exijam um envolvimento maior (cognitivo e emotivo) na construção de sentidos. Logo, para nós, o discurso de substituição dos livros tradicionais pelos livros digitais não somente representa uma diminuição futura de leitores plenos, mas o estabelecimento generalizado de um modo de leitura fragmentado, não-linear, impaciente e superficial.

5. Conclusão

As discussões nos últimos anos que tratam de uma possível morte da literatura no fundo refletem a preocupação de muitos pesquisadores em desvendar a relação futura dos leitores com os vários suportes existentes. Embora muitos defendam que o que verdadeiramente importa não é o suporte, mas sim o conteúdo, acreditamos que tal ponto de vista é ingênuo e inconsequente. O suporte, como afirmou Marshal MacLuhan na década de 1960, e continuam afirmando, em discursos recentes, muitos novos pesquisadores da era do hipertexto, como Nicholas Carr, é responsável direto por uma mudança comportamental que transforma a relação dos usuários com as novas tecnologias, de tal forma que a própria forma de produzir conhecimento é afetada.

A utilização da *Internet* nos últimos anos e de seu formato multifuncional de apresentação, chamado hipertexto, modificou a maneira como os sujeitos hoje interagem com a linguagem escrita. Os vários *links* presentes nas páginas dos hipertextos, embora permitam esclarecimentos sobre pontos específicos associados ao texto lido, acabam gerando uma maior dispersão e uma menor concentração durante o processo de leitura. Isso ocorre porque a leitura do texto digital é uma leitura não-linear, fragmentada, que provoca no leitor uma curiosidade pela leitura informativa de fragmentos, em vez da leitura compacta, linear e reflexiva de um texto impresso longo, em que a atenção e a concentração impõem uma maior possibilidade de desenvolvimento de uma leitura aprofundada, reflexiva, muito mais crítica e refinada. Por isso, o leitor de hipertexto (típico leitor dos livros digitais ou *e-books*) tende a ser muito mais um leitor de notícias, que logo, logo descarta o que lê, do que um leitor reflexivo, que tende a possuir "marcas" de suas leituras durante um longo tempo em sua vida (quando não a vida toda!).

Portanto, percebemos, com base na noção de contemporaneidade de Agamben, que valoriza a consciência histórica do ser no mundo, que o perfil do leitor contemporâneo é incompatível com o do leitor de livros digitais no formato hipertexto, se adequando muito mais ao perfil do leitor tradicional de livros impressos. Dessa forma, se o futuro ratificar a tendência atual de substituir o livro tradicional pelo livro digital, o próprio conceito de leitor contemporâneo estará em questão, tendendo muito mais a ser também substituído definitivamente por outro que melhor definirá o sujeito que está lamentavelmente por se fazer permanentemente presente: o leitor impaciente, com suas mais marcantes e preocupantes características: a superficialidade, a intolerância e a futilidade.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. ¿Qué es ser contemporáneo? **Clarín**, Buenos Aires. 21 mar. 2009. Disponível em: < http://www.ddooss.org/articulos/textos/Giorgio_Agamben.htm> Acesso em: 11 jan. 2012.

BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1984.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. In: **Textos de intervenção**. São Paulo: Duas Cidades, Ed. 34, 2002.

CARR, Nicholas. **The shallows**: what the internet is doing to our brains. New York: W.W. Norton & Company, Inc., 2010.

CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros**: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1994.

FACHINETTO, Eliane Arbusti. O hipertexto e as práticas de leitura. O hipertexto e as práticas de leitura. **Revista Letra Magna**, 2005. Disponível em: < http://www.letramagna.com/Eliane_Arbusti_Fachinetto.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2012.

FERREIRO, Emilia. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura**: uma teoria do efeito estético – vol. 2. São Paulo: Ed. 34, 1999.

JOHNSON, Steven. How the e-book wil change the way we read and write. **The Wall Street Journal**, 20 abr. 2009. Disponível em: <http://online.wsj.com/article/SB123980920727621353.html#pr>. Acesso em: 25 jan. 2012.

LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra, DC Luzzatto, 1996.

MACHADO, Ana Maria. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

MAcLUHAN, Marshal. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. 5 ed. São Paulo: Cultrix, 1979.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 19 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

KOCH, Ingedore Villaça. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2011.

NAH, F. A study on tolerable waiting time: how long are Web users willing to wait? **Behavior and Information Technology**, 2004. Disponível em: < http://sigs.aisnet.org/sighci/bit04/BIT_Nah.pdf> Acesso em: 01 fev. 2012.

ONG, Walter. **Oralidade e cultura escrita**: a tecnologização da palavra. Campinas, SP: Papirus, 1998.

ROSEN, Christine. People of the screen. **The New Atlantis** (A Journal of Technology & Society), Washington, D.C., 2008. Disponível em: <http://www.thenewatlantis.com/publications/people-of-the-screen> Acesso em: 16 jan. 2012.

SABATO, Ernesto. **Ernesto Sabato**: Depoimento [1995]. Entrevistadora: Cristina Mucci. Buenos Aires, 1995. Entrevista concedida ao programa televisivo *Los siete locos*. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=RlGh-Fmtp0o>. Acesso em: 11 jan. 2012.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **De olhos abertos**: reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil. São Paulo: Ática, 1991.

_____. **O ato de ler**: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

ZUNTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura**. São Paulo: EDUC, 2000.

LEITURA E INTERAÇÃO CONVERSACIONAL

Claudio Marzo Cavalcanti de Brito[1]

Resumo

Considerando a influência do contexto sociocultural na compreensão de textos, este artigo argumenta que o respeito às diferenças e o engajamento do professor na formação leitora de seus alunos promovem a criação de um ambiente de confiança que facilitará a construção de sentidos a partir do envolvimento e da interação com textos, principalmente literários, e da troca conversacional. Observa-se a leitura como um fenômeno eminentemente cultural que envolve aspectos cognitivos, discursivos e uma prática social, e, por isso, pode e deve ser abordada sob o viés da Sociolinguística, pois o conhecimento de mundo do indivíduo, fruto de um contexto social, econômico e cultural, interfere na sua relação com os textos. A interação conversacional é apresentada como produtora de um discurso coletivo que se integra à individualidade, por isso a leitura compartilhada torna-se um instrumento de transformação individual e mudança social que se insere num engajamento coletivo na construção do saber-fazer.

Palavras-chave

Leitura compartilhada; sociolinguística; interação conversacional.

Abstract

Based on the influence of the socio-cultural on text comprehension, this paper argues that the way of respect for the differences among people and teacher engagement in the reading formation of its students can foster the creation of a trustful environment that will make easier the construction of meaning as a consequence of the text involvement and interaction, mainly literary texts, and through conversational exchange. The reading process is a phenomenon highly cultural that involves cognitive and discursive aspects, and also social practice, so it can and should be studied from a Sociolinguistic view, because the act of knowing the world is followed by social, economic and cultural context, and it interferes in the interaction between readers and texts. Talk-in-interaction is shown as producer of a collective discourse that retains one´s individuality, so shared reading becomes a tool of individual and social transformation, a collective engagement with a know-how construction.

Keywords

Shared reading; sociolinguistics; talk-in-interaction.

1 - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB).

1. Introdução

Vários estudos e análises (Brito, 2010; Santos, Marques Neto & Rösing, 2009; Silva, 1986) mostram que, no Brasil, a problemática da leitura está relacionada principalmente à incapacidade das escolas de envolver seus alunos com os textos literários, uma vez que os professores e bibliotecários, teoricamenre responsáveis pela mediação de leitura, estão muito mais preocupados em desenvolver aptidões leitoras restritas à decodificação e interpretação de textos – com base em uma leitura canonizada e padronizada pelos livros didáticos e direcionada única e exclusivamente para a elaboração de exames seletivos do tipo vestibular –, do que despertar os sujeitos-leitores para a função humanizadora da literatura, que contribui para a formação da personalidade, a satisfação da fantasia, o conhecimento do mundo e de nós mesmos (Candido, 2002 [1972]: 85).

As escolas de ensino médio, em geral, têm adotado um discurso ideológico sobre a leitura e os livros totalmente incoerente com a prática discursiva no dia a dia de suas atividades pedagógicas, a qual apregoa o estímulo à leitura e a valorização dos livros de literatura como meios de formar cidadãos conscientes e críticos, capazes de transformar a realidade que os cerca. Na verdade, observamos que os discursos escolares são muitas vezes teóricos e evasivos, distantes de uma prática crítica, reflexiva e transformadora, ou seja, distantes de uma práxis genuína.

Já alertamos (Brito, 2010) para o fato de que os alunos oriundos do ensino fundamental sofrem um tremendo choque cultural ao adentrar o universo do ensino médio, pois se defrontam com uma prática leitora completamente diferente da que estavam acostumados em seus primeiros anos de formação escolar. No ensino fundamental, quando ocorre a mediação de leitura, os livros literários, ilustrados e com histórias lúdicas e imagéticas, proporcionam um conhecimento de mundo por meio da abstração e do imaginário infantil, em que a prática de uma leitura compartilhada envolve contações de história, encenações, desenhos, músicas, etc., ou seja, possibilidades múltiplas de interpretação de textos, construídas a partir da interação entre leitores. No ensino médio, os livros, catalogados em gêneros (narrativo ou épico, lírico e dramático) e pertencentes a uma escola (Barroco, Arcadismo, Romantismo, Realismo, etc.), adquirem muito mais um *status* histórico-social datado e estagnado em um espaço-tempo específico do que um objeto que ganha vida, por meio do corpo-leitor em interação, e que proporciona diferentes formas de conscientização, ou seja, um objeto que dialoga com o instante presente, com os seres humanos de nosso tempo, um objeto que promove mudanças.

A leitura envolve, além de processos cognitivos e discursivos, uma prática histórico-social voltada principalmente para um olhar diferenciado, crítico, em relação à realidade que nos cerca. O poder da leitura é o poder inerente da transformação da consciência (Ong, 1998: 93). Infelizmente, a escola, com seu olhar utilitarista, construído a partir de um discurso pragmático-positivista implementado nas salas de aula a partir do século XIX, na maioria das vezes só considera os aspectos cognitivos de aprendizagem do aluno, no que se refere à leitura, os quais envolvem raciocínio lógico e imediatista empregado na decodificação e entendimento de um texto. De acordo com Antonio Candido (2002 [1972]: 79), a escola se preocupa muito mais em uma formação, no domínio da leitura (de textos literários), que examine muito mais aspectos associados à estrutura gramatical do que à função formadora do homem. Ignora os múltiplos sentidos simbólicos do texto, construídos com base em uma experiência humana inserida em um contexto específico, para enaltecer uma lógica puramente racional, voltada para uma resolução de um problema: a obtenção imediata de uma resposta, em geral aceita como única e imutável (por exemplo, a aceitação de que um substantivo é *sempre* um substantivo, em quaisquer circunstâncias). No entanto, como assinala Barthes (1984: 28),

> com a lógica da razão (que faz que a história seja legível) mistura-se uma lógica do símbolo. Esta lógica não é dedutiva, mas associativa: ela associa ao texto (a cada uma das suas frases) *outras* ideias, *outras* imagens, *outras* significações.

Em um capítulo do livro *A ordem dos livros*, intitulado *Comunidades de leitores*, o historiador Roger Chartier alerta

para o fato de que um texto somente existe porque há um leitor para outorgar-lhe um significado. Na busca da compreensão de um texto, devem ser considerados três aspectos primordiais: a sua análise estrutural (gramatical), a sua história discursiva e a prática histórico-social associada à construção de sentidos a partir de sua leitura. Mas Chartier (1994, 11-27) ressalta que "as formas produzem sentido, e um texto, estagnado nas palavras, está investido de uma significação e de uma categoria inéditas quando são trocados os dispositivos que propõem a sua interpretação", porque a leitura é "uma prática encarnada em gestos, espaços, hábitos" e que, por isso, "uma história dos modos de ler deve identificar as disposições específicas que distinguem as comunidades de leitores e as tradições de leitura".

Portanto, à leitura devemos associar diretamente aspectos socioculturais que permitam uma interação conversacional em um tempo e um espaço bem definidos por uma comunidade de leitores.

2. Contexto sociocultural e discurso transformador

A leitura é um fenômeno eminentemente cultural que envolve aspectos cognitivos (para análise estrutural), discursivos e uma prática social, logo pode e deve ser abordada sob o viés da Sociolinguística, pois o conhecimento de mundo do indivíduo é consequência de um contexto social, econômico e cultural, o qual interfere na sua interação com um texto específico, estabelecendo, inclusive, leituras diversificadas (Leffa & Lopes, 1994).

Regina Lúcia Péret Dell'Isola (2001: 21-22), em uma dissertação de mestrado defendida em 1988, mostrou que o contexto sociocultural do indivíduo atua como fator condicionante no seu processo inferencial e na variedade de interpretações a partir de um mesmo texto lido em sala de aula, ou seja, "a leitura está vinculada às estruturas socioculturais do leitor", e, por isso, "a leitura é *produzida*; é variável entre um e outro indivíduo. Em conformidade com o seu repertório de experiências, o leitor faz com que o texto se descontextualize e se deixe contextualizar." Portanto, não existe uma única forma de ler um texto, uma interpretação padrão inquestionável, que estabelece muitas vezes na escola o conceito de "deficiências", que gera discriminações, em vez de "diferenças", conceito que promove o respeito. No entanto, a interpretação de um texto não somente depende do conhecimento de mundo ou da experiência trazida pelo indivíduo, ou seja, o sujeito não estabelecerá uma leitura própria que será considerada "adequada", sem antes dialogar com outras leituras possíveis, muitas realizadas ao longo de um legado histórico-cultural comprometido com a construção de sentidos que possibilitem a formação crítico-reflexiva de seres humanos conscientes de seu papel social questionador e transformador de uma realidade não raras vezes insatisfatória.

No campo da Sociolinguística, a cultura está profundamente associada à língua ou às variedades linguísticas existentes em uma sociedade. A cultura é um conhecimento adquirido a partir de uma experiência de troca conversacional em comunidade, que visa a passar para gerações futuras o saber-fazer adquirido coletivamente em um contexto histórico-social específico e mantido por meio de uma tradição voltada para o ensino-aprendizagem dos valores associados a esse saber-fazer. Para Alfredo Bosi (1997: 38), "cultura é vida pensada", voltada para um trabalho e uma ação cultivados com o objetivo de nos humanizarmos, nos elevarmos espiritualmente, por meio da educação do outro, porque, essencialmente, a cultura visa ao outro. É no outro e pelo outro que nos realizamos, que podemos contemplar os frutos de nosso trabalho e de nossa ação cultural. É na transformação, na mudança do outro que a cultura se concretiza. Logo, a cultura é uma interação que promove uma prática discursiva e, consequentemente, uma mudança social, pois, sendo trabalho-ação pensado cotidianamente, gera reflexões, instiga a criatividade, forma o cidadão e seu discurso político.

Para Norman Fairclough (2001: 92), "a prática discursiva é constitutiva tanto de maneira convencional como criativa: contribui para reproduzir a sociedade (identidades sociais, relações sociais, sistemas de conhecimento e crença) como é, mas também contribui para transformá-la". Emilia Ferreiro (2009: 22-23) ressalta que o discurso coletivo, oriundo das

práticas leitoras, se transforma em patrimônio cultural quando encontra uma comunidade de leitores intérpretes, dispostos a emprestar suas vozes e corpos no processo de interação com o texto, a fim de estabelecer um diálogo criativo e transformador com as aspirações sociais de sua época.

Interessante observar que a interação conversacional produz o discurso coletivo, o qual se integra à individualidade. Portanto, é um discurso mais fortalecido, pois foi construído a partir de múltiplas idéias, de debates, em que a criatividade e a reflexão individual tecem uma rede de conhecimento, de saber-fazer, baseada na experiência e na escuta do outro, no respeito às diferenças.

A leitura em um país multicultural como o Brasil torna-se um instrumento poderosíssimo de transformação individual e mudança social. Ezequiel Theodoro da Silva, em 1986, alertava para o fato de que a reconstrução de um estado democrático passa pela formação de leitores críticos-reflexivos, pois uma política nacional voltada para a valorização do ato de ler criticamente permitiria a formação de cidadãos engajados em uma política nacional que reverteria a terrível situação de desigualdade social existente no país, em que a alta concentração de renda e a deplorável exploração de mão-de-obra estariam apregoando outro tipo de cultura, largamente disseminada pela propaganda capitalista neoliberal, nos últimos trinta anos: a cultura da ganância, do individualismo e da injustiça social. "Apesar dos argumentos em contrário, estou plenamente convencido de que a leitura é um importante instrumento para a libertação do povo brasileiro e para o processo de reconstrução de nossa sociedade." (Silva, 1986: 11).

3. Realidade brasileira, a escola e o professor

Na prática, sabemos que, apesar de todo um avanço na discussão do problema, que surgiu no Brasil no início dos anos 1980, e também da considerável distribuição de livros nas escolas públicas brasileiras, nos últimos anos, por meio de programas governamentais, a disseminação do hábito da leitura plena (crítica, criativa e transformadora) – na concepção de Emilia Ferreiro (2009) –, principalmente entre o público jovem brasileiro, não ocorre a contento.

Segundo Lajolo & Zilberman (2002: 9-10), de uma forma geral, os estudos mostram que a inexistência de uma cultura leitora no Brasil está principalmente associada à "condição brasileira de nação periférica e dependente" que nunca conseguiu realizar sua revolução burguesa, "imprescindível para a produção e circulação de literatura", sendo, por isso, um país tipicamente colonial. A condição periférica brasileira permitiu que durante quatro séculos não houvesse escola pública para a grande maioria analfabeta. Somente uma pequena elite dominante possuía o privilégio de estudar nas poucas escolas religiosas existentes, para uma formação básica e fundamental. A formação superior, para raríssimos privilegiados, era realizada em algumas poucas universidades existentes em grandes centros (Recife, Rio de Janeiro, São Paulo, etc.) ou então em universidades européias. A classe pobre durante séculos viveu afastada de uma cultura escrita que lhe pudesse permitir uma possibilidade de ascensão social. Mesmo hoje, com escola pública gratuita, o país, em geral, não oferece ensino de qualidade ao nível fundamental e médio, e, por isso, gerações e gerações de brasileiros são formadas sem estabelecer uma relação duradoura com a leitura, repercutindo até na formação dos cursos superiores, onde é comum encontrarmos alunos, até em cursos de letras, que não gostam de ler e que não têm familiaridade com os livros e a leitura crítico-reflexiva.

A leitura é um hábito que se adquire e se aperfeiçoa. Se não há um estímulo permanente à compreensão leitora na escola, como as novas famílias brasileiras estabelecerão algum tipo de vínculo genuíno com a cultura escrita? Se as famílias historicamente não possuem a intimidade necessária com os livros de forma a influenciar os mais novos, como acreditar que leitores críticos e criativos surgirão sem a influência direta da escola?

Logo, a escola brasileira tem de assumir a responsabilidade de formar leitores plenos, competentes. É um engajamento árduo que lidará muitas vezes com a indiferença de muitos alunos, os quais, por não terem familiaridade com a leitura em suas casas, não encontrarão razão para se identificar com os livros na escola.

Nesse aspecto, para criar um envolvimento do aluno com os textos, o papel do professor é fundamental. O professor, consciente de que possui uma identidade formada a partir dos vários textos e dos vários grupos de pertença que o constituem (consciência sociocultural), atua no estabelecimento de relações interpessoais e, de forma militante, torna-se responsável, a partir de sua própria conduta ético-reflexiva, ancorada em uma prática discursiva que o conduz inevitavelmente a uma prática social criativa e transformadora (na concepção da Análise de Discurso Crítica), por desenvolver um trabalho pedagógico que promova uma aproximação interativa com base na experiência pessoal e interpessoal dos estudantes e do próprio professor, inclusive na dimensão afetiva, buscando um engajamento e um compromisso coletivo com o que se está sendo estudado e discutido (Chianca, 1999).

4. Crise da leitura

Há que ser destacado, no entanto, que existe uma crise da leitura mundial, que afeta até os países com fortes tradições leitoras, como, por exemplo, a França e a Argentina. Muitos estudos recentes tentam analisar o fenômeno à luz das novas tecnologias, principalmente a Internet.

O escritor Nicholas Carr, no seu livro *The shallows: what the internet is doing to our brains* (2010) defende que a Internet, com sua capacidade de pesquisa em forma de *zapping*, ou seja, com vários recortes de informações sendo obtidos em pouco tempo, está produzindo uma geração incapaz de ficar desconectada, que necessita "se alimentar" de informações constantemente (por meio de *email*, *links*, *chats*, *facebook*, *twitter*, Google, etc.), mas que pouco reflete sobre aquilo que lê, ou seja, uma geração que detêm muita informação – considerável útil hoje, porém, em geral, descartável amanhã – mas pouca capacidade de reflexão. E essa mudança comportamental ocorre não somente no interesse por novos suportes (tecnológicos) de leitura, mas também em um nível mental, muito sutilmente, e modifica a forma como nos relacionamos com os suportes de leitura disponíveis. Essa sede insaciável de informações, esse vício incontrolável que não permite que essa geração se desconecte por um dia sequer da rede, está produzindo uma geração de leitores impacientes, superficiais (*the shallows*), incapazes de se concentrarem em textos longos e/ou profundos, ou seja, incapazes de realizar uma "leitura linear" do texto, com início, meio e fim.

> Nos últimos cinco séculos, desde que invenção da prensa por Gutenberg tornou a leitura de livros acessível, a leitura linear e a mente literária têm estado no centro da arte, da ciência e da sociedade. Tão maleável quanto sutil, tem sido a mente imaginativa da Renascença, a mente racional do Iluminismo, a mente inventiva da Revolução Industrial, e mesmo a mente subversiva do Modernismo. Poderá ser em breve uma mente do passado. (Carr, 2010: 10).

O escritor argentino Ricardo Piglia (2010: 24-31) lembra que, antes de perguntarmos qual o significado do ato de ler, devemos refletir sobre *quem* é que lê (onde está lendo, para quê e em que condições lê, qual é a sua história). A identificação do leitor nos permite compreender suas leituras, sua forma de ver o mundo, a maneira como interage com a realidade, ou seja, nos permite escutar um relato sociocultural "inquietante, singular e sempre distinto". E também o ato de conhecer um leitor é um momento de perguntas – "às vezes irônica, às vezes agressiva, às vezes piedosa, mas sempre política" – que permite que seja lido quem lê, ou seja, é um momento de escuta e de contemplação, uma oportunidade de praticarmos a tolerância e o respeito às diferenças.

O problema é que, no Brasil, em geral as pessoas pouco falam de livros, e isso implica que temos poucas oportunidades de conhecer leitores ou interagir como leitores. E, nos dias atuais, existe outro aspecto importante a ser observado, em relação à geração *Internet*, que tem dificultado ainda mais possíveis discussões livrescas face a face: a proliferação da violência em todo território brasileiro. Por ser uma geração que não se sente, em geral, segura nas ruas, prefere ficar em casa, conectada à rede – nos caso dos jovens, é comum ficarem em *sites* de relacionamento (*Orkut*, *MSN*, *twitter*, etc.). Logo, procuram fazer jus à máxima de que o ser humano é um ser sociável; no entanto, a sociabilidade

aqui ocorre não por meio da interação conversacional ou interação face a face, mas por meio de um mundo virtual, que, se por um lado estimula a leitura fragmentada e dispersa, por outro esfacela a necessidade física do outro, ou seja, o outro continua sendo necessário, porém não sua presença física. O encontro com o outro passa a ser virtual, fictício, não-real.

> Essa nova mídia [Internet] é uma extensão dos livros e da escrita, e acho-a ótima em seu devido lugar, mas, à medida que os computadores passam a desempenhar um papel maior na educação e em nossas vidas, acho que também precisamos dar maior importância à interação direta entre as pessoas – transmissão direta – e, se não o fizermos, estaremos perdendo algo muito importante para nós todos. [...] Na transmissão direta, podemos nos comunicar não só com palavras, mas com nossa respiração, com o brilho de nossas peles, com a cor de nossos olhos. Ambos os meios de comunicação são extremamente importantes. (Itsuki, 2004: 151).

5. Interação conversacional

E quais seriam as consequências de uma geração que não interage face a face? Para o filósofo Martin Buber (1974: 13-15), "toda vida atual é encontro, [...] o essencial é vivido na presença". Por meio do encontro e do diálogo genuíno que estabeleço com o outro é que me realizo enquanto ser humano, pois com o outro compartilho dúvidas, angústias, incertezas. A experiência concreta da vida com o outro nos proporciona a oportunidade da reflexão sobre nossa própria existência, sobre nossas próprias ações. E o encontro, a interação, não está circunscrito às palavras. Os gestos, o silêncio, os olhares: aspectos não verbais da fala extremamente importantes para estabelecermos uma relação de confiança com o outro, uma relação de aprendizado – nas trocas conversacionais, há um alto percentual extralinguístico empregado pelos interactantes. Como conhecer verdadeiramente o outro sem a sua presença? "Relação é reciprocidade. Meu TU atua sobre mim assim como eu atuo sobre ele." (Ibidem: 18).

Interagir não significa convencer, mas sim estabelecer a troca conversacional. Por isso, é importante se reconhecer como ouvinte e emissor. O objetivo principal é estabelecer/construir sentidos, por meio de um trabalho de equipe, de uma cooperação entre os interactantes. No processo de interação, podemos reconhecer as nossas representações mentais, nossos preconceitos, de forma a ver o outro com mais autonomia, nos permitindo aprender com a sua diferença, em vez de censurá-la e considerá-la equivocada. Trazemos muito de nós em nossas falas, em nossas interpretações. Ao emprestarmos nossa voz a um texto, ao interpretarmos seu conteúdo, nossa compreensão leitora é constituída de nossas próprias inferências e implicaturas expostas ao outro e das inferências e implicaturas realizadas pelo outro, durante o processo interativo. Quando estamos em um espaço de confiança, de equilíbrio, a troca conversacional genuína ou a construção do sentido é estabelecida. O escritor japonês Hiroyuki Itsuki reflete de forma sensata sobre a importância da interação e dos livros na nossa formação humana e social:

> Acredito que existem dois tipos de palavras: as expressas pela voz humana e as expressas pela escrita. O conteúdo é importante, sem dúvida, mas acho que o sentimento comunicado pela voz humana é a vida em palavras.
> [...] Acaso o conhecimento e a compreensão autênticos não pressupõem palavras ditas em voz alta, passadas da boca de alguém que fala para os ouvidos de alguém que ouve?
> [...] Livros são ótimos para o aprendizado intelectual abstrato. Mas há algumas coisas que não podemos captar dos livros. Precisamos reconhecer a importância de se aprender sentado, cara a cara, ouvindo a voz da pessoa, tocando-lhe a mão, tendo contato físico. Há também coisas importantes que a comunicação não-verbal da voz e do rosto pode oferecer e que o raciocínio não pode. Podemos sentir essas mensagens não-verbais. Nós não as entendemos apenas, nós as sentimos. (Itsuki, 2004: 141-147)

Se a interação conversacional é estabelecida numa perspectiva de estabelecermos laços de afeto e de respeito, então essencialmente estaremos proporcionando a criação de

profundos laços de amizade dentro de um grupo de interactantes. E se o elemento fundamental na interação conversacional é a fala, precisamos nos conscientizar de que, para falar bem, de forma crítica, reflexiva e consciente, a leitura de textos pode ser utilizada como um importante instrumento de desenvolvimento da retórica. Esse aspecto deve ser enfatizado por mediadores de leitura: a fala leitora como instrumento de aproximação com o outro, de cooperação na construção de sentidos. Quanto mais competência na minha interação com os textos, mais o outro poderá se beneficiar de minhas interpretações.

O psicanalista norte-americano Erich Fromm (1980: 131) é bastante incisivo em seus estudos sobre individualidade (caráter social) e sociedade (estrutura social): "uma nova sociedade somente será criada se ocorrer uma mudança profunda no coração humano, se um novo objeto de devoção toma o lugar do atual." O objeto de devoção a que Fromm se refere são os valores espirituais, que ligam os homens aos mistérios da vida e do universo – "um sistema de pensamento e ação compartilhado por um grupo, que oferece ao indivíduo um marco de orientação e um objeto de devoção", capazes de provocar mudanças no caráter social de cada um e, consequentemente, promover mudanças sociais.

As mudanças sociais somente ocorrerão por meio do combate às profundas desigualdades, mas antes será necessária uma sensibilização que nos permitirá ver o outro e escutar suas necessidades, uma sensibilização que nos permitirá estabelecer vínculos duradouros, com base no respeito e no afeto. Nesse aspecto, o incentivo à interação verbal, em sala de aula, por meio da interação com textos literários, permeados de experiências e conhecimentos registrados por escritores-testemunhas de seu tempo, visando a uma leitura da vida concreta, em seus aspectos existenciais e socioculturais, poderá despertar os alunos a uma tomada de consciência que lhes permitirá uma relação genuína com os seus semelhantes, na perspectiva de construção de sentidos que não será uma imposição de verdades absolutas, mas tão-somente uma predisposição a novas idéias, novos diálogos e novas possibilidades de percepção diante da única verdade humana irredutível: tudo é relativo à luz do que é transitivo.

Conclusão

Cabe à escola repensar suas políticas de promoção da leitura, no sentido de reestruturar e remodelar os aspectos da sua prática de leitura vigente. Deve ser considerado que o leitor contemporâneo, da era Internet, é mais disperso e, portanto, menos predisposto a leituras que exijam uma maior concentração e reflexão. Portanto, se interessa à escola formar leitores atentos e reflexivos, numa perspectiva critico-transformadora da realidade social que nos cerca, se afinando com o discurso politico-ideológico de formação de cidadãos conscientes e engajados, é interessante que procure, nas salas de aula, estabelecer um vínculo maior dos alunos com os livros, que passa, no nosso entender, por uma leitura voltada não para a escrita (o preenchimento de questionários de leitura), mas sim uma leitura que vislumbre uma intereação conversacional entre leitores, ou seja, uma leitura compartilhada que permita que aspectos éticos, estéticos, cognitivos e criativos, inerentes das obras literárias, possam reger a conduta mediadora dos professores-leitores (sim, a escola precisa investir, urgentemente, na formação de mediadores de leitura que sejam efetivamente leitores).

Logo, a escola precisa investir em uma leitura permeada pelo diálogo, em que as histórias e as vivências pessoais de seus alunos sejam consideradas e compartilhadas no intuito de promover a construção de sentidos de suas leituras. Mas, para isso, a escola precisa rever sua postura frente à promoção da leitura, valorizando muito mais aspectos coletivos de construção do saber do que o individualismo presente na leitura solitária voltada para o preenchimento de um questionário de leitura, a escrita de um resumo ou a elaboração de uma ficha de leitura.

Referências

BOSI, Alfredo. "Cultura como tradição". In: **Tradição, contradição**. ZAHAR, Jorge (Ed.). 2 ed. Rio de Janeiro: Funarte, 1997.

BUBER, Martin. **Eu e tu**. 2 ed. São Paulo: Moraes, 1974.

BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1984.

BRITO, Claudio Marzo Cavalcanti de Brito. A importância da leitura no ensino médio. In: Congresso de Pesquisa e Inovação da Rede Norte Nordeste de Educação Tecnológica (V CONNEPI), 2010, Belém-PA. **Anais...** Belém: IFCE. 1 CD-ROM.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. In: **Textos de intervenção**. São Paulo: Duas Cidades, Ed. 34, 2002.

CARR, Nicholas. **The shallows**: what the internet is doing to our brains. New York: W.W. Norton & Company, 2010.

CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros**: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1994.

CHIANCA, Rosalina Maria Sales. Interagir em língua estrangeira: um assunto sócio-cultural. In: **MOARA**, Revista dos Cursos de Pós-Graduação em Letras da UFPA. Belém: Editora Universitária / UFPA, n.11, p. 1-164, jan/jun., 1999, p. 65-84.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. **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.

FROMM, Erich. ¿**Tener o ser**? México-Argentina: Fondo de Cultura Económica, 1980.

ITSUKI, Hiryuki. **Tariki**: aceitando o desespero e descobrindo a paz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

LEFFA, Vilson J.; LOPES, Rita de Cássia Campos. "Determinação sócio-linguística do conceito de leitura". **46ª Reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência**. Vitória, 17 a 22 de julho de 1994.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A leitura rarefeita**: leitura e livro no Brasil. São Paulo: Ática, 2002.

ONG, Walter. **Oralidade e cultura escrita**: a tecnologização da palavra. Campinas, SP: Papirus, 1998.

PIGLIA, Ricardo. **El último lector**. 3 ed. Barcelona/Buenos Aires: Anagrama Editorial, 2010.

SANTOS, Fabiano dos; MARQUES NETO, José Castilho; RÖSING, Tânia M. K. **Mediação de leitura**: discussões e alternativas para a formação de leitores. São Paulo: Global, 2009.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura na escola e na biblioteca**. Campinas, SP: Papirus, 1986.

ESCOLA UM LUGAR DE CIRCULAÇÃO DE SABERES: PROBLEMATIZANDO O CURRÍCULO A PARTIR DE DISTINTAS PRÁTICAS DE MEDIDA DE TEMPO

Jose Luis Brolezzi[1]
Alexandrina Monteiro[1]

Resumo

Esse artigo tem como objetivo principal, analisar os diferentes olhares para outras formas de demarcar o tempo. Por meio de práticas discursivas, buscamos apresentar modos de marcação de tempo na relação com os astros, a partir de comunidades que têm como procedimento, a observação de fenômenos naturais como recurso organizador de suas atividades agrícolas. Para tanto, foram realizadas entrevistas com o vice-cacique da aldeia Guarani na cidade de Ubatuba-SP, Cacique da aldeia Guarani na cidade de Paraty-RJ e com alguns agricultores de uma comunidade agrícola na cidade de Serra Negra-SP. Tais saberes são transmitidos ás futuras gerações por meio de práticas discursivas, muitas vezes vinculadas ao trabalho cotidiano. Isso nos permitiu problematizar o espaço escolar vislumbrando o mesmo como um lugar de circulação de saberes, no qual saberes que perpassam o campo da Astronomia possam ser construídos de forma rizomática com diferentes significados e sentidos surgidos pela problematização de outras práticas, em particular daquelas que envolvem a medida de tempo como elemento para a organização de suas atividades agrícolas.

Palavras-chave

Astronomia; ensino de ciências; medida de tempo; práticas agrícolas.

Abstract

This paper aims at analyzing the different points of view on how to understand time measurement. Through discursive practices, we intend to present different ways of understanding time according to the stars, focusing on communities that watch natural phenomena as an agricultural organizing resource. To do so, we accomplished interviews with the vice-tribal chief from Guarani's tribe in Ubatuba-SP, the tribal chief from Guarini's tribe in Paraty – RJ and with some farmers from an agricultural community in Serra Negra – SP. This kind of knowledge is transmitted to the generations to come through discursive practices, most of them related to the day-by-day labor. That has allowed us to raise issues about the scholar institution, looking at it as a place to exchange knowledge, where knowledge related to astronomy can be built as a "rizoma" (a root/trunk that goes in several ways, connecting with each other), with different meanings emerging through discussing other practices, mainly those which deal with time measurement as an element used to organize agricultural practices.

Keywords

Agricultural practices; astronomy; science teaching; time measurement.

1 - Universidade São Francisco (USF).

1. Introdução

Este texto é fruto de uma pesquisa de Mestrado finalizada em fevereiro de 2012 e pretende analisar aspectos relacionados a medida de "tempo" a partir de diferentes práticas culturais. Partimos do princípio de que a percepção do tempo é um construção sócio-cultural e que nesse sentido, o "tempo" contemporâneo, tecnológico e globalizado, por exemplo, tem nos acelerado diante da grande demanda de fazeres e de informações que vivemos quase como o coelho da Alice. Essa percepção de velocidade é nos informada a todo instante, ou seja, painéis nas ruas, celulares, painéis dos carros, rádios, TVs, computadores, entre outros, estão sempre nos sinalizando o Tempo. Até mesmo o tempo de espera em algumas filas – como de bancos – tem sido controlada.

Ademais, as novas tecnologias nos permitem estabelecer uma relação com o tempo em que podemos estar em muitos lugares ao mesmo tempo, ocupando o mesmo espaço físico. Enfim, nos permitem até viver o futuro – considerando-se a possibilidade de participar de atividades junto com pessoas de outros países com fuso horário adiantando em relação ao nosso.

Assim, o Tempo-Espaço em suas mais diversas possibilidades de discussão é por nós aqui abordado na sua relação com o movimento dos astros, relação esta que, tecnologicamente, converteu-se em maquinarias como o Relógio, o qual marca um espaço-tempo que nos serve de referência, mas que não abrange nossa percepção, nossas sensações, inclusive do "tempo" que nos pareceu longo ou rápido. Essa percepção, muitas vezes relacionadas ao prazer ou não prazer que temos na realização das atividades, as máquinas não conseguem medir.

Essa relação do tempo com a movimentação dos astros que emergem das observações mais diretas (como a noite e o dia, exceto nas regiões polares) ao longo do tempo foram se constituindo num campo da ciência denominado astronomia observacional, o qual depois foi se constituindo num campo científico amplo – a Astronomia. Nossa intenção, nesse momento, é discutir como as práticas cotidianas de observação dos astros têm organizado as práticas cotidianas de alguns grupos e refletir sobre a exclusão da análise e discussão de tais práticas no currículo escolar, que tende cada vez mais a adotar somente os discursos cientificamente legitimados. Acreditamos que ampliar, no contexto escolar, as possibilidade de se pensar as práticas de medida de tempo e sua relação com o movimento dos astros nos permitirá compreender os conceitos escolares de forma mais humanizada (sua relatividade, sua condição discursiva) e, portanto, construída coletivamente, desconstruindo a perspectiva da ciência como Verdades proferidas por Gênios que as descobriram. Trata-se, assim, dentre outras coisas, de novamente discutir no campo curricular os paradigmas da ciência como uma das verdades construídas – para nós discursivamente - ou como verdades descobertas por grandes mentes.

Desse modo, para nós, não existe uma essência ou um saber superior com o poder de agregar um todo considerado a Verdade. O conceito de Verdade será aqui compreendido na perspectiva pós-estruturalista de acordo com Foucault (1979), no qual Verdade é como um conjunto de procedimentos regulados para a produção, a circulação e o funcionamento dos enunciados, estritamente ligado a sistemas e efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem: "Conjunto das regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro efeitos específicos de poder." (p.13).

O entendimento do saber Científico como único, verdadeiro e mais evoluído tem sido questionado por muitas correntes filosóficas, no entanto, para este momento, vamos apenas situar o fato de que neste trabalho nosso olhar, ou nossa lente, deslocou seu foco da racionalidade científica, que concebe a verdade científica como única e universal, para focar o lugar das Práticas. O termo *práticas* será aqui compreendido por nós como proposto por Vilela, Miguel e Lanner (2010) que, apoiados pela forma com que Wittgenstein mobiliza tal palavra sugerem compreendê-la da seguinte maneira:

> um conjunto de ações efetivas intencionais, coordenadas e regradas, realizadas pelos sujeitos, pautadas em maneiras de agir comuns aos homens, isto é, em formas de organização instituídas por comunidades humanas que compartilham propósitos e maneiras de ver o

> mundo, isto é, em *formas de vida*. Além disso, são essas formas de vida, isto é, formas de organização humanas com base em ações compartilhadas, que constituíram, segundo Wittgenstein, o sistema de referência para a interpretação. (p.152,153).

Dessa forma, em nossa busca pela compreensão das práticas de medida de tempo, na pesquisa que realizamos e que aqui apresentamos um recorte, optamos por discutir como e quais saberes são mobilizados em tais práticas, em diferentes grupos culturais e, para isso, tomamos como base algumas das práticas utilizadas por duas Comunidades da cultura Guarani: uma do Estado de SP (Boa Vista-Ubatuba) e outra do Estado do Rio de Janeiro (Itatín-T.I.–Paraty) e uma Comunidade de agricultores, do interior do Estado de SP. Nosso contato foi realizado por levantamento histórico bibliográfico, observações junto as comunidades, entrevistas áudio gravadas e a análise seguiu uma perspectiva qualitativa do *corpus* da pesquisa.

2. Práticas de medidas de tempo

A observação do céu nos leva a reflexões e questionamentos, um pensar e repensar, um olhar que não se vê, mas que se constrói e se ressignifica em cada sociedade. Embora tenhamos incorporado um grande conhecimento histórico-social que se acumula acerca do Universo, ainda é uma prática comum, na sociedade atual, certos questionamentos, que surgem tanto a respeito das novas quanto das velhas indagações. Em geral, ainda necessitamos ver para crer, ou seja, construímos "certezas" a partir da observação. Entretanto, mesmo observando a natureza, fotos ou filmes, devemos ter certos cuidados a respeito da veracidade de tais fenômenos, como afirma Barolli (1991:20):

> a observação da aparente mudança de posição do Sol, da Lua e da esfera celeste, adotando o nosso planeta como referência, levou o homem a tirar uma conclusão imediata e, aparentemente muito lógica: a Terra encontra-se parada no centro do Universo e todos os astros giram em torno dela de leste para oeste.

Essa percepção da regularidade com que os astros percorrem o céu data de um período muito distante, quase pré-histórico, e se evidencia em monumentos megalíticos, que resistem ao tempo até os dias atuais. Esses monumentos indicam de forma precisa eventos astronômicos, como solstícios, equinócios, alinhamento de planetas, posições do nascer e ocaso do Sol e da Lua, bem como suas aplicações sócio-religiosas entre os povos das civilizações antigas.

Esses saberes sobre os movimentos dos astros, que nascem da prática observacional dos eventos cíclicos e a construções de observatórios a olho nu, constituíram-se em ferramentas importantes para marcação de tempo e a organização de muitos grupos sociais da antiguidade.

As práticas de medida de tempo, quando discutidas numa perspectiva mais tradicional e linear da história, em geral, indicam a região da Mesopotâmia, entre os rios Tigre e Eufrates, bem como o Egito, às margens do Nilo, como lugares onde foram encontrados os primeiros rastros de civilização e destacam, também, que num outro ponto da superfície da Terra, atualmente conhecidas como a Índia e China, é possível reconhecer rastros de outros grupos culturais, de outros saberes ou de outras formas explicativas da percepção do tempo. (CHASSOT, 2004).

Esse mesmo autor destaca em seu livro a versão da história ocidental, referindo-se à localização geográfica desses povos como elementos determinantes para a compreensão dos ciclos sazonais, tais como extremas variações de temperatura, enchentes e vazantes, aparecimento e desaparecimento de certas plantas e animais, dentre outros. E, para evitar os danos causados por esses acontecimentos, as pessoas desses grupos foram atentas aos sinais que lhes permitiram prever esses ciclos e, dessa forma, tanto aprenderam a se prevenir como a aproveitar esses acontecimentos.

Porém, o cuidado em observar os ciclos da natureza e fazer uso desse saber para organizar a vida cotidiana do grupo, foi sendo apropriado por um modo de saber que levou o homem a se adaptar a um ciclo não natural imposto pelos apitos das fábricas, pelas buzinas dos caminhões que buscam os trabalhadores no campo. Porém, algumas comunidades, alguns

grupos, por diversas razões, organizaram-se a partir de outros parâmetros e práticas, dentre elas algumas que mantêm uma íntima relação entre os seus fazeres e os ciclos da natureza, como discutiremos a seguir.

2.1. Comunidade dos Guaranis do Estado de São Paulo

Diferentemente das pessoas que vivem em cidades, com seu tempo controlado pelo relógio e pelo calendário numérico, com seus dias de trabalho e de descanso, em geral, as Comunidades Guaranis que visitamos utilizam-se de práticas de marcação de tempo baseando-se em fenômenos naturais como ciclos lunares, solares e estrelares, bem como, o ciclo de vida dos animais, a mudança das marés, dos ventos, das chuvas, dentre outros. O vice-cacique da aldeia Guarani de Ubatuba em São Paulo, nos apresentou o seguinte relato:

> a gente, o mês mesmo a gente não sabia antigamente, era mais pela Lua, estamos na minguante, se a Lua começar de novo, nóis sabe que mudou o mês. A gente sabe que está na hora de plantar, mais no começo de agosto, setembro assim. O horário do trabalho não tem, não tem horário, não tem dia, a gente planta batata, milho, banana, mandioca, cana. A gente sabe mais que ta na hora de plantar pela floresta, pelos animais. No mês de plantação, os animais está em acasalamento também, que cada ano isso acontece, e então passou um ano.

O tempo é percebido de forma distinta entre diferentes culturas, que o significam de acordo com seus valores, vivências e experiência, o que lhes permitem criar diversas formas de marcá-lo, entrelaçando-se e guiando-se de acordo com os elementos que constituem o ambiente natural com o qual compartilham. Nesse sentido, Borges (2006) relata que:

> [...] devemos concebê-lo [**o tempo**] como uma complexidade de relações, composta de um entrelaçamento de diversas linhas temporais, ora superpostas, ora justapostas. É esse jogo temporal que as atividades humanas (rituais, econômicas, de lazer, culto, etc) se realizam, formando vários relógios e calendários. (p.41) (grifo nosso)

Esse autor argumenta ainda que os Guaranis da aldeia Boa Esperança [ES] estabelecem seu ciclo anual com base nas alterações entre os ventos relacionados ao inverno e ao florescimento. Essa afirmação de Borges também foi confirmada em entrevista concedida pelo cacique da aldeia de Paraty, Rio de Janeiro: “no calor o Sol esquenta mais. No tempo de frio já vem o Sul, o vento, o vento Sul. Aquele trás o frio e o calor já fica menos”.

O tempo considerado favorável às atividades agrícolas pela Comunidade dos Guaranis que entrevistamos ressalta a importância da observação dos astros, como segue:

> na Lua nova, a gente não pode fazer plantiu. Na terceira Lua já dá pra plantar, pra dá o que a gente plantar. Pra cortar madeira, bambu é a minguante, enquanto a Lua vai escurecendo pode corta, até aí não se estraga. A Nova não presta, porque a Nova apodrece tudo. Então é assim na Lua.

Além da Lua, essas Comunidades também destacam a posição das estrelas. Diferentemente da astronomia ocidental, as constelações que essas Comunidades destacam, são demarcadas pelas partes claras e escuras do céu. O cacique da aldeia e Paraty-RJ nos explicou da seguinte forma o que veem ao olhar para as estrelas e, também, como as denominam em sua língua.

> eu não sei falar sobre isso (constelações). Estrela sim, eu conheço. Eu conheço a estrela, na nossa língua, no português não sei como vamos chamá. Na nossa língua aquela estrela grande de madrugada, então a gente chama aquele de “Jaci Taba”, é aquela estrela grande que vem a madrugada igual a um farolete lumiando assim, a maior que tem, então aquela é “Jaci-Tabá” na nossa língua. Tem tamém a “Três Marias” e tem tamém

> que ele está tudo juntinho assim, na nossa língua é, "Sete Cabrilha". No céu tem tipo uma estrada, branco, então aquele, para nois é "Borevirapé" ou caminho da Anta. É isso que a gente vê. É tudo cheio de estrelinha.

Na fala do cacique, percebemos vários elementos utilizados como marcadores temporais tais como: Estrela Grande, Três Marias, Sete Cabrilha e caminho da Anta. Esses elementos marcam o início de diferentes tempos, mas especialmente, indicam informações necessárias para a organização de atividades como a pesca, a caça, o preparo da terra, as plantações, bem como a realização de suas atividades culturais e os rituais religiosos.

Dessa forma, é importante destacar a atenção que a Comunidade Guarani apresenta ao planeta Vênus, conhecido como *Jaci Taba* pelo cacique da aldeia de Paraty: (Vênus) "é aquela estrela grande que vem na madrugada igual a um farolete lumiando assim. A maior que tem. Então, aquela é *Jaci-Tabá* na nossa língua". Ao surgir no horizonte leste, ao amanhecer, em determinado período do ano, indica o final da noite, como podemos observar na fala do vice-cacique: "Antigamente olhava uma estrela de manhã. Como a gente não tinha horário, sabia que estava quase amanhecendo. Com essa estrela, a gente pode saber se está amanhecendo." Outro elemento de grande importância, para a comunidade Guarani, é o aglomerado da Plêiades. Conhecido como *Sete Cabrilha*, ao ser avistado no lado leste, ao escurecer, indica a chegada do calor e das chuvas para essa comunidade.

Como observamos, diferentemente da forma como estamos habituados a marcar o tempo, a Comunidade Guarani marca seu tempo a partir da sensibilidade, dos sentidos. Observam e sentem a mudança do vento, da temperatura, dos sons de animais, observam os astros e leem seus sinais como também buscam uma relação sustentável com a natureza ao seu redor. O que não significa que, em atividades que necessitem manter um contato mais direto com pessoas de fora de sua comunidade, eles não façam uso do relógio.

A seguir, relatamos a comunidade de agricultores a qual, também, busca, na relação com o ambiente natural, elementos para marcar o tempo que conduz suas atividades.

2.2. O tempo agrícola

A partir das narrativas de alguns agricultores, pretendemos, nesta parte do texto, evidenciar alguns dos elementos de marcação de tempo, presentes em sua prática cotidiana. Tais elementos emergem da observação que eles (agricultores) fazem dos astros na relação com o trabalho agrícola que desenvolvem.

Em especial, os agricultores dessa Comunidade pesquisada, destacaram o movimento aparente do Sol e as projeções de suas sombras, as fases da Lua, a inclinação do Sol em relação ao horizonte, e os efeitos disso para as decisões sobre épocas de plantio/poda/colheita, entre outras, que guiam seu trabalho no campo.

Iniciaremos nossa discussão com a fala de um agricultor, que dentre outras aplicações, nos explica a necessidade de usar bambu na plantação do tomate, cuja função é dar suporte à planta devido à fragilidade dela em relação ao peso e à quantidade de frutos a serem sustentados. O uso do bambu aparece, também, na confecção de cestos, cercas, forros das casas, dentre outras atividades típicas do ambiente rural:

> [...] (a gente) usava a Lua pra semiá, cortar bambú pra sustentá o tomate, na minguante pra não carunchá, até hoje argum usa. Naquele tempo semiava cebola, tanta coisa esperava a minguante. Semana que vem é minguante, vou deixa para a minguante, a crescente bicha muito, na força da Lua forma lagarta em cima e na minguante não. Tinha isso e é verdade! Vassoura, se cortar ela na força da Lua, o bicho come tudo dentro. Se cortar na minguante pode guardar que ela dura muito tempo.

Esta fala a respeito do bambu foi gerada a partir do meu questionamento sobre a Lua. Ao ser perguntado sobre as fases da Lua, nosso entrevistado nos direcionou para a prática de plantio, da construção de cercas e outras atividades que envolvem o uso do bambu, deslocando a questão referente à fase da Lua, para algumas das práticas nas quais se utiliza essa planta, com seus diversos tempos de uso.

Segundo esse agricultor, o bambu deve ser cortado na Lua Minguante para garantir sua durabilidade para não precisar ser substituído, permitindo, assim, que se poupe tempo e esforço físico. Assim, a aparência da Lua indica os tempos distintos de suas atividades: como o corte do bambu, a realização de plantio, a sinalização dos momentos favoráveis e a durabilidade dos produtos pós-colheita. Para ele, além de observar o tempo da Lua minguante para a realização de atividades como o corte do bambu e da madeira, observavam-se também os meses que não têm "r" em suas denominações, como segue:

> a minguante deve ser do mês que não tem "r", meu avô falava. Agora a minguante de agosto, porque a minguante de agosto? Em maio, o meu avô sempre falava, ele lidava com fumo, e tinha essas coisas também. Maio acabou as chuvas né, em agosto já é seco, é hora de começa a se preparar, que em setembro começa chover, é a hora que você vai fazer a terra para começar a plantar. Então o mês de agosto seria o ideal pra você fazer as coisas. Tiravam madeira, tiravam bambu pra fazer cerca. (Sr. C.)

Os diversos tempos permeiam essa fala - tempo das chuvas, da seca, de preparar a terra, de cortar a madeira e o bambu, de plantar, ou seja, para o agricultor as atividades agrícolas acontecem em seus "tempos", movidas pela prática da observação dos ciclos naturais.

Observamos que os meses Maio, Junho, Julho e Agosto, que não têm "r", coincidem com a época de frio na região onde a pesquisa foi realizada. Dessa forma, os meses sem "r" concentram-se, de forma consecutiva, no período que compreende o inverno, período das secas, consequentemente com uma menor umidade, o que pode acarretar uma baixa taxa de reprodução de pragas que atacam as plantações, bem como a baixa absorção de água pela planta.

Os saberes utilizados por esse grupo de agricultores na prática de corte da madeira e do bambu se organizam a partir da observação da Lua, considerando seu tamanho, ou seja pelas fases (luminosidade), que é mais baixa durante a fase minguante, além das relações desses saberes com o clima. Dessa maneira, essas práticas envolvem técnicas de marcação de tempo por meio de um calendário com estreita relação entre as observações dos sinais presentes nos ciclos da natureza.

A experiência no cotidiano do trabalho tornou esses saberes uma verdade confiável e legítima. Percebemos, durante nossas conversas, o sentimento de tristeza dos agricultores ao pensar que esses saberes podem se perder no tempo e até desaparecer. Nesse sentido, o saber relacionado ao tempo marcado pela Lua substitui a necessidade do uso de agrotóxicos, promovendo um plantio mais saudável, porém economicamente pode ser menos rentável, especialmente no caso de grandes plantações. Entretanto, o que parece incomodar esses agricultores é que, mais do que uma opção financeira, a opção pelos agrotóxicos se sustenta pelo descrédito nos saberes que esses pequenos agricultores utilizam em suas plantações.

Retomando os saberes que circulam por essa comunidade agrícola, destacamos agora os modelos explicativos e os usos que esses sujeitos construíram em relação ao Sol; especialmente as leituras que fazem a partir do movimento desse astro. Nesse sentido, os sujeitos entrevistados comentam sobre a importância do Sol na marcação de tempo, relatando como interpretam e utilizam a leitura que fazem da posição desse astro durante seu movimento diário para se localizarem no tempo. O fato de a Terra ser considerada fixa em relação ao referencial de observação, por esses agricultores, permite que elementos do céu possam ser utilizados como marcação de tempo como podemos ver na fala do agricultor a seguir:

> a hora via a hora pro sor, né, baseava no sor. Ainda quebro o gaio, mais não erro muito agora é mais ou menos umas nove e meia. (9:22h relógio). Durante o ano tem uma diferença, mai o cê manja tamém né. Chega no tempo do dia comprido as veis o sor, nem ta muito no meio já é meio dia. O sor ta arto e é cedo ainda. No frio ele desce cedo né, é quatro hora ele já esta escondendo. Agora ele vem vindo pra cá né o Sur. Tempo do frio ele vai lá diante né pro norte. Logo logo ele vem nasce aqui (apontando a montanha), lá pra novembro ele vai estar aqui na frente da casa. Aí o dia fica mai longo né. Lá pro méis de maio ele nasce lá na frente e desce pra lá aí fica curtinho.

O tempo é marcado com base na trajetória do Sol, tomando como referência o local, no horizonte leste, de seu nascimento e o horizonte oeste, de seu ocaso. Tal como observado na cultura dos índios Guaranis, não há a necessidade de uma exatidão na marcação do tempo. Assim, a grande experiência de observação dá a esse agricultor a certeza do tempo transcorrido como observamos em sua fala quando comenta a respeito da variação do local de nascimento e ocaso do Sol.

> durante o ano tem uma diferença, mai o cê manja tamém né. [...] a época agora, é dia curto, eu acompanho ele pela artura que ele tá da montannha. Agora é inverno, mai quando é calor, ele fica bem encima da gente e a sombra fica bem aqui. Agora não, ele fica meio do lado né, ele nasce aqui e esconde ali né. [...] agora ele vem vindo pra cá né o Sur. Tempo do frio ele vai lá diante né pro norte. Logo logo ele vem nasce aqui (*apontando a montanha*), lá pra novembro ele vai estar aqui na frente da casa. Aí o dia fica mai longo né. Lá pro méis de maio ele nasce lá na frente e desce pra lá aí fica curtinho. (grifo nosso)

Pela posição do Sol em relação à montanha e de sua sombra projetada no solo, ou ainda pelo local de onde os raios solares atingem sua casa, esse agricultor tem a percepção do tempo transcorrido durante pequenos intervalos como a passagem das horas, por exemplo, e como, também, de grandes intervalos, como a passagem do ano. Esse fato faz com que o agricultor reconheça os períodos de tempo favoráveis à plantação, tais como os relacionados às chuvas e os não-favoráveis como os períodos de secas, dentre outras marcações de tempo que perpassam o seu modo de ser, de viver e de se relacionar, de forma mútua e compartilhada, com outros membros de sua comunidade.

O que também nos chamou atenção, foi a percepção dos agricultores para as mudanças do clima. Como ele nos diz, em outras épocas, era mais confiável observar os sinais naturais para sua prática:

> naquele tempo era tudo mai certinho. Chegou o tempo de começá a chuva começava memo, era difícil negá. A gente usava plantar um pouco de milho assim no São João. Mai tinha o tempo certo do plantiu né. Já pegava chove certinho memo né. E na época da chuva chovia memo né. Janeiro era uma chuvarada... e hoje... apesar que de uns anos pra cá melhorou bem, mai passou um tempo aí que não chovia. E chegava o tempo do friu fazia um friu mesmo. Não sei o que aconteceu, esse negócio de muita poluição, mexe né

O lugar ou a perspectiva pelas quais esses sujeitos sentem, veem e percebem as mudanças do tempo manifestadas pela natureza possibilita a construção de hipóteses e modelos explicativos.

Entretanto, na atualidade, os agricultores, comandados pelo tempo do mercado financeiro, não podem mais se deixar influenciar pelas relações com os ciclos naturais. Na contemporaneidade, a agricultura dependente de um poder tecnológico e toxicológico para garantir uma maior colheita num menor tempo, mesmo que para isso sejam utilizados produtos nocivos à saúde, especialmente à saúde dos agricultores que manuseiam tais substâncias.

Consciente desse novo momento, os agricultores comentam que, apesar das mudanças e da pressa em colher, algumas pessoas ainda matêm suas práticas pautadas nos indícios que os astros lhes apontam. Como ele diz: “até hoje argum usa, eu continuo fazendo assim, as vezes planta conforme dá certo, não vê muito a Lua. Mai sempre que posso eu óio a Lua”; referindo-se aos saberes relacionados à observação dos astros. Entretanto, quando se refere a esses “*alguns*”, ele se refere aos agricultores que trabalham na mesma região que ele, ou seja, trata-se de pequenos agricultores, organizados em modelos da agricultura familiar que, ainda ao usarem esses saberes, mantêm vivo um saber que já garantiu alimentos a toda uma geração.

Retomando os saberes referentes ao movimento aparente do Sol, o dia compreendia entre o nascer do Sol e seu ocaso, sendo que sua posição “à pique” é a indicação da metade de um dia de trabalho e, consequentemente, chegava a hora do almoço.

Fica evidente, em sua explicação, a irrelevância de uma marcação exata do tempo. A vida não era controlada pelos

minutos de um relógio, mas pelos ciclos naturais. Observavam as posições dos astros como referência para suas atividades, assim, a experiência do olhar tornava-se experiência de vida, produzia saberes que se legitimavam pelas formas com que os acontecimentos cotidianos eram e são conduzidos e organizados. Desse modo, os modelos explicativos advindos das observações dos astros (como a Lua e o Sol) que circulavam/circulam por essa comunidade produzem efeitos que ultrapassam os limites das áreas de plantio, proporcionando modos de ser e estar no mundo que se revelam nas relações de solidariedade, na troca e no compartilhamento que existe entre seus membros.

Suas experiências e observações do Sol, no entanto, não são utilizadas somente para a percepção do horário. Ao observar o lugar do nascente e do poente do Sol (fato para o qual também estavam atentos, pois o Sol não nasce sempre no mesmo lugar) eles estabeleceram relações e modelos explicativos com referência às estações climáticas, como podemos perceber na fala de um outro agricultor:

> o Sor vai mudando né, vai ficando mais curto aqui, vem o frio né. O dia mais curto escurece antes, maio, junho, julho, até agosto. De agosto em diante ele começa a encumpridá. De dezembro até o dia de São João ele vai encurtando. De São João em diante ele começa a encumpridá. Só que você só vai perceber, vai mai de agosto, é um minuto por dia. Ele nasce mai pra cá, fica mai a pique, ele não passa baixo lá, ele vem aqui, mai a pique, por isso o dia fica cumprido, ele fica mai de dia que de noite.

A explicação sobre as estações do ano é feita com base na observação da mudança da posição do nascer e do ocaso do Sol em relação ao horizonte norte. Essa mudança de posição é explicada com bastante segurança pelo sujeito, quando ele afirma: *"vai mudando né!"* Com essa frase ele explica que o Sol não nasce sempre no mesmo ponto, completando com um "*né"* quase que confirmando algo que talvez seja evidente ou óbvio. Além disso, ele relaciona esse fenômeno às mudanças climáticas e, também, com as consequências dessas mudanças no período de luminosidade: "*tem dia mais curto ou, ainda, vai ficando mais curto aqui*". apontando para a direção Norte e se referindo à trajetória percorrida pelo Sol.

Ele comenta, ainda, que os dias são menores, ou seja, têm menos tempo de luminosidade, principalmente nos meses de Maio, Junho, Julho e relaciona esses fatos a aspectos culturais como o dia de São João, um marco: "*ele (o Sol, ou tempo de luminosidade do Sol) vai encurtando, sendo o dia de São João o mais curto e, a partir dessa data volta a encumpridá até dezembro.*"

A observação que essa comunidade faz desses astros lhes permite criar diversos modelos explicativos dos quais emergem saberes que são por eles utilizados, dentre outras coisas, para a marcação do tempo/espaço em diversos sentidos: tempo da colheita, tempo de plantio, tempo de almoço, tempo de descanso, tempo do frio, tempo das festas, tempo da luminosidade do Sol e outros tempos que permeiam seu cotidiano.

3. Considerações finais

A experiência de conviver com algumas pessoas nos diversos locais onde a pesquisa foi realizada permitiu-nos vivenciar uma outra forma de entender o tempo. Um tempo marcado pelos ciclos naturais, um tempo que controla o desenvolvimento da lavoura e o modo de viver das pessoas que habitam uma determinada região. Além disso, a experiência de observar o céu, tanto diurno como noturno, com as lentes dos índios Guaranis e do agricultor, com os sons e as luzes de seu ambiente nos trouxe outros significados, outras interpretações e outras verdades.

Assim, esse trabalho nos mostrou que os conceitos sobre Astronomia, discutidos no ambiente escolar e nos livros, em especial na relações e interações que fazem com o cotidiano, não representam a verdade. Em geral, a relação entre a observação dos movimentos dos astros e a organização das atividades cotidianas são vistas como práticas de um passado em que a tecnologia era muito rudimentar e, o que pudemos perceber, é que essas práticas ainda se mantêm presentes porque sua possibilidade de leitura dos fenômenos são perceptíveis e funcionam para as atividades que os sujeitos de pesquisa realizam.

Desse modo, esta pesquisa nos permitiu perceber a multiplicidade de "verdades", usos e sentidos sobre as práticas de medida de tempo, o que nos levou a associar a metáfora *rizomática*, proposta por Gallo (2008), a partir da obra de Deleuze e Guattari. Nessa visão do saber, a unidade forte e central da metáfora arbórea representada pelo "tronco" é substituída por "rizomas", que são estruturas de algumas plantas que podem funcionar como raízes, talos ou ramos, que se conectam e se ligam em vários pontos, se entrelaçando e se engalfinhando de formas complexas. Dessa forma, a estrutura do modelo rizomático nos remete à ideia de tramas e fios que se conectam e, nesse sentido, não há rizoma, mas rizomas que se proliferam.

Assim, finalizamos destacando que, apesar de nossa opção durante a pesquisa foi a de focar o saber dos agricultores e das Comunidades Guaranis (neste caso num contato bem mais breve), nossa meta foi o contexto escolar, em especial a escola próxima a comunidade de agricultores, na qual estudam os filhos e netos das pessoas com quem convivemos durante a realização da pesquisa. Essas crianças, além da escola, acompanham o trabalho na roça e já incorporaram muitos dos saberes dessa "astronomia agrícola".

Assim, esse olhar para as práticas dessas comunidades nos permite problematizar e buscar novos elementos para ampliar as discussões curriculares sobre o ensino de Ciências, em especial os tópicos relacionados a astronomia. Nos parece, hoje, fundamental a construção de um currículo participativo e aberto no qual os agricultores possam, por exemplo, compartilhar seus saberes e práticas, não somente com seus filhos e netos (que os acompanham na roça), mas também com aqueles que não têm essa oportunidade, tornado a Escola um lugar de circulação de saberes e não de transmissão de um único saber pensado, equivocadamente, como verdadeiro.

4. Referências

BORGES, Luis Carlos. **Evolução do registro do tempo**. Scientific American Brasil – Etnoastronomia, nº14, p.38-45, 2006.

CHASSOT, Attico. **A ciências através dos tempos**. São Paulo: Moderna, 2004. 2ª ed.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009. 7 ed.

_____ **Microfísica do Poder**. Rio e Janeiro: Graal, 1979.

GALLO, Silvio. **Deleuze & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. 2 ed.

LIMA, Flávia Pedrosa ; Moreira, Ildeu de Castro. **Tradições astronômicas tupinambás na visão de Claude D'Abbeville**. Revista da SBHC, Rio de Janeiro, v3, n1, p.4-19, jan/jun 2005.–Disponível em: http://www.sbhc.org.br/pdfs/revistas_anteriores/2005/1/artigos_1.pdf - Acesso em: Nov/2011.

MIGUEL, Antonio; VILELA, Denise Silva; LANNER, Anna Regina de Moura. **Desconstruindo a matemática escolar sob uma perspectiva pós-metafísica de educação**. ZETETIKÉ, Campinas, FE – Unicamp – v. 18, Número Temático 2010

SR. JECA TATU NO REINO DOS NEMATELMINTOS: O PERSONAGEM DE MONTEIRO LOBATO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE BIOLOGIA

Tânia Mara Cabral[1]
Christiane Gioppo[1]

Resumo

Neste estudo, investigamos as relações entre Educação em Ciências e Literatura em livros didáticos de biologia. Para tanto, focamos nosso olhar nas aparições de Jeca Tatu, personagem de Monteiro Lobato, e a forma como foi retratado junto aos conteúdos de biologia. Analisamos 10 livros didáticos, sendo 9 pertencentes ao Programa Nacional do Livro Didático; mais o Livro Didático Público, das escolas públicas do estado do Paraná. Na análise, encontramos 77 aparições de literatura, sendo 7 de Jeca Tatu. Criamos sintomas de posicionamento, que remetem à localização na qual o personagem foi disposto no livro didático. Desta forma, 4 aparições estavam como sintoma de posicionamento de fixação, pois localizavam-se em algum tipo de atividade; e 3 aparições apresentavam o sintoma de complementação, pois foram inseridas em textos de leitura complementar. Para entender como os enunciados literários e didáticos se relacionam nos livros de biologia, analisamos esta relação com a aproximação da ideia de exalação: quando o enunciado literário propicia que o conteúdo de biologia seja excedido para momentos de reflexão, dialogando com o mundo. Analisamos também de acordo com a aproximação da ideia de mutilação: quando o enunciado literário foi "cortado" da obra, retirando-o de seu contexto e truncando significados. E por fim, analisamos de acordo com a aproximação da ideia de placebo: quando há tentativas em relacionar os enunciados, porém, de forma superficial, sem propiciar maiores reflexões. Por meio desta análise percebemos que, muitos enunciados literários foram inseridos de forma utilitarista, apenas como pretexto para abordar conceitos da biologia.

Palavras-chave

Educação em ciências; livro didático; interdisciplinaridade; literatura; Monteiro Lobato.

Abstract

In this study we investigated the relations between Science Education and Literature on Biology Textbooks. We focused on the inclusion of a famous character of Monteiro Lobato called Jeca Tatu and the way it is presented along with the biology contents. We analyzed 10 textbooks, nine of them were selected by the National Program of Textbook, and one was distributed only in Paraná State. On the analyses we found 77 excerpts of literature on the books evaluated seven of them were related to Jeca Tatu. To discuss these results we created "positioning symptoms" referring to the location that the excerpt appears on the chapter. In this way four excerpts appear as a reinforcement position because they were connected with some sort of activity; and three excerpts were used as complementary readings. Besides the positioning symptoms we also tried to understand how literary and science texts were related on biology textbooks we analyzed this relation with three ideas: Exhalation; Mutilation and placebo. As for Exhalation we used when the literary excerpt propitiated the biology content to exceed its meanings and include a reflexive moments in a dialog with the world. We also analyzed with the idea of mutilation, when the literary excerpt is cut from the original book with no context or connection involved changing its meanings. Finally we analyzed with the Idea of placebo when it seems that biology and literature meanings are related but its relation is superficial with no reflection involved. With that analyzes we realized that most of the excerpts were included to be used as an excuse to deal with biology contents. In this way literature excerpts could give better opportunities to provoke deeper reflections.

Keywords

Science education; textbooks; interdisciplinary; literature; Monteiro Lobato.

1 - Universidade Federal do Paraná - UFPR.

1. Todos os volumes do larousse não bastariam para catalogar-lhe as crendices

As relações entre educação em ciências e literatura não são uma novidade. O trabalho com atividades interdisciplinares envolvendo, principalmente, as áreas relacionadas à ciência, arte e literatura, geraram várias pesquisas nos últimos anos. Porém, as preocupações com a leitura no ensino de ciências e aspectos relacionados a linguagem intensificaram-se a partir de 1997, quando o Grupo de Estudo e Pesquisa em Ciência e Ensino (gepCE), da Faculdade de Educação da Unicamp, ganhou espaço dentro do 11º Congresso de Leitura do Brasil (COLE), realizando seminários, que resultaram na publicação de livros e textos. Dessa forma, o que em primeira instância cabia apenas à área da linguística, passou a ser mais bem explorado em outras áreas.

De acordo com esta perspectiva, um número notável de pesquisadores vem se ocupando das discussões referentes aos entrelaçamentos possíveis entre a literatura e a educação em ciências. É o caso de Zanetic (2007) que afirma que a ciência apresenta vários componentes culturais, que podem ser trabalhados nas aulas. O pesquisador, que é da área de ensino de física, procura a relação de sua disciplina com outras áreas do conhecimento, de forma a despertar o interesse para a física, quando explicita os elementos culturais nela presentes.

Zanetic (2007, p. 13) também defende que a construção do conhecimento científico pode dar-se por meio de imagens poéticas e literárias. Esse autor acredita que a literatura pode ser trabalhada, independente de qual disciplina se trate, por meio de recortes de textos escritos por um grupo de "cientistas com veias literárias", tais como Galileu e Kepler. Para Zanetic (*ibidem*), este grupo compreenderia os cientistas envoltos com a produção do conhecimento e que acabam produzindo obras, de cunho científico ou não, que adquirem valor literário. Outra possibilidade seriam textos de "escritores com veias científicas", estando neste grupo os escritores que se apropriam do conhecimento científico como fonte de inspiração ou como guia metodológico, entre eles Luiz de Camões e Monteiro Lobato.

Indo ao encontro do escritor com veias científicas, Lima (2000), analisou a obra *Os Sertões* de Euclides da Cunha, classificando-a simultaneamente como científica e literária. Lima expôs trechos de uma carta enviada por Euclides da Cunha para José Veríssimo, na qual o próprio autor aponta que os homens de letra desprezavam a ciência e, por outro lado, a união da ciência com a arte representava a tendência mais alta do pensamento humano daquela época. A carta datada de 1902 expunha que, na visão de Euclides da Cunha, a arte precisava se fundamentar na ciência, visto que muitas vezes a impressão artística era por ela despertada.

São várias as pesquisas que indicam que a literatura pode ser empregada em diversas situações escolares nas aulas de ciências, porém é pertinente lembrar que assim como reconhece Salomão (2005), os textos literários não têm nenhuma responsabilidade com estratégias de ensino e com as exigências que o trabalho científico impõe.

Para Brayner (2005), o crescente interesse dos educadores em aproximar a literatura e a educação, não se trata de buscar na literatura a temática escolar ou pedagógica, mas sim em procurar nos textos ficcionais instrumentos de reflexão.

Mas será que esta relação está presente nos livros didáticos? Para Lajolo (1996, p. 4), "(...) no reino das linguagens e dos livros (e até mesmo no reino dos livros didáticos) tudo é possível". A autora acredita que os livros didáticos possam tanto produzir e alterar significados, quanto patrocinar envolvimento afetivo, como fazem os livros não didáticos.

De forma a coadunar com as ideias de Zanetic a respeito de cientistas e escritores, Lajolo (1996) afirma que, assim como um livro de poesia pode fornecer informações científicas, um livro didático de ciências pode provocar envolvimento estético.

Então, será que os autores de livros didáticos de biologia prezam em proporcionar relações entre os enunciados científicos e literários? E quando tais relações estão presentes propiciam momentos de reflexão para além dos conteúdos de biologia ou são inseridas apenas como pretexto para o trabalho com conceitos científicos?

Tendo como base estas questões e entendendo o enunciado como uma unidade concreta e real do discurso (BAKHTIN,

1997), delimitamos nosso universo de pesquisa em 10 livros didáticos de biologia, sendo 9 pertencentes ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), um programa brasileiro de distribuição de livros didáticos às escolas públicas; mais o Livro Didático Público, um material construído pelos professores da rede pública de ensino do estado do Paraná. Optamos por estes livros pois eram os que estavam sendo trabalhados nas escolas públicas do estado do Paraná no decorrer desta pesquisa.

2. Entre pendurar o santo e tomar da foice

Com o intuito de identificar os enunciados literários nos livros didáticos, em um primeiro momento, refletimos a respeito do conceito de literatura. Porém, observamos que não é possível chegar a um conceito único, conforme apontam Soares e Nascimento (2012) que, para cada época, dependendo de cada contexto, o conceito de literatura vai se modificando, além disso, textos literários uma vez considerados de grande valor literário podem não o ser em diferentes épocas.

Considerando a exposição e crítica aos limites da literatura, optamos por estabelecer sintomas de posicionamento, por meio dos quais os enunciados literários foram inseridos nos livros didáticos. Tais sintomas foram inspirados no trabalho de Vianna (2000) e remetem a importância na qual os enunciados literários apareceram ao longo dos livros didáticos, pois dependendo do local onde está inserido o enunciado dentro do capítulo do livro didático, pode receber maior ou menor atenção por parte do professor e do estudante. Desta forma, identificamos 2 sintomas de posicionamento:

1. Enunciado literário como fixação: quando aparece em algum tipo de atividade;

2. Enunciado literário como complementação: quando vem junto a algum texto suplementar/complementar;

Além destes sintomas de posicionamento, verificamos que a relação entre os enunciados didáticos e literários se aproximava com as ideias de:

1. **Exalação**:

Pensamos no enunciado como um aroma que, quando exalado, pode ser sentido de inúmeras formas, conforme os receptores olfativos de cada um. Animais diferentes têm receptores distintos e percebem diferentemente odores. Assim, a exalação de enunciados traz inúmeras possibilidades de releitura de mundo; ampliando e ressignificando a leitura e o significado da e na biologia. Ou seja, quando os enunciados permitem que o conteúdo de biologia seja excedido para momentos de reflexão, sob perspectivas políticas, éticas, filosóficas, sociológicas, entre outras, foram considerados Enunciados de Exalação. Consideramos, neste caso, os enunciados literários que, além da interpretação, permitem que o leitor dialogue com o mundo a partir deles. No entanto é bom lembrar que nem todos os aromas são agradáveis, as vezes podem trazer cheiros que nos irritam.

2. **Mutilação:**

Entendemos, nesse caso, os enunciados literários que foram "cortados" de uma obra, retirando-os de seu contexto e truncando significados, destruindo-os parcial (ou totalmente) em um sentido reducionista de discutir somente um conceito da biologia a partir do enfoque em uma palavra ou frase mencionada no enunciado literário. Criamos esta aproximação em especial tendo como base as críticas que Marisa Lajolo faz em seu artigo *O texto não é pretexto* (LAJOLO, 1986) em que destaca que um dos grandes equívocos escolares é trazer a literatura numa perspectiva reducionista, como pretexto para se ensinar outras coisas. A autora fala mais especificamente em usar a literatura para ensinar gramática, mas podemos expandir suas preocupações para outras áreas do conhecimento.

3. **Placebo:**

Dentre as muitas definições para o termo placebo, há uma delas que nos levou a esta aproximação: "medicamento

2 - Disponível em http://www.dicio.com.br/placebo/ Acesso em 14/01/2012.

destinado mais a agradar do que a beneficiar[2]". O placebo parece um medicamento, é similar na cor, no tamanho e é aplicado com a mesma dose e nos mesmos horários, no entanto carece do princípio ativo. E é desta forma que percebemos alguns enunciados literários. Parece que foram colocados ali para agradar alguém, talvez professores e alunos, que são consumidores de livros didáticos e, de fato, tais enunciados não tem princípios ativos que propiciem outras conexões, reflexões, e nem são disparadores de outras análises. Em nossa análise tais enunciados, da forma como foram colocados no texto, não propiciam que os conteúdos de biologia sejam excedidos para outras reflexões, mas também não foram mutilados e jogados no livro. Nestes casos, há uma tentativa em relacionar os enunciados literários com o conteúdo de biologia, porém, de forma muito superficial.

3. Bonito no romance e feio na realidade

Ao analisarmos esta gama de livros didáticos, encontramos 77 achados literários, sendo 7 deles referentes ao personagem Jeca Tatu, de Monteiro Lobato, sempre ligadas ao conteúdo de verminoses.

Figura 1: Jeca Tatu (LAURENCE, p. 385)

Dentre os 7 achados literários de Jeca Tatu, 4 foram localizados de acordo com o sintoma de posicionamento de fixação e 3 como complementação.

Em relação às aproximações com as ideias de exalação, consideramos apenas um destes casos; os demais se aproximavam das ideias de mutilação (4) e de placebo (2).

4. Est modus in rebus

Optamos, neste trabalho, em trazer apenas as discussões referentes aos enunciados literários nos quais encontramos o personagem Jeca Tatu, porque este foi o enunciado mais frequente, em detrimento dos demais. Além disso, a inserção de tal personagem nos livros didáticos de biologia, nos leva a muitos questionamentos, visto que este é um polêmico personagem da literatura brasileira.

De acordo com Stancik (2005), Lobato era neto do Barão e Visconde de Tremembé, que morreu e deixou uma fazenda em Taubaté (São Paulo) para o neto. Lobato viveu nesta fazenda entre os anos de 1911 e 1917. Depois ele vendeu a fazenda e comprou a *Revista do Brasil* e foi por meio dela que ele, com base em suas experiências de fazendeiro, trouxe ao público as suas impressões sobre o povo do interior. Desta forma Lobato criou o Jeca Tatu. Aliás, Lobato criou dois Jecas: o primeiro deles era doente, preguiçoso e incapaz, envolto por uma névoa de preconceito, pois, pela descrição do autor, a mistura de etnias (neste caso, caucasiana e indígena) era a causa daquela realidade.

É imprescindível lembrar que Francis Galton, primo do naturalista Charles Darwin, faleceu em 1911, no auge de sua popularidade, assim como a Sociedade Eugênica de São Paulo fora fundada em 1918 (BIZZO, 1995). Portanto, estes fatos podem ter influenciado Lobato na primeira criação de seu personagem.

De acordo com Bizzo (1995), existem evidência significativas de que Monteiro Lobato acreditava na eficácia das políticas eugênicas para o progresso do Brasil, principalmente no que tange as ações de saneamento. Para este autor, a campanha de Lobato provavelmente estava inserida em um amplo programa político, por meio do qual a elite burguesa brasileira pretendia ganhar maior destaque.

Dávila (2006) aponta que Lobato recebeu muitas críticas pelo caráter eugenista de seu texto e como sua sobrevivência dependia da aprovação do público, ele precisou modificar sua história. Além das críticas recebidas, Monteiro Lobato também sofreu influência de pesquisas que demonstraram que

os moradores do interior estavam mais expostos a algumas doenças e parasitoses. Por isso, em 1918, criou *A Ressurreição de Jeca Tatu*. Nesta versão, o Jeca foi curado por um médico itinerante. A partir daí, Jeca Tatu passa a cuidar melhor de si mesmo e da sua fazenda. No final desta versão, ele fica rico e viaja pelo mundo.

Dentre os 7 enunciados que trouxeram Jeca Tatu para o livro de biologia, apenas um deles, que consideramos com um caso de exalação, propicia ampliação das discussões para além dos conteúdos de biologia, possibilitando reflexões como as que trouxemos acima, quanto ao caráter eugenista do texto e a mudança do personagem realizada por Monteiro Lobato. Dois outros enunciados pareciam tentar ampliar as discussões, porém, é como se faltasse um certo princípio ativo para que isso acontecesse. Desta forma, os consideramos como placebo. E os 4 enunciadas restantes, tratavam-se apenas de frases mutiladas do texto de Lobato e lançadas em questões de vestibular, sem propiciar maiores reflexões.

Após analisarmos estas três obras pertencentes ao PNLEM (2007) na perspectiva de investigar a presença dos enunciados literários, percebemos que, em alguns momentos, estes foram inseridos apenas como pretexto para trabalhar ou chamar a atenção para determinados conteúdos e não em uma perspectiva de ampliar reflexões. Estes achados literários nos remeteram às palavras de Bertolani (1999, p. 92), quando afirma que

> O caminho do leitor até o livro exige respeito, exige um trabalho diário que se concretiza no ler e ouvir histórias, entrar em contato com diferentes materiais escritos, ter a liberdade de escolha de ler este ou aquele livro, manuseá-lo, devolvê-lo à estante, pegar outro, folhear suas páginas...

Sendo assim concluímos que, não basta forçar relações interdisciplinares, inserindo enunciados literários nos livros de biologia, sem que haja uma tessitura entre tais enunciados.

Consideramos também que, uma maneira de integrar enunciados literários e didáticos de forma a oferecer ampliação das reflexões e contribuir para a formação de leitores, seria necessário que tais enunciados se aproximassem da **ideia de modo viral** (DELEUZE e GUATTARRI, 1997). Pensando nesta ideia, consideramos o enunciado literário e o enunciado didático como seres de diferentes espécies, ligados por uma espécie de vírus que transporta o material genético (as diferentes vozes contidas em cada enunciado), de um ser a outro ligando-os, e deixando-lhes de tal forma imbricados, que nem perceberíamos onde começa um e onde termina o outro.

Para o enunciado literário encontrado, que se aproxima da ideia de exalação, achamos que o que o distanciou da ideia de modo viral, foi o fato deste estar localizado em um texto de leitura complementar. Pensamos que um enunciado literário nesta posição, fica em segundo plano no trabalho do professor, visto que aparece na última folha, no final do capítulo. Acreditamos que, se o texto de Jeca Tatu tivesse sido posicionado junto ao texto principal, receberia maior atenção por parte do professor e do estudante, caracterizando então uma aproximação com a ideia de modo viral.

Imaginamos, neste caso, uma tessitura entre os dois enunciados que se aproxima de uma conexão mais intrínseca entre os dois textos, e pode promover discussões em diversos aspectos, tanto no conhecimento de um conceito da biologia, em si, quanto na possibilidade de realizar releituras do mundo. Enfim, dessa forma, haveria uma possibilidade de diálogo entre o estudante e o universo do escritor, pois...

> A Literatura abre a possibilidade para o leitor de participar da trama, em determinado cenário histórico e filosófico, dialogando muitas vezes com o autor, despertando sentimentos de empatia. Com isto, a percepção de um processo de conhecer se instaura, rompendo com o conhecimento pronto, acabado, construído por seres especialmente iluminados. Portanto, a Literatura pode favorecer a problematização da ideia de que todo conhecimento, particularmente científico, é construído por gênios, apenas por inspiração (GUERRA e MENEZES, 2009, p. 9).

Imaginamos que, desta forma, haveria a possibilidade de que tal relação atuasse na formação de leitores, pois a leitura poderia

proporcionar momentos de produção de sentidos e os rizomas poderiam ligar a história dos enunciados com a história de vida do aluno. E estes, poderiam ser motivados em partir em busca de outras leituras, outras histórias e outros sentidos.

Agradecimentos

À Capes, Projeto Observatório da Educação, pela concessão da bolsa de pesquisa.

Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAYNER, F. H. A. Como Salvar a Educação (e o Sujeito) pela Literatura: Sobre Philippe Meirieu e Jorge Larrosa. **Revista Brasileira de Educação**, n.29, p. 63-72, 2005.

BERTOLANI, A. L. S. Formando leitores contando histórias: A construção da mudança de uma proposta pedagógica de ensino de leitura e escrita (Tese de Mestrado) Campinas: Unicamp, 1999.

BIZZO, N. Eugenia: quando a biologia faz falta ao cidadão. São Paulo: **Cadernos de Pesquisa**, n. 92, p. 38-52, 1995.

DÁVILA, J. **Diploma de brancura**: política social e racial no Brasil – 1917 – 1945. São Paulo: Unesp, 2005.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs**. São Paulo: Editora 34, 1997.

GUERRA, A.; MENEZES, A. M. S. **Literatura na física: uma possível abordagem para o ensino de ciências?** VII Enpec – Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Florianópolis, 2009.

LAJOLO, M. Livro Didático: um (quase) Manual de Usuário. **Em Aberto**, Brasília: INEP, ano 16, n.69, p.3-9, 1996.

LAJOLO, M. **O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, R. (org.).** Leitura em Crise na Escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.**

LOBATO, M. Urupês. São Paulo; Brasiliense, 1994.

SALOMÃO, S. R. **Lições da Botânica: um Ensaio para as Aulas de Ciências**. Tese de Doutorado. Universidade Federal Fluminense: Rio de Janeiro, 2005.

STANCIK, M. A. Os Jecas do literato e do cientista: movimento eugênico, higienismo e racismo na primeira república. **Publicatio Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Linguistica, Letras e Artes**. Ponta Grossa: UEPG, pp. 45-62, 2005.

VIANNA, C. R. **História da Matemática na Educação Matemática**. In: Anais VI Encontro Paranaense de Educação Matemática. Londrina: Editora da UEL, 2000. pp. 15-19.

Livros Didáticos Analisados

ADOLFO, A.; CROZETA, M.; LAGO, S. **Biologia**. São Paulo: Ibep, 2005.

AMABIS, J. M.; MARTHO, G. R. **Biologia**: Biologia, v. 1, 2 e 3, 2007.

FAVARETTO, J. A.; MERCADANTE, C. **Biologia**. São Paulo: Moderna, 2005.

FROTA-PESSOA, O. **Biologia**. São Paulo: Scipione, v.1, 2 e 3, 2008.

LAURENCE, J. **Biologia**. São Paulo: Nova Geração, 2006.

LINHARES, S.; GEWANDSNADJER, F. **Biologia**. São Paulo: Ática, v. único, 2007.

LOPES, S.; ROSSO, S. **Biologia**. São Paulo: Saraiva, v. único, 2005.

PARANÁ. **Biologia**. Secretaria de Estado da Educação: Livro Didático Público. Paraná, 2007.

PAULINO, W. R. **Biologia**. São Paulo: Ática, v.1, 2 e 3, 2006.

SILVA JÚNIOR, C.; SASSON, S. **Biologia**. São Paulo: Saraiva, v. 1, 2 e 3, 2005.

A RECUSA DOS DESTINOS TRAÇADOS PELAS VOZES DOS QUE NÃO SE CALAM

Ana Maria de Campos

Resumo

Apresentam-se aqui fragmentos de histórias vividas a contrapelo das normatizações sociais excludentes. São movimentos de pessoas que, resistindo à submissão, por muitos anos clamaram pelo atendimento a um direito básico: educação escolar. Somente ouvindo o grito dos condenados da terra será possível construir uma escola humanizada, na qual sejam desmoronados os muros da hierarquização expressos, inclusive, nos absurdos índices divulgados pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) no censo de 2010. Segundo esses dados, existe no Brasil contemporâneo 13,9 milhões de brasileiros com 15 anos ou mais, analfabetos. Em 2006 eram 14,4 milhões de pessoas, na mesma faixa etária, que não sabiam ler ou escrever. Ou seja, um em cada dez brasileiros. Não podemos aceitar que a escola continue sendo um veículo de reprodução do 'apartheid social', propagando uma concepção de mundo baseada na sociedade mercantil, que por isso mesmo trata a educação como mercadoria, pois não é por acaso que mais de 8 milhões de jovens 'evadiram', ou melhor, foram expulsos da escola antes de completarem o primeiro ciclo do Ensino Fundamental. É urgente ouvir esses gritos provocados pelo descaso e abandono para humanizarmos as relações e os processos educativos vividos no interior da escola pública e na sociedade brasileira.

Palavras-chave

Produção do conhecimento; exclusão social; memórias; narrativas.

Resumen

Se presentan en este texto fragmentos de historias compartidas en rebeldia de las normatizaciones sociales excludentes. Son movimientos de personas que, resistiendo à la sumisión, por muchos años clamaron por el atendimiento a un derecho basico: la educación escolar. Solamente oyendo y escuchando el grito de los condenados de la tierra sera posible construir una escuela humanizada, en la cual sean destruidas las murrallas de la presente jerarquización, incluso, en absurdos índices divulgados por el IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) en el censo del 2010. Según esos dados, existe en el Brasil contemporaneo 13,9 millones de brasileños con 15 años o más, analfabetos. En 2006 eran 14,4 millones de personas, en esa faja de edad, que no sabian leer o escribir – és decir, uno en cada diez brasileños. No podemos aceptar que la escuela siga siendo un vehículo de reprodución del *'apartheid social'*, propagando una concepción de mundo baseada en la sociedad mercantilista, que por eso mismo trata la educación como mercaderia, por eso no parece ser gratuito que más de 8 millones de jóvenes *'evadieron'*, mejor dicho, fueron expulsados de la escuela antes de completar la Enseñanza Basica. És urgente oyer y escuchar esos gritos provocados por el descaso y abandono para que se pueda humanizar las relaciones y los procesos en educación vividos en el interior de la escuela publica en la sociedad brasileña.

Palabras-clave

Produción del conocimiento; exclusión social; memorias; narrativas.

1 - Ana Maria de Campos – Doutoranda em Educação - Faculdade de Educação da UNICAMP - GEPEC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada. Orientadora: Dra. Corinta Maria Grisolia Geraldi. Financiamento: CAPES.

Como é difícil acordar calado
Se na calada da noite eu me dano
Quero lançar um grito desumano
Que é uma maneira de ser escutado
Esse silêncio todo me atordoa
Atordoado eu permaneço atento

Chico Buarque

Naquela noite vivemos o impacto de um intenso temporal de 'espaçostempos' rememorados! Uma espessa composição de vozes, por muito tempo soterrada, entrou em erupção, como em um vulcão retomando sua atividade. Vieram à tona juntas, em um momento ímpar da vida de cada pessoa.

Refiro-me a um tempo criado no contrafluxo da velocidade do mundo que "vai girando cada vez mais veloz" (LENINE, 1999), a fim de serem partilhados fragmentos de histórias vividas sob o signo do silenciamento.

Esse momento pode ser considerado como uma daquelas pequenas, mas impactantes rupturas que promovemos no cotidiano, a fim de produzirmos sentidos humanos para a vida vivida sob o peso dos constrangimentos da sociedade capitalista. E pudemos nos questionar como fez Benjamin no século passado: será que temos tempo para narrarmos as nossas experiências e ouvirmos a narrativa de outros?[2] Será que temos tempo para *a* experiência? Aquela que nos toca, que nos transforma, nos arranca do lugar acostumado, como sugere Larossa?[3]

Enquanto o tempo acelera
E pede pressa
Eu me recuso, faço hora
Vou na valsa
A vida é tão rara
[...]
Será que é tempo que lhe falta pra perceber?
Será que temos esse tempo pra perder?
E quem quer saber
A vida é tão rara, tão rara
Mesmo quando tudo pede um pouco mais de calma
Mesmo quando o corpo pede um pouco mais de alma
Eu sei,
A vida não pára

Um pouco a 'contrapelo' criamos um 'espaçotempo' para narrar histórias de interdições aos estudos. Esse momento, marcado no tempo do dia 19 de novembro de 2010, geograficamente situado no salão da sede do Sindicato dos Metalúrgicos de Campinas e Região, foi denominado por nós de "Círculo de Diálogos: A leitura e a produção do conhecimento - diálogo entre Ciência e Experiência no processo de luta política sindical e popular". Um diálogo entre trabalhadores e acadêmicos, realizado fora da academia, produzindo sentidos *outros* para a vida de todos quantos dele participaram.

Aprendendo com a própria história...

Nessa noite de encontros carregados de potência, no interior da 'mandala' do "Círculo de Diálogos", conseguimos nos aproximar um pouco mais da vida de pessoas com impressionantes histórias de seguidas tentativas de escolarização e das inúmeras e diversificadas maneiras de interdição às quais foram sendo submetidas. Trago para esse trabalho a voz de um dos participantes desse encontro, ao lado de outra, ouvida em diferente oportunidade. Já ouvi muitas vozes indignadas, todavia, em função da limitação do formato desse texto, fui forçada a selecionar o depoimento de duas pessoas, sujeitos ativos da pesquisa que desenvolvo nesse momento.

Com alegria percebo que o Congresso de Leitura do Brasil, o COLE, realizado no interior de uma renomada universidade brasileira - ainda interditada aos condenados da terra - também está abrindo uma possibilidade para narrarmos histórias contidas e nem sempre contadas... Narrar nos espaços

2 - BENJAMIN, W. *Obras escolhidas I.* O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. São Paulo: Brasiliense, 1985. 197-221.

3 - LAROSSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: GERALDI, C. M. G. (Org.). *Escola viva:* elementos para a construção de uma educação de qualidade social. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 113-132.

acadêmicos histórias silenciadas pode vir a ser prenúncio da criação de horizontes mais humanizados!

Como afirmou Paulo Freire há bastante tempo "fazer a história é estar presente nela e não simplesmente nela estar representado" (1993, p. 40), por isso reafirmar a importância de algumas rupturas, por pequenas que sejam, pode favorecer a produção de sentidos para as histórias que circulam na sociedade, transformando-as em emblemáticos gritos contra a exclusão e o *'apartheid social'*. A humanização das relações sociais também é uma produção coletiva.

Venho tentando, há alguns anos, trazer para o debate acadêmico algumas experiências de pessoas que viveram a escolarização na contramão das normatizações excludentes. Resistiram à opressão, à negação do direito e trilharam caminhos de indignação e de recusa à submissão. Gritaram. Clamaram pelo atendimento aos seus direitos e desejos! Podemos aprender com essas histórias, pois Paulo Freire, mais uma vez, nos adverte: "Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismos. Daí que insista na *problematização* do futuro e recuse sua inexorabilidade (FREIRE, 2003, p. 53).

As histórias das pessoas que tiveram interditados os direitos à escolarização são reveladas até mesmo nos frios números do censo populacional, trazidos a público pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) em 2010[4]: no Brasil da segunda década do século XXI, 13,9 milhões de brasileiros, com 15 anos ou mais, são analfabetos. E esse índice é persistente: em 2006 eram 14,4 milhões de pessoas, na mesma faixa etária, consideradas ou autonomeadas analfabetos totais. Se atentarmos bem, esse número de 2006, denunciava que 1 em cada10 brasileiros era analfabeto[5]. Não alteramos significativamente esse quadro. Para intensificar o drama, as pesquisas mais detalhadas publicadas pelo IBGE expõem índices realmente alarmantes: mais de 8 milhões de jovens *'evadiram'*, ou melhor, foram expulsos da escola antes de completarem o primeiro ciclo do Ensino Fundamental.

Assim, podemos concluir que, se hoje, há escola para *quase* todos, a promoção da exclusão social se dá também no interior delas. Segundo Ivana Jinkings, na apresentação do livro "A educação para além do capital", de István Mészáros,

> o deslocamento do processo de exclusão educacional não se dá mais principalmente na questão do acesso à escola, mas sim dentro dela, por meio das instituições da educação formal. O que está em jogo não é apenas a modificação política dos processos educacionais – que praticam e agravam o *apartheid social* - mas a reprodução da estrutura de valores que contribui para perpetuar uma concepção de mundo baseada na sociedade mercantil (2005, p. 11-12).

Estamos diante de uma complexa situação que nos convoca à reflexão e à renúncia ao olhar acostumado. O analfabetismo de parcela significativa da população brasileira não pode mais ser considerado como *chaga a ser curada*. Não! Esse é um problema social criado pelo *metabolismo social* da própria sociedade, como denunciou Mészáros. Problema que produz estigma para aqueles que o vivem, além das incontáveis desvantagens transversais, como aquelas relativas ao cuidado com a saúde, as oportunidades de trabalho, o acesso à moradia, enfim, inúmeras privações que passam desapercebidas por aqueles que não as vivem. Além de tudo existem também as desvantagens mais sutis, imperceptíveis para os que não estão confinados ao círculo vicioso dessa cadeia de segregação.

No contexto desse cenário de privação de direitos, expressos nas convocações para o trabalho desde a infância ou também no modo de organizar a escola, apartada do universo cultural e social dos setores empobrecidos da população, Paulo Freire chamou a atenção para observarmos com mais cuidado o problema da *evasão escolar*, termo eufemístico para traduzir

4 - Os números são do Censo 2010.

5 - INDICADORES de desenvolvimento sustentável: Brasil 2008. Rio de Janeiro: IBGE, 2008. 472 p. (Estudos e pesquisas. Informação geográfica, n. 5). Disponível em: <ftp://geoftp.ibge.gov.br/documentos/recursosnaturais/ids/ids2008.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2011.

com certa delicadeza a violência da expulsão dos meninos e meninas pobres das escolas públicas brasileiras:

> As crianças populares brasileiras não se evadem da escola, não a deixam porque querem. As crianças populares brasileiras são expulsas da escola – não, obviamente, porque esta ou aquela professora, por uma questão de pura antipatia pessoal, expulse estes ou aqueles alunos ou os reprove. É a estrutura mesma da sociedade que cria uma série de impasses e dificuldades, uns em solidariedade com os outros, de que resultam obstáculos enormes para as crianças populares não só chegarem à escola, mas também, quando chegam, nela ficarem e nela fazerem o percurso a que têm direito. Há razões, portanto, internas e externas à escola, que explicam a "expulsão" e a reprovação dos meninos populares (FREIRE, 2000, p. 35).

Para milhões de crianças e jovens impedidos de frequentar a escola e de ter acesso aos bens culturais produzidos em sociedade, muitos anos de sua precária existência e de seus descendentes ainda serão de privação de direitos, situação que realimenta ininterruptamente o fosso da desigualdade.

Ouvir as histórias silenciadas pela violência social pode nos tornar mais sensíveis aos apelos das vidas que intercedem pela criação de uma escola que, no seu cotidiano produza currículos vivos, acolhedores daqueles que dela necessitam e que dela têm direito.

"Primavera nos dentes" ou a recusa do destino traçado

Quem tem consciência para ter coragem
Quem tem a força de saber que existe
E no centro da própria engrenagem
Inventa a contramola que resiste

João Ricardo/Paulinho Mendonça

Tal como muitas crianças que perambulam pelas ruas das metrópoles, vendendo chicletes nos semáforos ou trabalhando na zona rural nas lavouras, junto com pais e irmãos, Raimundo também precisou adiar o tempo destinado aos estudos para atender às convocações do mundo do trabalho. Conheci esse recatado senhor por frequentar alguns ambientes que nos são comuns. Em conversas esporádicas fui percebendo que diante de mim estava uma pessoa comprometida com uma luta por superação de desígnios impostos pela sociedade, todavia recusados por ele.

Depois de seguidas conversas informais, convidei-o para um diálogo específico, no qual pudesse narrar algumas das experiências vividas ao longo de sua vida. Ele aceitou e no dia 07 de Agosto de 2009, às 19 horas, em uma das salas da sede do Sindicato dos Metalúrgicos de Campinas e Região, tive a singular oportunidade de ouvir o relato de alguns fragmentos da história da vida do dirigente sindical Raimundo Moura Leal, nascido no Paraná, atualmente residindo em Indaiatuba, cidade da região metropolitana de Campinas. De nossa longa conversa apresento aqui um recorte da narrativa relativo aos esforços pessoais empreendidos para frequentar a escola.

Raimundo perdeu o pai ainda criança, no ano de 1975, por volta dos 4 anos de idade. Começou o trabalho na lavoura da família aos 6 anos, para ajudar no sustento doméstico e, por esse motivo não conseguiu ir à escola. Aliás, foi à escola por um período de apenas 3 meses e, segundo suas próprias palavras, aprendeu a escrever o nome e o "A-E-I-O-U". Nessa escola rural denominada "Nossa Senhora do Desterro", localizada no bairro Gleba 10, em Moreira Sales, não encontrou condições favoráveis à sua permanência. O horário das aulas, entre as 10 e as 14 horas, impedia o trabalho rural, motivando o precoce abandono da escola.

No ano de 1988 a família decidiu migrar para o estado de São Paulo, em busca de melhores oportunidades de trabalho para os jovens. Raimundo, que nesse período estava com aproximadamente 14 para 15 anos foi morar em Indaiatuba, juntamente com o irmão José Aparecido. Outros irmãos casaram e assim, a família foi se dispersando. O seu sonho, nessa época, era *voltar* a estudar, mas ainda a oportunidade estava distante, pois, para sobreviver, arrumou um serviço de ajudante de pedreiro, trabalhando na pintura dos prédios da UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas).

Um pequeno parêntese é necessário ser registrado aqui: a famosa Universidade Estadual de Campinas, internacionalmente

reconhecida pela excelência da sua produção científica, ainda hoje conta, em seu campus, com trabalhadores analfabetos ou semianalfabetos, por conta da precarização acobertada pela terceirização da mão de obra, admitida candidamente por seus gestores, muitos deles também professores. Portanto, nós estudantes de doutorado em Educação, se quisermos, podemos *ver* e escolher atuar no trabalho pela alteração desse quadro[6].

Raimundo viveu um período realizando o trabalho de servente de pedreiro na UNICAMP, depois foi buscar outras oportunidades na cidade de São Paulo. Retornou novamente para Indaiatuba, nessas idas e vindas, intermitentes, de tentativa de organizar a vida. No retorno, já com 18 anos e morando sozinho, experimentou "preencher ficha" em uma metalúrgica multinacional sediada em Indaiatuba, na época chamada Cobreq, hoje TMD. Todos os seus colegas, também migrantes vindos do Paraná, conseguiram o trabalho, mas ele, não. Segundo seu depoimento, era preciso saber fazer contas e ele *"não sabia nada, mal conseguia assinar o nome"*. Foi então que decidiu retomar os estudos, a qualquer custo, procurando uma escola que oferecesse o Ensino Fundamental na modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos). Encontrou apenas uma única escola, relativamente próxima ao seu local de moradia, que ofertava o curso no período noturno. Tentou se matricular, todavia a professora foi categórica na afirmação de não haver vaga.

Nesse contexto, com a necessidade pessoal se sobrepondo à da organização escolar passou a procurar a escola quase que diariamente, na esperança de conseguir alguma solução para seu problema. Depois de muitas tentativas frustradas obteve a informação relativa ao dia do início das aulas, com a reafirmação de que a vaga não tinha sido criada. Conforme suas palavras[8]:

- Eu marquei o dia que ia começar as aulas. Eu tinha vergonha, porque eu era grandão. Era um homem já. Comprei um caderno, um lápis e uma borracha e fui pra escola [...] Então, aí foi que eu fiquei lá. Eu comecei a copiar a matéria da janela da escola.

Surpresa, indaguei sobre a atitude da professora:

- E ela não te chamou pra entrar?

E obtive a seguinte resposta:

- Não. Nos primeiros dias, não. Eu fiquei 3 dias pro lado de fora. Aí começou a faltar gente. Quem tava lá dentro começou a faltar. E aí foi quando ela ficou comovida de eu ficar lá fora, copiando e alguém que tinha vaga não ia. Aí eu fiquei lá... Entrando... Entrei na sala de aula de aula no terceiro dia. Aí comecei a pular...

Na sequência de nosso diálogo, Raimundo descreveu como foi a sua primeira experiência em uma escola pública do Estado de São Paulo:

- Aí você ficou um dia lá fora, começou faltar, a professora se sensibilizou...

- Isso! Alguém começou a faltar dentro da sala de aula. E ela começou a colocar eu. Faltava um, eu entrava pra dentro. Mas ela pediu que se eu quisesse trazer uma cadeira, sentar lá fora... mas eu nem tinha nada. Morava sozinho. Eu não tinha nada. Tinha um colchãozinho 'véio' e um fogão em casa. Eu não tinha nada. Não tinha nem cadeira quanto mais... não tinha nem como levar... Ela disse que eu... Aí eu fiz até a quarta série lá...

- Mas aí você entrou, definitivamente, para dentro da sala de aula?

- Aí entrei definitivamente.

- Ela arrumou uma cadeira para você?

- Ela arrumou uma cadeira para mim. Como ia faltando gente, eu ia pulando de cadeira em cadeira lá. E ela deixou bem claro pra mim que se eu não tirasse nota boa, que eu ia perder a vaga. Que a vaga foi... (pausa). *Aí eu estudava dia e*

6 - Entre os anos de 2003 e 2004 fui Coordenadora de um Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos na cidade de Campinas, em uma parceria entre a Secretaria Municipal de Educação e o MEC, através do Programa Brasil Alfabetizados. Nesse período criamos grupo de alfabetização para os trabalhadores que estavam atuando no campus da UNICAMP. Detalhes desse trabalho podem ser conhecidos em minha dissertação de mestrado: "Diálogos com quem ousa educar, educando-se: a formação de educadores a partir de uma experiência de educação popular". O endereço eletrônico está disponibilizado nas Referências.
8 - Fiz a transcrição do áudio e depois a textualização de parte da entrevista, no intervalo no qual Raimundo narra a sua batalha pelo ingresso no Ensino Fundamental. Retirei apenas as marcações coloquiais da linguagem oral, ou seja, as palavras que não têm peso semântico para a compreensão da frase.

noite. Eu trabalhava muito. Aí foi quando eu consegui entrar na Singer. Porque lá não exigia estudo. Aí eu consegui...

- Na Singer lá de Indaiatuba?

- Indaiatuba, que é a fábrica de móveis.

- Sei...

- Aí que eu consegui entrar na Singer, nesse período que eu tava... (pausa). *Que eu consegui a escola também. E a Singer exigia muito hora-extra. Então eu tinha que dá 'os meus pulo'. Eu tinha que fazer hora-extra na Singer...* (pausa) *E sair da Singer correndo e ir direto pra escola. Aí...*

- E você não ficava com fome?

- Ficava...

- E o que você fazia?

- Aí depois foi quando eu conheci a mãe dele... (Pausa, apontando para o filho que estava conosco na sala, com um sorriso que demonstrava um misto de impotência e de constrangimento diante da situação). *Eu casei com ela...* (pausa).

Bem, nesse ponto Raimundo fez referência ao casamento com a mãe de seu filho Robson. Aliás, no início de nossa conversa ele perguntou se o filho - um jovem de uns 18 anos -, poderia acompanhar o diálogo, a fim de conhecer detalhes de sua vida. Raimundo ficou muito emocionado e chorou algumas vezes ao narrar experiências tão difíceis. Choramos juntos, pois não é possível estar diante de uma pessoa, que abre seu coração de modo tão íntegro, e não se compadecer com o sofrimento e as angústias vividas.

Após terminar o primeiro ciclo no Ensino Fundamental na modalidade EJA, imediatamente ingressou no segundo ciclo, na modalidade regular. Cursou da quinta à oitava série também no período noturno, sempre após a jornada de trabalho na fábrica. Na sequência, continuou os estudos do Ensino Médio regular, portanto, só frequentou a EJA nas primeiras quatro séries.

Nesse período de enfrentamento de inúmeras dificuldades financeiras e de precária compatibilização do trabalho com os estudos, foi como que impelido a também participar das atividades de organização de base do sindicato dos metalúrgicos. Em 2002 foi eleito para a Direção Sindical, fazendo parte de uma diretoria colegiada. De acordo com seu depoimento, após o término do Ensino Médio e atuando na Direção Sindical, sentiu o desejo de continuar os estudos em nível superior. Escolheu o Curso de Direito, por ser mais compatível com sua atuação na sociedade, na defesa dos direitos dos trabalhadores. Concluiu o curso e disse-me que agora deseja *batalhar* para dar aulas de Direito!

Rompi tratados
Traí os ritos.
Quebrei a lança,
Lancei no espaço:
Um grito, um desabafo.
E o que me importa
É não estar vencido.[9]

Esse é realmente um sujeito com toda autoridade para ministrar aulas de Direito, visto que toda sua vida foi de resistência à opressão e de luta pela garantia de seus próprios direitos, proclamados na Constituição Federal, mas quase nunca respeitados. Importa, com todas as forças, não estar vencido!

Um grito, um desabafo, foi posteriormente, em 19 de Novembro de 2010, lançado em um Círculo de Diálogos entre trabalhadores e cientistas sociais, do qual tive a honra de participar como uma das organizadoras e coordenadora. Nesse dia vozes contra-hegemônicas narraram histórias de lutas persistentes contra a subtração de direitos. Entre eles Eliezer Mariano da Cunha, Maria Iva Lopes Silva, João Zinclair, Cláudio Santos de Oliveira, juntamente com a professora da Faculdade de Educação da UNICAMP, Dra. Corinta Maria Grisolia Geraldi. Participou ainda, como convidada especial, a professora Dra. Luiza Cortesão, da Universidade do Porto, bem como outros trabalhadores e trabalhadoras que entraram nesse círculo de criação de novas possibilidades e de sensibilidades para a vida se manifestar e se expandir.

9 - RICARDO, João; MENDONÇA, Paulinho. Sangue Latino. Intérpretes: Secos e Molhados. In: SECOS & MOLHADOS. *A volta de Secos & Molhados.* São Paulo: Continental, 1973. 1 Disco sonoro. Lado A, faixa 1.

Um dentre os muitos *gritos* de inconformismo manifestos nessa noite está sendo outra vez expresso nessa edição de 2012 do COLE por meio desse trabalho.

Vitalina: Lei Áurea produzida às próprias custas

Houve um tempo em que a terra gemia
E um povo tremia de tanto apanhar
Tanta chibata no lombo que muitos morriam
No mesmo lugar [...]
Liberdade além do horizonte, morreu tanta
Gente de tanto sonhar. Foi Zumbi!
A Princesa Isabel assinou um papel
Dia 13!

Itamar Assumpção

Mais uma história de interdição e de sujeição apresento aqui. Dessa vez uma narrativa escrita em 12 de Outubro de 2010, em letras manuais, em um diário pessoal. As folhas foram destacadas do caderno por sua autora, Vitalina Vieira dos Santos[10], alfabetizada aos 60 anos de idade.

Esse pequeno texto me foi entregue como expressão de sua amizade e afeição. Assim está registrado:

Esta é uma história verdadeira. A minha história de vida.

Eu nasci em Minas Gerais no lugar chamado Francisco Badaró. Minha mãe conta que quando eu nasci não deu tempo para chamar uma parteira e minha mãe teve eu sozinha. Ela disse que eu parecia uma rosa e todos gostavam muito de mim, por que era a primeira menina na família. Meus pais moravam num sítio muito grande era uma espécie de fazenda e dali tirava todo sustento da família. Naquele tempo não tinha escola na redondeza perto do sítio, só na cidadezinha. Eu tinha muita vontade de aprender a ler, não havia quem a ensinasse. Foi daí que eu me ofereci para trabalhar com uma senhora na cidade de Teófilo Otoni, mais ela só passou o meu nome na escola por que quando tinha que encerar a casa eu não podia ir a escola. A professora nem se importava com as minhas faltas por que ela sabia que, eu era uma menina escrava naquela casa. Enfim eu tinha 12 anos quando, foi ficar com essa família fiquei até aos 14 anos.

Essa família mudou pra outra cidade, e me levou junto com eles, mudamos para Belo Horizonte ela não quis mais me colocar na escola.

Eu tinha muita vontade de estudar

Um dia uma senhora vizinha me viu lavando a calçada da casa descalça, ela ficou muito triste e me perguntou se eu tinha um pagamento eu disse não ela me propôs ir para a casa dela.

Ela disse que me punha numa escola. Então eu comecei a pensar naquela ideia. Eu disse para essa senhora que gostaria de ir para um convento de freiras assim eu poderia aprender a ler e escrever. Então essa senhora me disse que eu tinha que escrever para minha mãe e que ela mesma escrevia para mim eu aceitei a ideia dela. Havia uma nova esperança para mim.

Eu pensava só indo para um convento, assim eu poderia aprender ler e escrever. Mais eu tinha medo de não poder ver mais a minha família eu tinha muitas saudades da minha mãe. Então tive uma ideia vou falar com D. Glorinha que eu quero ir embora para casa. Ela não gostou, disse que não podia me levar embora.

Eu comecei a chorar e ela dava côco na minha cabeça foi dai que lembrei de um fato que tinha acontecido na família dela que uma senhora tinha me contado.

Os pais dela tinha adotado um menino. Essa senhora que me contou era cozinheira dessa família essa senhora disse que um dia o menino desobedeceu eles então disse, essa cozinheira a mãe da D. Glorinha pegou um pedaço de sabão de soda e enfiou na boca do menino fez ele comer tudo esse sabão e o menino passou muito mal e acabou morrendo e foi dai que eu usei de chantagem com a D. Glorinha falei que eu sabia dessa história do menino.

10 - Estudante do Ensino Fundamental, trabalhadora doméstica aposentada, diaconisa da Primeira Igreja Presbiteriana Independente de Campinas, São Paulo. Está hoje com 65 anos de idade.

Ela ficou apavorada com que eu tinha dito, e mais que depressa ela me mandou para minha casa. Foi um irmão dela que me levou, e ela escreveu uma carta para minha mãe dizendo que eu estava muito bem e que eu queria ir embora eu fiquei foi feliz indo embora para junto da minha família. O que mais me marcou nessa história foi nas poucas vezes que fui nas aulas eu nem sequer podia levar uma banana para o lanche pois ela não deixava.

Vitalina trouxe ao nosso conhecimento uma história de violências silenciadas, como são as vividas por incontáveis brasileiros, nossos irmãos. Ela própria elaborou os meios para conseguir a sua libertação, ainda muito jovem, entre 13 e 14 anos. No seu caso o papel assinado pela Princesa Isabel de nada lhe valeu. Uma história impressionante de escravização, vivida em pleno século XX!

Sua história prossegue sendo de luta, pois o sonho de frequentar a escola e estudar continua difícil de ser concretizado. Hoje ela trava uma batalha por uma escola que dignifique a pessoa humana, que respeite sua condição de idosa e com poucos recursos financeiros.

No dia 04 de Dezembro de 2011 Vitalina me telefonou para relatar os problemas que estava enfrentando na escola, solicitando o meu auxílio para conseguir uma vaga em um local mais próximo de sua casa, com oferta de aulas no período diurno, visto que tem dificuldades para andar de ônibus à noite. Por certo ela também pode nos estimular a sonhar e trabalhar por uma educação humanizadora, dialogal, para todas as pessoas desse país.

Vitalina e Raimundo são provas vivas de que a desigualdade de oportunidades e de direitos que inevitavelmente promovem a exclusão social, para algumas pessoas, não são suficientes para matar sua ânsia de viver com dignidade. Buscam forças, não se sabe onde, para, à revelia de todas as interdições, construírem o próprio crescimento pessoal e cultural.

Diante de muitos **não**s resistem! Constroem oportunidades onde ninguém poderia imaginar possível. Inventam percursos de recusa à opressão e reafirmam seu direito à educação e à participação social, chegando inclusive à liderança sindical, no caso de Raimundo, e à liderança religiosa, no caso de Vitalina – eleita diaconisa da Primeira Igreja Presbiteriana Independente de Campinas.

Esse homem e essa mulher, com a coragem e força que têm demonstrado muito podem ensinar sobre como organizar a escola de modo a atender aos que dela necessitam.

Somos responsáveis pela história que criamos. Partilhando as memórias singulares de Raimundo e de Vitalina , as suas contrapalavras, ressignificando seus percursos e suas lutas, acredito que podemos "tomar o futuro como centro de gravidade das decisões do presente" (GERALDI, 2003, p. 47) e tecer novas possibilidades para enfrentar as questões relativas à desigualdade social e à desumanização cotidiana vivida também nos processos educativos. Paulo Freire afirmava que educar é impregnar de sentido cada ato cotidiano, porque a gente só aprende o que tem sentido para nossa vida e não há tempo próprio para o aprendizado. Aprendemos ao longo da vida, na caminhada...

Que possamos aprender com os gritos e lutas dos condenados da terra a produzirmos espaços educativos acolhedores, humanamente dialogais.

Talvez o mundo não seja pequeno
Nem seja a vida um fato consumado...[11]

Acredito que podemos construir, coletivamente, conhecimento científico relevante para a sociedade, agregando as vozes dissonantes e os gritos silenciados.

Podemos afastar de nosso contexto esse 'cale-se'!

Referências

ASSUMPÇÃO, I. Batuque. Intérprete: Itamar Assumpção. In: ASSUMPÇÃO, I. *Às próprias custas S/A.* São Paulo: Baratos Afins, 1982. 1 disco sonoro. Lado B, faixa 3.

11 - BUARQUE, C.; GIL, G. Cálice. Intérprete: Chico Buarque. In: BUARQUE, C. *Chico Buarque.* Rio de Janeiro: Universal, 1978. 1 disco sonoro. Lado A, faixa 2.

BENJAMIN, W. *Obras escolhidas I.* O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. São Paulo: Brasiliense, 1985. 197-221.

BUARQUE, C.; GIL, G. Cálice. Intérpretes: Chico Buarque e Milton Nascimento. In: BUARQUE, C. *Chico Buarque.* Rio de Janeiro: Universal, 1978. 1 disco sonoro. Lado A, faixa 2.

CAMPOS, A. M. Diálogos com quem ousa educar, educando-se - a formação de educadores a partir de uma experiência de educação popular. 2009. 370f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Campinas, 2009. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=511&PHPSESSID=6b2b645d8f815d2ce153c4dfefb8a1c9>. Acesso em: 13 jan. 2012.

CENSO 2010: Brasil 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <http://www.censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em: 20 nov. 2011.

FREIRE, P. *Pedagogia da indignação*. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. *Pedagogia da autonomia.* 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GERALDI, J. W. Paulo Freire e Mikhail Bakhtin: o encontro que não houve. In: *Diálogos através de Paulo Freire.* Col. "Querer Saber" nº 3, p. 37-52. Disponível em: <http://www.ipfp.pt/publicacoes/N_3%20Dialogos%20atraves%20de%20Paulo%20Freire.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2012.

INDICADORES de desenvolvimento sustentável: Brasil 2008. Rio de Janeiro: IBGE, 2008. 472 p. (Estudos e pesquisas. Informação geográfica, n. 5). Disponível em: <ftp://geoftp.ibge.gov.br/documentos/recursosnaturais/ids/ids2008.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2012.

LAROSSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: GERALDI, C. M. G. (Org.). *Escola viva:* elementos para a construção de uma educação de qualidade social. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 113-132.

LENINE; FALCÃO, D. Paciência. Intérprete: Lenine. In: LENINE. *Na pressão.* São Paulo: BMG-Ariola,1999. 1 CD. Faixa 03.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. SP: Boitempo, 2005.

RICARDO, J.; MENDONÇA, P. Sangue Latino. Intérpretes: Secos e Molhados. In: SECOS & MOLHADOS. *A volta de Secos & Molhados.* São Paulo: Continental, 1973. 1 Disco sonoro. Lado A, faixa 1.

RICARDO, J.; APOLINÁRIO, J. Primavera nos dentes. Intérpretes: Secos e Molhados. In: SECOS & MOLHADOS. *A volta de Secos & Molhados.* São Paulo: Continental, 1973. 1 Disco sonoro. Lado A, faixa 5.

A IMAGINAÇÃO INFANTIL E A NARRAÇÃO DE HISTÓRIAS: POR QUE PARA AS CRIANÇAS É IMPORTANTE OUVIR E CONTAR HISTÓRIAS?

Karin Cozer de Campos[1]

Resumo

A partir da compreensão de que as histórias permitem o desenvolvimento da imaginação das crianças por meio do enriquecimento de suas experiências, este artigo pretende discutir a relação existente entre a imaginação infantil e a atividade de narração de histórias. Nesta perspectiva, toma-se como referência uma pesquisa desenvolvida com um grupo de crianças de uma escola pública, em que se verificaram questões relacionadas à narração de histórias, sobretudo, a produção das narrativas orais de um grupo de crianças. O entendimento é de que a criança ouve, mas também conta histórias, uma vez que, para ela, sempre há razões e ocasiões para contar alguma coisa. Sendo assim, nesta atividade, de ouvir e contar histórias, a imaginação, a criatividade, a fantasia e as experiências culturais das crianças tornam-se alguns dos fios essenciais. Ou seja, a concepção de que as narrativas infantis também representam uma experiência e vivência da criança, constituindo-se em realidades tecidas narrativamente por meio da palavra. Neste sentido, se propõe discutir como a atividade de narração de histórias também pode contribuir para o desenvolvimento da oralidade da criança. Uma vez que a narração de histórias pode ser compreendida como exercício valioso no espaço escolar, contribuindo para o desenvolvimento da linguagem e imaginação da criança, sobretudo, quando a criança é quem conta – produz – suas histórias, numa roda em que muitas linguagens podem estar presentes.

Palavras-chave

Imaginação infantil; narração de histórias; crianças; linguagem.

Abstract

From de understanding that stories enable the development of children's imagination through the enrichement of their experiences, this article discusses the relation between childhood imagination and the activity of storytelling. In this perspective, taking as reference a research developed with a group of children attending public school, where there have been checked questions related to storytelling, especially the oral production of narratives of a group of children. The understanding is that the child hears, but also tell stories, once for her, there are always reasons and occasions to tell something. Thus, in this activity, hear and tell stories, the imagination, the creativity, the fantasy and the cultural experiences of children become some of the essential threads. That is, the idea that children's narratives also represent an experience of the child, thus becoming realities woven narrately through the word. In this sense, it aims to discuss how the activity of storytelling can also contribute to the development of the child speaking. Once the storytelling can be understood as a valuable exercise in the school, contributing to the development of the language and imagination of the child, especially when the child is who counts – produces – their stories in a circle in which many languages may be present.

Keywords

Child imagination; storytelling; children; language.

1 - Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

Questões introdutórias

Há histórias que ouvimos, vivemos ou simplesmente contamos. Resgatadas da memória, mexem com a imaginação e representam um tempo, um acontecimento, uma cultura e até mesmo experiências de vida. Do mesmo modo, o interesse e o prazer das crianças em ouvir e contar histórias é motivação para muitos professores desenvolverem práticas narrativas. A partir disso, se propõe discutir os meandros dessa atividade, com ênfase principalmente nos processos da linguagem.

Os estudos sobre a narração de histórias também desbravam outros campos, como o da imaginação, que, de fato, está muito presente durante a narração de histórias e pode ser compreendida num dos seus muitos sentidos, como uma atividade humana que, por meio das palavras, permite perceber e criar imagens, desenvolver, enriquecer e ampliar as experiências da criança.

Por isso, estendo a reflexão à especificidade da imaginação infantil e sua relação com a atividade de narração de histórias. A intenção é por meio desses estudos, somar-se aos que defendem a importância da atividade de narração de histórias para o desenvolvimento e a ampliação da capacidade imaginativa das crianças. Afinal, é também pela imaginação que elas compõem histórias a partir do que viveram ou ouviram em seus contextos sociais e culturais.

Por fim, enfatizo, também, a importância de se garantir um espaço na escola para o desenvolvimento da oralidade da criança. Portanto, proponho-me, a discutir como a atividade de narração de histórias pode contribuir com esse processo.

A imaginação infantil

Dentre os muitos estudiosos que abordaram a imaginação, alguns procuraram analisar o que há de peculiar na imaginação infantil. É o caso de Vigotski (1998), que discute as significativas contribuições que a imaginação e a fantasia constituem no desenvolvimento da criança. São indicações que apontam para a necessidade de ampliar a experiência da criança, a fim de proporcionar base sólida para sua atividade criadora, por meio da interação entre o mundo imaginário e as suas vivências e experiências. Vigotski considera que quanto mais significativa a experiência da criança, mais amplo será o desenvolvimento de suas formações intelectuais. Ou seja:

> [...] cuanto más vea, oiga y experimente, cuanto más aprenda y asimile, cuantos más elementos realesdispongaensu experiência, tanto más considerable y productiva será, a igualdad de las restantes circunstancias, laatividad de suimaginación. (VIGOSKII, 1998, p. 18)

Tudo o que for proporcionado à criança (a fim de que ela possa ver, ouvir e experimentar) converte-se em base para sua atividade de imaginação e criação. A ação da imaginação da criança resulta de muitos fatores, sobretudo da experiência anterior adquirida nas vivências transcorridas no meio cultural que a rodeia.

Se, para Vigotski (1998), a imaginação, de fato, decorre da experiência, então o adulto, sendo mais experiente do que a criança, terá, por isso, uma imaginação mais rica. Há, por outro lado, uma espontaneidade e uma simplicidade na fantasia da criança que não se encontra no adulto. O autor reconhece, ademais, que "elniño vive más enel mundo de lafantasía que enel de larealidad" (VIGOTSKI, 1998, p. 40). A razão para tanto está aqui:

> Los niñospueden imaginar muchas menos cosas que los adultos, pero **creen** más **enlos frutos de sufantasía y lacontrolan menos**, y por esolaimaginaciónenel sentido vulgar, corriente de lapalabra, o sea, algo inexistente, soñado, es mayorenelniño que enel adulto. (VIGOTSKI, 1998, p.42, grifos meus).

Ao ouvir e narrar contos, a criança também está satisfazendo uma necessidade interna sua. A par disso, é importante pensar em modos de fazer trabalhar ainda mais sua imaginação e fornecer-lhe experiências que alimentem sua atividade criadora e imaginativa.

Ainda tematizando a atividade imaginativa da criança, Vigotski (1998) discute outra forma de exercício da

imaginação, o brinquedo – objeto ou situação a partir dos quais a criança envolve-se num mundo ilusório e imaginário, no qual a realização de seus desejos torna-se possível. Essa imersão no imaginário representa a sua emancipação frente às restrições que, em outros contextos, ela experimenta. De fato, o brinquedo é também reflexo de uma situação real vivida pela criança. Ao discutir a brincadeira, o autor mostra também que "a imaginação é um processo psicológico novo para a criança; representa uma forma especificamente humana de atividade consciente" (VIGOTSKI, 2007, p.123), e por isso não está presente na consciência das crianças muito pequenas.

Vigotski mostra-nos que, na realização da brincadeira, as situações imaginárias constituem uma parte da atmosfera emocional do brinquedo, na qual também existem regras de comportamento, que muitas vezes passam despercebidas na vida real. Ainda durante a brincadeira, a criança sente-se livre para viver os personagens que quiser, satisfazer algumas necessidades e fazer aquilo de que mais gosta. Isto é, o seu "eu fictício" permite-lhe uma nova forma de desejar, e daí emergem as suas maiores aquisições. Ao mesmo tempo, disso depende, crucialmente, o seu desenvolvimento, uma vez que, ainda segundo Vigotski,

> A ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação de intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e motivações volitivas – tudo aparece no brinquedo, que se constitui, assim, no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar. A criança desenvolve-se, essencialmente, através da atividade de brinquedo. Somente nesse sentido o brinquedo pode ser considerado uma atividade condutora que determina o desenvolvimento da criança. (VIGOTSKI, 2007, p. 122).

Como tão bem observa Machado (2004, p. 24), "as imagens do conto acordam, revelam, alimentam e instigam o universo de imagens internas que, ao longo de sua história, dão forma e sentido às experiências de uma pessoa no mundo". Acrescenta a autora que, quando se pode experimentar essas imagens dentro da história, "este 'lá' para onde a pessoa se transporta é o lugar da imaginação enquanto possibilidade criadora e integrativa do homem" (MACHADO, 2004, p. 24).

A imaginação que percorre os caminhos das narrativas: por que é importante ouvir e contar histórias para as crianças?

Abordoa relação existente entre a imaginação e a produção das narrativas orais das crianças, tendo em vista o fato de que as histórias permitem o desenvolvimento da imaginação infantil por meio do enriquecimento das experiências das crianças.

É a criança que ouve, mas que também conta histórias, uma vez que, para ela, sempre há razões e ocasiões para contar alguma coisa. Nessa atividade de narração de histórias, a imaginação, a criatividade e a fantasia são alguns dos fios essenciais. Como numa colcha de retalhos, juntamos vários pedaços de pano, com diferentes cores e formatos; ao final, os costuramos. Assim são as narrativas infantis: pedaços de panos que, costurados uns aos outros, mesmo comportando irregularidades, representam uma experiência e vivência da criança. Trata-se, enfim, de realidades tecidas narrativamente por meio da palavra.

Para Jean (1990, p.23-24), "todo acto de palabra implica de algunamaneralacomunicación y es portador de latotalidad de la persona ('laexperiencia humana')". Explica o autor que toda relação que se estabelece com a criança é de alguma forma relação de linguagem. Os adultos, em geral, colocam-se diante da criança como "seres de palabras". Por meio da linguagem, ocorrem manifestações de experiência humana, tanto na interação entre as crianças quanto naquelas em que estão presentes um ou mais adultos (que podem ser seus pais, professores, familiares, entre outros). É a partir dessas relações com os outros que as narrativas se constituem efetivamente.

Entretanto, é necessário alimentar e enriquecer a experiência da criança. As palavras que estão constituindo essas vivências e alimentando esse imaginário são como pedras que, lançadas na água, vão desenhando círculos sucessivos e concêntricos ao seu redor (JEAN, 1990, p.25). É preciso pensar quais as pedras que estão sendo lançadas no lago da imaginação infantil. De acordo com Jean (1990, p. 25), "las palabras son cosas y signos

sin transparencia que provocan sin limitación conceptual todo lo imaginario."

Vale destacar que o processo de criação e imaginação dá-se a partir da realidade existente, e não só a partir do momento histórico em que a criança for constituída, considerando que essa constituição também é subjetiva e ocorre de forma gradual, sem se limitar a um momento pontual e específico. Quanto mais a criança conhece os elementos da realidade e deles se apropria em sua experiência, mais importante e rica será a atividade de sua imaginação.

Sendo assim, volto a dizer que a narração de histórias é um elemento valioso, seja para enriquecer as experiências das crianças, seja para potencializar suas capacidades de criação e imaginação, seja para possibilitar a construção de imagens de lugares em que os sujeitos nunca estiveram, de coisas que nunca viram. Em especial, a elaboração dessas imagens pode ser tomada como elemento enriquecedor da experiência acumulada da criança.

A partir dessas considerações foi que se desenvolveu a pesquisa com um grupo de crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental de uma escola pública, em que foi possível constatar que o desenvolvimento da produção das narrativas orais daquelas crianças retratava e se constituía a partir de suas realidades e identidades enquanto sujeitos culturais, a partir dos seus contextos. Além disso, foi por meio da imaginação e da criação que elas também resgataram histórias da memória e de suas vivências, compondo, assim, sua autoria, em cujo seio a imaginação passou a ser "instrumento da criação, tanto como o da experiência" (HELD, 1980, p. 13).

Nos contos, surge a fantasia – e, por meio destes, é possível que a tristeza se transforme em alegria, que o impossível aconteça, e o sonhado passe a ser realizável. Isso tudo por força da imaginação, por meio da qual a criança se apropria dos elementos do mundo material e os utiliza com uma finalidade lúdica, assimilando-os e acomodando-os à sua realidade. A experiência proporcionada pelos contos é também o espaço em que as crianças sentem-se capazes de criar coisas e realizá-las. Em relação a esse último ponto, eis o que diz Girardello:

> A imaginação é para a criança um espaço de liberdade e uma decolagem em direção ao possível, quer realizável ou não. A imaginação da criança se move junto – se comove – com o novo que ela vê por todo o lado do mundo. Sensível ao novo, a imaginação é também uma dimensão onde a criança vislumbra coisas novas, pressente ou esboça futuros possíveis. Ela tem necessidade da emoção imaginativa que vive através da brincadeira, das histórias que a cultura lhe oferece, do contato com a arte e com a natureza, e da mediação adulta: o dedo que aponta, a voz que conta ou escuta, o cotidiano que aceita. (GIRARDELLO, 1998, p. 130).

A "voz que conta ou escuta" pode ser também a da criança que conta e escuta suas histórias a partir de seus mais diferentes contextos e pretextos. Na interação entre as narrativas e a criança, as palavras são manifestações de desejos, emoções e sensações, que são identificados e reconhecidos facilmente pelos pequenos. Na infância, há a necessidade do fantástico, e "a ficção responde a uma necessidade muito profunda da criança: não se contentar com sua própria vida" (HELD, 1980, p. 17). A satisfação dessa necessidade, por sua vez, realiza-se nas brincadeiras, na poesia, nos contos, no desenho e na música. É como se a criança estivesse sempre descobrindo múltiplos caminhos do imaginário.

A narração de histórias pode ser uma das mais importantes respostas da criança a essa demanda profunda pelo mágico e pelo fantástico. No encontro de fantasia, imaginação e realidade, ocorre o vislumbramento de mundos possíveis, coisas realizáveis, onde o mais longe fica mais perto, onde imagens cruzam a memória, tempos congelam ou percorrem distâncias rapidamente. Estou falando de "tesouros", dos contos, a respeito dos quais Jean observa que,

> [...] el niño que escucha los cuentos o/y el que oye, lee o dice un poema, esse niño no es um cuentista ni un poeta, gracias a Dios, pero tiene oportunidades de llegar a serlo, encierto modo, si sus puertas hacia La imaginación no se han cerrado prematuramente. Y sobre todo, si se mantienen a *su alcance*, igualmente

> abiertos, los caminos en que El lenguaje estalla para *decir* más lejos y en que El lenguaje acompanala marcha com paisajes diversos y etapas obligatorias. (JEAN, 1990, p. 31).

Trata-se de permitir à criança experiências que podem ser sentidas e identificadas durante a narração de histórias. Proporcionar-lhes essas vivências é dar-lhes a oportunidade de ampliar seus referenciais culturais, históricos e de linguagem, uma vez que, ao ouvir os contos, ela está estabelecendo com estes novas relações de sentido e sensibilidade artística e poética. Como assinala Egan (2007, p. 25), "as histórias são boas para nos educar nas virtudes", porque elas "não apenas transmitem informação e descrevem eventos e ações, mas porque também envolvem nossas emoções".

Os contos tratam também de valores e de experiência humana. É necessário perceber o que constitui o conto, ou seja, que material da realidade está nele presente, a ponto de mexer com as emoções. Como bem escreve Machado (2004, p. 24),

Longe de ser ilusão, o maravilhoso nos fala de valores humanos fundamentais que se atualizam e ganham significado para cada momento da história das sociedades humanas, no instante em que um conto é relatado. Assim como o mito, a lenda e a saga, o conto maravilhoso não é só um relato circunscrito a um determinado tempo histórico, mas traz na sua própria natureza a possibilidade atemporal de falar da experiência humana como uma aventura que todos os seres humanos compartilham, vivida em cada circunstância histórica de acordo com as características específicas de cada lugar e de cada povo. [...] [são] formas narrativas do trabalho criador da imaginação.

No momento em que a criança ouve ou narra uma história, ela tem a oportunidade de sentir encantamento, provocar emoções, desenvolver a imaginação e a fantasia. Não por acaso, Frye (*apud* Egan, 2007, p.22) observa que "[a] arte de ouvir histórias é um treino básico para a imaginação". Girardello (1998, p.130) vai ainda mais longe: "as vivências imaginativas da infância têm um papel crucial no desenvolvimento psíquico, o que nos impõe responsabilidades, enquanto adultos". Held (1980, p. 14), por seu turno, assegura que "a imaginação – como a inteligência ou a sensibilidade – cultiva-se ou se atrofia".

Vale enfatizar que as crianças – ao ouvirem histórias narradas por terceiros ou ao produzirem, elas mesmas, suas narrativas – estão lidando com o texto oral e escrito desde cedo. No entanto, para que isso ocorra efetivamente, é necessária a mediação de alguém mais experiente. Em outras palavras, é preciso que um adulto ou uma criança mais experiente ajude-a a posicionar-se em face das histórias. Nessa função mediadora, a escola tem papel crucial: deve constituir-se como espaço para a expansão de conceitos, ideias e relações. Cabe-lhe, sobretudo, ampliar o conhecimento do mundo, a imaginação, a fantasia, além da emoção que pode ser sentida e provocada por histórias, contos, lendas, sem esquecer o conjunto de narrativas que podem advir de experiências das próprias crianças.

Como vimos, a imaginação faz-se presente em todo o processo da narração de histórias; no entanto, há outra dimensão fundamental para compreendermos a produção narrativa das crianças e que, por isso, também precisa ser considerada: a da linguagem, que neste caso tratamos mais especificamente da oral.

A narração de histórias: uma possibilidade para ampliar o espaço da oralidade na escola

Quero enfatizar que durante o trabalho de pesquisa, ouvindo as crianças produzirem e narrarem suas histórias, um dos objetivos era pensar sobre como estimular as crianças a contar histórias no espaço escolar. Tal objetivo estava densamente relacionado à compreensão de que a atividade de narração de histórias gera contribuições significativas para o desenvolvimento humano, social, psicológico e, principalmente, da linguagem da criança.

A compreensão é de que é necessário ampliar, na escola, os espaços para o desenvolvimento da oralidade da criança, a fim de que a oralidade não seja vista apenas como "leitura em voz alta", "referência para verificar e controlar normas de um bom vocabulário" ou simplesmente como caminho para "um falar bem" (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

Trago, a propósito, algumas questões que estiveram no horizonte desta discussão: Qual é o espaço da oralidade na

escola? Como garantir mais espaço à oralidade na sala de aula? Como a atividade de narração de histórias pode contribuir para essa promoção da oralidade?

O entendimento é de que a atividade de narração de histórias pode ser compreendida como exercício valioso no espaço escolar, tendo em vista que "a oralização não está a serviço exclusivo da escrita de textos, mas, acima de tudo, a serviço da construção textual [...] 'geração' de ideias, de confrontos ideológicos, de reconhecimentos mútuos" (BORTOLOTTO, 2001, p. 101).

No que diz respeito à expressão do aluno, Bortolotto (2001, p. 104-105) discute a importância de o professor valorizar a palavra da criança e dar oportunidade ao que ela tem a dizer. Para a autora, é preciso consolidar "a posição especial do aluno em sala de aula: a de locutor que conquista espaços em turnos da interação". Só assim, continua ela, "ele se sente com liberdade para acrescentar, contrapor e argumentar; tem oportunidade de agir assumindo um papel".

Para a criança que ainda apresenta algumas dificuldades na produção textual escrita, a atividade de narração de histórias é igualmente relevante, uma vez que lhe permite produzir seus textos, isto é, suas narrativas orais. Em tais condições, observa Bortolotto (2001, p. 111), a criança "tem, então, a oportunidade de 'costurar' relações por meio da linguagem com o meio social".

Dentre os autores que muito têm abordado o ensino do oral na escola, Schneuwly e Dolz (2004) trazem valiosas contribuições sobre como trabalhar os gêneros orais e escritos na escola. Para esses autores, a linguagem oral, embora esteja muito presente nas salas de aula, ainda não é especificamente ensinada. Quer dizer: a linguagem oral integra a rotina escolar, mas raramente é aí tomada como objeto de ensino.

Schneuwly e Dolz (2004, p. 150) reconhecem que o domínio da oralidade pelas crianças dá-se pelas interações das quais elas participam, de modo que, quando chegam à escola, elas já se saem bem nesse quesito. Mas a preocupação dos autores está justamente em pensar como a escola pode "aperfeiçoar a expressão oral" das crianças, considerando que a oralidade joga um papel importante desde a educação infantil até o ensino superior. Salientam os autores que, em todo caso, é no ensino fundamental que o desenvolvimento da expressão oral se destaca como objetivo de ensino.

Outro apontamento de Schneuwly e Dolz (2004, p. 163) está em que a "escrita não pode ser considerada simples substituta do oral", pois os processos de interação na oralidade e na escrita são distintos.

Para Schneuwly e Dolz (2004, p. 167), a relação das crianças com a linguagem escrita passa primeiramente pela linguagem oral. Afinal, "antes de aprenderem a ler, os alunos da pré-escola aprendem a recitar e a interpretar textos escritos". Além disso, Schneuwly e Dolz (2004), secundando Grossmann e Sauvage (1996), afirmam que "a leitura em voz alta de contos de fadas e de livros infantis é considerada [...] uma das formas de iniciação das crianças na ordem escritural do texto". Acrescentam, ainda, que, numa relação entre oral e escrita e num contexto como o da pesquisa que envolve ouvir histórias, o oral se torna "uma forma de pré-escrita".

De acordo com Schneuwly (2004, p. 135), "não existe 'o oral', mas 'os orais' em múltiplas formas, que, por outro lado, entram em relação com os escritos, de maneiras muito diversas". Isto é, existem "os orais" que estão mais próximos e dependentes da escrita, como o teatro, e os que estão mais distanciados, como os debates e a conversa do dia a dia. Para ele, não existe uma fórmula didática para desenvolver o ensino do oral na escola. A questão é, antes, reconhecer que se trata de uma nova relação com a linguagem.

Schneuwly (2004) indica a necessidade de práticas de linguagem diferenciadas, em que se faça uso da palavra (falada) em práticas inseridas no trabalho escolar. O autor relaciona tais práticas ao conceito bakhtiniano de gênero e ressalta a importância de se trabalhar gêneros orais, os quais podem dar ao aluno "acesso a uma gama de atividades de linguagem e, assim, desenvolver capacidades de linguagem diversas" (SCHNEUWLY, 2004, p. 139).

Outros autores (MARCUSCHI *et al.*, 2001) têm discutido a linguagem oral na escola. Partindo de uma teoria do letramento, esses pesquisadores veem o oral e o escrito como funções complementares nas práticas letradas de comunicação, e não como uma dicotomia cujos termos sejam irredutíveis um ao outro. Promovem, ainda, o desfocamento da escrita como

objeto autônomo e exortam os leitores a reconhecer uma maior afinidade entre os pólos da relação oral/escrito. Para Marcuschi *et al.*(2001), a escrita não é autônoma em relação à fala, e tanto o texto oral quanto o escrito são produções da linguagem cultural constituídas historicamente.

Outra indicação desses autores está em que a presença da produção textual escrita na escola é muito mais acentuada do que a oral, visto que o texto oral ainda não parece ter sido suficientemente legitimado nas salas de aula. Será que uma das razões para isso seria o fato da escola ter necessidade da materialidade, do registro? No entanto, vale considerar que ocorrem muitas conversas informais na escola, e estas merecem ser consideradas e estudadas como formas textuais.

Apoio-me nessas considerações para apontar que a atividade de narração de histórias constitui uma importante possibilidade para tornar a linguagem oral mais importante na escola, permitindo às crianças legitimar suas narrativas e constituir-se como autores.

Há hoje muitos trabalhos de pesquisadores no Brasil sobre a atividade de narração de histórias, especificamente a partir da revitalização do interesse pelo tema no país nas últimas décadas. Há também apontamentos significativos sobre a importância da narração de histórias para o desenvolvimento da oralidade da criança, principalmente quando se trata de alçar a criança ao estatuto de narradora de histórias. Isto é:

> Ouvir e contar a sua própria história enriquece a oralidade, muito importante no processo de letramento, pois, além de permitir que a criança se familiarize com as estruturas narrativas, enriquece seu vocabulário e seu conhecimento das estruturas sintáticas e semânticas da língua, tornando mais complexo o seu uso da linguagem. Esse processo contribuirá, para a aquisição da escrita e para a futura produção de textos da criança. (UMBELINO, 2005, p. 30-31).

Algumas considerações

A partir da exposição que fiz, convocando apontamentos de diferentes autores e pesquisadores sobre a imaginação infantil e a atividade de narração de histórias, estou em condições de reiterar que a escola, enquanto espaço institucionalizado de ensino, deve garantir e valorizar o trabalho com a narração de histórias, tendo em vista as significativas contribuições para o desenvolvimento da imaginação e da linguagem da criança.

Pois, a atividade de narração de histórias, realizada tanto pelo adulto quanto pela própria criança, estimula-a a produzir suas próprias narrativas, tornando-a, ainda mais efetivamente, também uma contadora de histórias. Por meio dessa experiência artística, estética e cultural, a criança consegue apropriar-se de tudo que as histórias têm a lhe apresentar, o que muito contribui para a ampliação da capacidade de sua imaginação e de sua linguagem.

Também, enfatizo, o desenvolvimento da linguagem oral da criança por meio da atividade de narração de histórias (sobretudo quando a criança é quem conta – produz – suas histórias) é de extrema importância para os diferentes desenvolvimentos da linguagem (entendo que, na roda de histórias, muitas linguagens podem estar presentes). Eis porque defendo a necessidade de se garantir espaço na escola para que atividades como a que foi relatada nesta escrita se disseminem.

Por fim, já me sinto em condições de, mais uma vez, em companhia de outros pesquisadores, reafirmar a importância da narração de histórias na sala de aula como forma de permitir às crianças diferentes interações, tanto para aquelas que ouvem histórias, quanto (e principalmente) para aquelas que podem criar e narrar as suas produções, e que assim fazendo, estão também aperfeiçoando suas diferentes linguagens, nas suas variadas formas de expressar seus “gritos”, os quais precisamos ouvir!

Referências

BORTOLOTTO, Nelita. **A interlocução na sala de aula.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

EGAN, Kieran. Por que a imaginação é importante na educação? In: FRITZEN, Celdon; CABRAL, Gladir (orgs). **Infância:** imaginação e educação em debate. Campinas, SP: Papirus, 2007. (Coleção Ágere). P.11-37.

GIRARDELLO, Gilka. **Televisão e imaginação infantil:** histórias da Costa da Lagoa. Tese de Doutorado em Jornalismo, ECA – USP, 1998.

HELD, Jacqueline. **O imaginário no poder:** as crianças e a literatura fantástica. Tradução de Carlos Rizzi. São Paulo: Summus, 1980.

JEAN, Georges. **Los senderos de laimaginación infantil.** Los cuentos. Los poemas. La realidade. Traducción de Juan José Utrilla. BreviariosdelFondo de Cultura Económica, S.A de C.V. México, D.F.,1990.

MACHADO, Regina. **Acordais:** fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias. São Paulo: DCL, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio (*et al*); SIGNORINI, Inês (org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

UMBELINO, Janaina Damasco. **A narração de histórias no espaço escolar:** a experiência do Pró-Leitura. Dissertação de Mestrado em Educação, CED – UFSC, Florianópolis, 2005.

VIGOSKII, L. S. **La imaginación y el arte enlainfancia.** (Ensayo psicológico). Tres Cantos- Madrid – Espana. Ediciones Akal, S.A., 1998.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

“NÃO ENTENDI...”
A ESCUTA DO EDUCADOR DIANTE DAS DÚVIDAS DOS ALUNOS

Prof.ª Dr.ª Elisabete Cardieri[1]
Bruna Contro de Godoy[2]

Resumo

O presente texto reflete sobre os espaços para a escuta das dúvidas, questionamentos e dificuldades de aprendizagem suscitadas entre os alunos nas práticas educativas escolares. A discussão se faz a partir de questionamentos e reflexões suscitadas no âmbito de atividades docentes desenvolvidas em um cursinho pré-vestibular comunitário oferecido como projeto de extensão da UNESP, no Instituto de Biociências de Botucatu, e destinado a atender alunos egressos da escola pública daquela região. Tanto a coordenação, quanto as aulas são realizadas com a participação e colaboração voluntária de alunos graduandos dos cursos de Ciências Biológicas, Biomedicina e Física Médica. As atividades desenvolvidas por uma das graduandas voluntárias possibilitaram o reconhecimento de aspectos sutis da relação educativa, em especial, a importância da escuta atenta às dúvidas, impasses e incompreensões vivenciados pelos alunos em seu processo de aprendizagem e nem sempre valorizados e trabalhados pelos educadores. Em diálogo com as contribuições teóricas que enfatizam o respeito aos educandos em seu processo de construção do conhecimento, o texto reflete sobre a importância de que a formação de professores também contemple esses espaços de escuta que, fundados no diálogo, favorecem o reconhecimento de cada sujeito na relação educativa e o respeito às singularidades.

Palavras-chave

Escuta; diálogo; prática educativa; formação de educadores

Abstract

This text reflects about the spaces for listening to the doubts, questions and learning difficulties among school students in educational practices. The discussion is done through questioning and reflections raised in teaching activities developed in a course offered as an extension project of UNESP, Botucatu Biosciences Institute, and designed to attend former students of public schools in that region. The coordination and the classes are held with the voluntary participation and collaboration of students graduating from courses of Biology, Biomedicine, Veterinary Medicine and Medical Physics. The activities developed by one of the graduation student’s volunteer allowed the recognition of subtle aspects of the educational relationship, in particular, the importance of listening attentively to questions and misunderstandings experienced by students in their learning process and not always appreciated by educators. In dialogue with the theoretical contributions that emphasize respect for the students in their process of knowledge construction, the text reflects on the importance of teacher training also covers those areas of listening that based on dialogue, promote the recognition of each subject in the educational relationship and respect for singularities.

Keywords

Listen; dialogue; educational practice; training of educators.

1 - Departamento de Educação – Instituto de Biociências de Botucatu - UNESP.
2 - Graduanda do Curso de Ciências Biológicas – Instituto de Biociências de Botucatu - UNESP

Introdução

A história da educação formal, realizada no espaço escolar, já passou por diferentes fases e propostas que sempre buscavam sua melhoria e eficiência. Podemos perceber que essas mudanças relacionam-se aos diferentes períodos vivenciados pela comunidade humana. Particularmente em nosso país, reconhecemos características específicas desde os jesuítas, depois com o processo de industrialização, o regime militar e o processo de democratização.

Se, por um lado, as mudanças e políticas educacionais acabaram promovendo a ampliação gradual do acesso à escola pública (com ênfase à quantidade), no entanto, nem sempre conseguiram garantir a qualidade do ensino. Falamos aqui, em linhas gerais, apenas sobre o ensino básico e a escola pública, pois a eles afluem a maioria da população, isto é, aqueles que pertenceram a classe social que historicamente estiveram excluídos do acesso a bens culturais e oportunidades que a sociedade vem produzindo. Apesar do investimento para o acesso, a enfase à quantidade acabou por mascarar a realidade das escolas brasileiras, pois a qualidade do ensino revela-se cada vez mais fragilizada, como revelam os dados das avaliações externas (SAEB, SARESP, PISA, etc). Dentre tantos fatores que podem ser apontados, uma das possibilidades para compreendermos tal contexto é que, nos dias de hoje, ainda percebemos que "o ensino continua calcado na memorização e na teoria", como afirma Krasilchik (2009, p.209), sem levar em conta o dinamismo e a realidade de uma sociedade tecnológica, que oferece inúmeros recursos e produz distintas formas de ser e de viver.

Como principais fatores que explicam essa crise na educação básica, Krasilchik (2009) aponta: a massificação do sistema escolar, a falta de estruturas para as atividades práticas, a proliferação de instituições de formação de professores que originam docentes despreparados e a falta de apoio governamental para a atualização constante dos professores.

Pode-se apontar que tais práticas educacionais e de ensino (calcadas na memorização) foram adequadas ao contexto de produção agrícola e industrial, fundada em uma organização vertical e centralizadora, em que os alunos eram apenas meros "pacientes" diante do conhecimento advindo do professor. Se, por um lado, essa dinâmica configurou e validou a formação das elites, por outro lado, nem favoreceu o acesso da maioria da população à escola, muito menos a uma formação crítica, de cidadãos pensantes, que poderiam contestar a ordem vigente. Estes eram formados apenas para a realização de trabalho repetitivo e braçal em indústrias.

> Na pirâmide produtiva da sociedade industrial, poucos concebiam e coordenavam a produção, alguns técnicos projetavam máquinas e processos, e os muitos trabalhadores funcionavam como apêndices das máquinas, sem qualquer preparo tecnológico. A escola básica ou profissional reproduzia essa pirâmide ao produzir quadros para ela: alfabetizava uma maioria, dava preparo técnico a alguns e capacitação científica e prepositiva a poucos. (MENEZES, 2009, p.182)

Em nossos dias, porém, constatamos que o ensino público básico continua cada vez mais defasado. O mesmo não pode se afirmar com relação ao ensino público superior, que ainda mantém padrões de alta qualidade quando comparado ao privado. O ensino público, assim como o próprio nome diz, é público e não privado, isto é, é dever do Estado e direito do cidadão o acesso a uma Universidade Pública de qualidade, como realça Tozoni-Reis. Entretanto, esse direito ainda não é realidade na sociedade brasileira.

A defasagem do ensino público básico torna cada vez mais difícil o ingresso, por parte de alunos egressos da escola pública nessas universidades. As exigências e características apresentadas pelos processos seletivos ("vestibulares") tornam-se cada dia mais excludentes, pois a dinâmica de seleção prioriza resultados de um determinado tipo de conhecimento (que são assumidos como prioridade em muitas escolas da rede privada). Os alunos que se destacam nesse processo acabam sendo reconhecidos como os mais "aptos" ou "capacitados" e "merecedores" de acesso a universidade pública.

Essas defasagens – em suas várias facetas – entre a educação básica e o ensino superior cria um abismo que tem sido

preenchido com os cursinhos pré-vestibulares. No entanto, esses cursos preparatórios, muitas vezes, têm como objetivo treinar e "moldar" os alunos às exigências dos processos seletivos.

Contudo, essa modalidade de ensino que, aparentemente preenche essa defasagem apresenta dois principais impasses que mantém o sistema excludente e desigual: 1º) grande parte dos cursos preparatórios apresenta custos elevados; 2º) muitos partem do pressuposto de que os alunos já têm domínio do conhecimento, já "sabem", e que a tarefa dos professores é proceder "ajustes finais". Ou seja, o problema é novamente mascarado. Nesse contexto, os menos favorecidos continuam alheios a essa forma de ensino, ou por não terem verba suficiente para custear o curso, ou por não acompanharem o ritmo imposto pelos professores, uma vez que não tiveram um ensino básico que favoreça a inserção efetiva nesse processo.

Neste contexto, é muito interessante perceber a constituição de um movimento que, para atender essa parcela da população, gerou a formação de vários cursinhos comunitários, alguns deles organizados no âmbito das Universidades Públicas, como é o caso da USP e da UNESP. Um desses cursinhos é o Cursinho Eukaipia, oferecido pelo Instituto de Biociências da UNESP, câmpus de Botucatu.

CURSINHO EUKAIPIA: breve apresentação

O Curso Pré-Vestibular Eukaipia é um dos projetos de extensão da Unesp de Botucatu que existe desde o ano de 2000. O objetivo deste projeto é proporcionar melhores condições de estudo e, consequentemente, qualificação aos alunos egressos da escola pública, que devido à fragilidade de seu percurso no ensino fundamental e médio, ainda não conseguiram ingressar em uma universidade de excelência.

É importante ressaltar o papel da Universidade Pública, sustentada pelo tripé ensino-pesquisa-extensão. A extensão universitária significa a articulação da universidade com a sociedade enfatizando a dimensão de compromisso social. Ela assume, portanto, uma via de mão dupla, onde ambas as partes são beneficiadas: a comunidade universitária que propaga seus conhecimentos e pode contribuir para oferecer propostas para os problemas sociais ligados à sua profissão, e a sociedade como um todo que tem acesso a esses conhecimentos produzidos pela acadêmia.

O cursinho tem a coordenação de um docente e dois graduandos. As aulas são ministradas voluntariamente, durante o período noturno, por graduandos (que aqui chamaremos de *educadores*) de todos os anos de graduação e pós-graduação dos cursos Ciências Biológicas, Ciências Biomédicas, Física Médica, Nutrição e Medicina Veterinária do campus de Botucatu. Além de aulas teóricas e práticas, os alunos têm à sua disposição uma biblioteca que oferece as obras exigidas nos vestibulares das universidades, e também um montante de livros de diversas áreas e assuntos. Além das aulas, são realizadas atividades extraclasse como: ciclo de palestras sobre profissões, festas de confraternização, plantões de dúvidas, monitorias para resolução de exercícios, simulados, visitas a museus e peças teatrais. Tais atividades são coordenadas pelos mesmos educadores que compõem comissões específicas, tais como: a cultural, a administrativa, a de vestibular, e outras.

Nos últimos três anos, percebemos uma crescente busca para ingresso em nosso cursinho pré-vestibular almejando a entrada em universidades públicas, o que torna maior ainda a nossa responsabilidade social. Com satisfação, constatamos resultados deste projeto e podemos citar algumas aprovações obtidas nesse período: três aprovados em 2009, dez aprovados em 2010, e onze aprovados em 2011, sendo que a maioria ingressou em universidades públicas do estado de São Paulo, como UNESP, USP, UFSCAR e FATEC, com destaque aos cursos da área biológica.

O processo seletivo para ingresso dos alunos no cursinho é realizado todo início de ano e são oferecidas 80 vagas. Os interessados são submetidos a uma prova de conhecimentos gerais para avaliação do nível escolar, no entanto, a seleção se faz através de uma análise socioeconômica a partir de documentos que comprovem baixa renda. Além disso, há a oferta de vagas remanescentes para o meio do ano, caso haja alguma desistência do curso por parte dos alunos.

Tal processo de seleção promove o acesso de um público muito heterogêneo. Os alunos variam desde adolescentes, que

ainda cursam o ensino médio, até adultos que concluíram os estudos há muitos anos. Esse contexto provoca exigências e adequações quanto à didática a ser adotada e os processos de avaliação para acompanhar o desempenho dos alunos. Vale dizer que com a preocupação em oferecer um atendimento diferenciado e atenção cuidadosa às dúvidas, as aulas são realizadas contando com os educadores responsáveis pelas disciplinas e também com educadores disponíveis (durante as aulas) para tirar dúvidas. É exatamente acompanhando o desenvolvimento das tarefas e das dúvidas dos alunos que várias questões foram suscitadas provocando reflexões relativas às práticas de ensino, o respeito ao processo de aprendizagem dos alunos.

Atenção ás dúvidas

Bruna (co-autora desta reflexão) participa voluntariamente deste projeto há um ano como educadora da disciplina de Inglês. É importante ressaltar que para ser educador deste cursinho é necessário compromisso efetivo e um conhecimento abrangente sobre a matéria que se lecionará. As atividades inicialmente desenvolvidas estavam vinculadas a auxiliar os alunos no desenvolvimento de suas tarefas, assim como de tirar suas dúvidas. E assumindo tal função que várias inquietações surgiram e provocaram as reflexões aqui partilhadas..

A primeira inquietação foi quanto à disponibilidade dos alunos para apresentar questionamentos, aspectos não compreendidos da exposição ou do texto... Será que eles sentem-se a vontade para apresentar suas dúvidas? Qual espaço/tempo é destinado em sala de aula para a escuta dos impasses e incompreensões? Em que medida a escola e as aulas estimulam os alunos a manifestarem suas indagações ou um "não entendi"?

A dúvida silenciada, a pergunta inquieta, a crítica negada que os alunos trazem pode caracterizar o que Paulo Freire (1997) nomeia de curiosidade ingênua. Um simples "não entendi" pode ser o início da passagem da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica.

Vários aspectos podem ser associados a tais impasses, um deles pode estar relacionado ao fato de que os educandos (e talvez, os educadores) não aprenderam, ao longo de sua trajetória, a valorizar os momentos e situações de dúvidas e incompreensões como espaços de formação e passagem para uma curiosidade crítica. Entretanto, é a partir da escuta desse simples "não entendi" que, ao ser trabalhado, pode ir se transformando em curiosidade epistemológica. Esse mesmo espaço pode ser uma das possibilidades para que o educador aprenda ao ensinar e ensine ao aprender (FREIRE, 1997).

Maturana, biólogo chileno, também contribui para compreendermos esse processo ao ressaltar, em suas pesquisas sobre a biologia do conhecimento, que o processo de aprender/educar ocorre de maneira constante e o tempo todo., para educadores e educandos.

> O educar se constitui no processo em que a criança ou o adulto convive com o outro e, ao conviver com o outro, se transforma espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o do outro no espaço de convivência. (MATURANA, s/d)

Podemos indagar que efeitos as ações de negação e silenciamento dos alunos provocam em sua formação como cidadãos e sujeitos críticos? Mais uma vez nos questionamos que espaços as práticas educativas e o cotidiano escolar oferecem para expressão de dúvidas e inquietações?

Muitos de nós trazemos lembranças ou já vivenciamos situações nas quais os professores não se importaram e desvalorizaram as inquietações dos alunos, com ações e gestos que acabavam por intimidá-los, fazendo com que se sentissem acanhados e deixassem de perguntar novamente e sanar suas dúvidas.

A tarefa de acompanhar os alunos durante a realização das atividades possibilitou reconhecimento de aspectos sutis dessa dinâmica e do processo de aprendizagem que, enquanto aluna, não são percebidos. Tirar dúvidas sem causar constrangimento, ir de mesa em mesa, dialogando com os alunos e criando confiança e proximidade para que eles se sentissem livres para se expressar, provocou a percepção de que a atenção diferenciada e a escuta são elementos importantes no processo de aprendizagem.

Quando eles se sentem livres, estabelecem confiança e começam a perguntar, e tirar suas dúvidas, dois aspectos se destacam: Por um lado, somos "forçados" a criar, a inventar e reinventar modos de explicar um conteúdo já explicado em sala de aula. Por outro lado, é muito bom perceber que é nessa experiência que a docência começa, quando o educador se vê frente a obstáculos e ao desafio de criar possibilidades, de entender o que realmente se passa com o educando. Não há um plano a se seguir e nem uma receita infalível. O inesperado e inevitável se manifestam, por isso, a constatação é de que esse movimento é de abertura de possibilidades e espaço de criação.

A vivencia como educadores (experiencia inicial para os graduandos voluntários) tem revelado que começamos a escutar o que o educando tem a dizer uma dinâmica diferenciada se estabelece – "algo mágico", segundo os educadores do cursinho. É nessa hora que paramos e nos dispomos a escutar com a alma o que eles partilham. A referencia a *alma* se faz aqui como recordação da reflexão proposta por Rubem Alves, parafraseando o Alberto Caeiro: "Não é bastante ter ouvidos para se ouvir o que é dito. É preciso também que haja silêncio dentro da alma", ou seja, só quando silenciamos o que trazemos é que estamos abertos a escutar o outro para que o diálogo se estabeleça.

"Não basta silêncio de fora. É preciso silêncio de dentro", afirma Rubem Alves**.** A partir disso, o educador pode encontrar seu aluno, como pessoa, como cidadão e, em decorrência, criar possíveis explicações para a tal dúvida. Não basta simplesmente repetir o que foi dito durante a primeira explicação, pois se o aluno não entendeu daquela maneira, repetindo-a, ele continuará não entendendo. É nesse momento que, a nosso ver, ocorre uma das dimensões mais sutis do processo de aprendizagem da docência: o reconhecimento de que nem todos entendem da mesma maneira, então, se uma explicação parece perfeita e lógica para um aluno, não necessariamente assim o será para os demais.

A autêntica aprendizagem da docência está em descobrir-se educador, encontrando em si mesmo e no diálogo com outros (pessoas e livros), caminhos e soluções para este complexo movimento de ensino e aprendizagem.

Ouvir um "não entendi" pode assustar e gerar desconforto em muitos docentes. Nesse sentido, faz suscitar várias perguntas: qual formação é necessária para essa abertura ao outro? Onde aprenderemos a exercer a escuta do outro, das dúvidas, dificuldades, impasses e relações que estabelece com o conteúdo que está sendo desenvolvido? Em que medida a formação acadêmica favorece o reconhecimento dessa dimensão e a percepção de outros aspectos presentes na prática educativa, para além da 'transmissão de conteúdo'?

Entendemos que a prática educativa seria muito enriquecida se os educadores aprendessem a valorizar as dúvidas, as inquietações e as críticas como uma forma de construção, de formação do educando como cidadão pensante. É a partir do acolhimento da dúvida num espaço de diálogo que se pode construir uma relação educador-educando diferenciada, que implica juntamente a constituição de uma nova identidade de educadores e educandos como sujeitos críticos e éticos.

> Ensinar não é transferir inteligência do objeto ao educando mas instigá-lo no sentido de que, como sujeito cognoscente, se torne capaz de inteligir e comunicar o inteligido. É neste sentido que se impõe a mim *escutar* o educando em suas dúvidas, em seus receios, em sua incompetência provisória. E ao escutá-lo, aprendo a falar *com* ele. (FREIRE, 1997, p.45 – edição eletrônica)

Essas são possibilidades diferenciadas para um processo de formação que já experiencia no encontro cotidiano com educadores e colegas a riqueza da partilha de sua palavra, bem como o acolhimento à palavra do outro, em sua diferença e com suas concepções. Nesse sentido, é uma contribuição efetiva das práticas educativas escolares para formar um cidadão que deverá encarar os desafios constantes que a vida e a sociedade contemporânea apresentam. Ou seja, uma educação que se faz não apenas para realizar uma prova de vestibular, mas que quer contribuir com a formação de um indivíduo crítico, ético comprometido com a construção de uma sociedade democrática.

Ao ser extrapolado para o contexto educacional, o espaço respeitoso aberto às dúvidas dos alunos pode ampliar e fundamentar as vivências de diálogo, e solicitarão dos educadores uma atenção diferenciada e o reconhecimento

de que: Não há docência sem discência (FREIRE, 1997). O sentido que toda atuação de um educador é a presença de cada educando que se apresenta diante dele.

Inconclusão

Ao concluirmos essa reflexão gostaríamos enfatizar a importância de que o educador esteja atento às dinâmicas e sutilidades das relações vivenciadas nos espaços educativos, em especial, valorizar os momentos de diálogo, partilha e acolhimento às diferenças que cada um traz com sua singularidade. A escuta atenta às dúvidas, a disponibilidade para inventar novas formas de explicações e para reconhecer o processo de conhecimento, cada vivência pode se constituir em oportunidades privilegiadas para crescimento pessoal tanto para o educador quanto para o aluno.

Numa sociedade que mantem processos efetivos de exclusão social, nos diversos âmbitos de organização, é fundamental que a escola possa contribuir para que suas ações sejam efetivas na construção de relações mais justas e solidárias.

Nesse contexto, é interessante reconhecer a contribuição que a Universidade Pública oferece através das atividades de extensão (e o carater indissociável com o ensino e a pesquisa). Em nosso caso, é inegável que o envolvimento e compromisso dos graduandos nas atividades do cursinho pré-vestibular possibilitam experienciar não apenas o exercício da docência, mas também a dimensão de responsabilidade social que deve estar presente no processo de formação acadêmica para promover efeitos no exercício profissional.

Este relato reflexivo suscitado a partir das atividades desenvolvidas por Bruna confirma o quanto a inserção no projeto promoveu questionamentos (e a invenção de práticas) que permitiram reconhecer aspectos sutis da prática educativa, entre eles, a riqueza da postura dialógica como espaço para a formação de educadores e educandos. Particularmente, para a formação das crianças e jovens, a experiência do diálogo é fundamental para ajudá-los não somente na aprendizagem de conhecimentos sistematizados, mas também para promover senso crítico e construir sua própria identidade.

Esse é um processo a ser aprendido e ensinado dia a dia, num processo contínuo e permanente, revelando uma dimensão de inconclusão, como inconclusa é a condição humana, por isso curiosa e criativa, por isso aprendiz. Que o processo de formação de professores possa aprender e ensinar sempre mais essa lição.

Referências

ALVES, Rubem. **Escutatório**. Disponível em: <http://www.rubemalves.com.br/escutatorio.htm>. Acesso em 02 fev. 2012

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997 (edição digital)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

KRASILCHIK, Myriam. Ensino de Ciências: um ponto de partida para a inclusão. In: WERTHEIN, Jorge e CUNHA, Célio (org). **Ensino de Ciências e Desenvolvimento**: o que pensam os cientistas. 2.ed. Brasília: UNESCO, Instituto Sangari, 2009. Disponível em: unesdoc.unesco.org/images/0018/001859/185928por.pdf>. Acesso em 10.abr.2010

MATURANA, Humberto. **O que é Educar**. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/direitosglobais/paradigmas/maturana/oqueeducar.html >. Acesso em 28 fev. 2012

MENEZES, Luís Carlos. Cultura científica na sociedade pós-industrial. In: WERTHEIN, Jorge e CUNHA, Célio (org). **Ensino de Ciências e Desenvolvimento**: o que pensam os cientistas. 2.ed. Brasília: UNESCO, Instituto Sangari, 2009. Disponível em: <unesdoc.unesco.org/images/0018/001859/185928por.pdf>. Acesso em 10.abr.2010

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **A Contribuição da Sociologia da Educação para a Compreensão da Educação Escolar.** Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/169/3/01d09t03.pdf>. Acesso em 14 mar. 2012.

EU POETEI, TU POETASTE, ELE POETOU, MAS NÓS NOS ESQUECEMOS: UM DIÁLOGO ENTRE A LINGUAGEM EXPRESSIVA E O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA

Heloana Cardoso[1]

Resumo

A escola tem papel fundamental no ensino e no desenvolvimento da leitura. Apoiado nesse pressuposto, o objetivo deste artigo é apresentar alguns aspectos essenciais relativos ao ensino da leitura de poemas. Esses aspectos foram levantados a partir de duas fontes principais: (i) o conteúdo comparado das respostas de um questionário aberto sobre a leitura de poemas em sala de aula aplicado a 15 professores; (ii) as discussões que emergiram no curso Teorias e Práticas da Leitura ministrado no programa de pós-graduação *stricto sensu* da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) durante o primeiro semestre de 2011. Buscou-se reconstruir a experiência humana com os signos linguísticos desde o bebê até a idade escolar (séries iniciais e desenvolvimento da escrita) para mostrar como nesse momento do desenvolvimento a linguagem é descompromissada e natural, mas acaba sendo tolhida pela escola, que privilegia a linguagem instrumento. As respostas e as discussões elencadas permitiram indicar diretrizes, discutir como ensinar a ler poemas e por que é importante (e possível) seu ensino- aprendizagem.

Palavras-chave

Desenvolvimento da linguagem; ensino-aprendizagem; leitura; poemas.

Abstract

The school is important in instruction and reading development. So, the objective of this paper is to present some key aspects concerning the teaching of reading poems. These aspects were raised from two main sources: (i) the content's answer compared of the one open questionnaire about reading poems in the classroom applied to 15 teachers; (ii) discussions that emerged in the course Teorias e Práticas da Leitura ministered in graduate program *stricto sensu* at the Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) in the first half to 2011. We tried to reconstruct the human experience with linguistic signs from the baby to school age (initial grades and development of writing) to show how this development period the language is uncompromising, but posteriorly is hampered by the school, which emphasizes instrument language. The answers and discussions allowed and helped to show guidelines, to debate how to teach reading poems and why it is important (and possible) the teaching and learning.

Keywords

Language development; teaching and learning; reading; poems.

1 - Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ.

O objetivo deste estudo é apresentar alguns aspectos essenciais relativos ao ensino da leitura de poemas para crianças do primeiro seguimento do ensino fundamental, também serão apontadas diretrizes para atuação do professor e discutido como e por que é importante (e possível) o ensino- aprendizagem da leitura de poemas na escola.

Essa temática emergiu a partir das respostas de um questionário aberto, aplicado via *on-line* a 15 profissionais formados em letras (11 professores e 4 licenciados) escolhidos arbitrariamente. Os participantes lecionam entre o primeiro e o segundo seguimento do ensino fundamental. O questionário constou das seguintes perguntas: *Você utiliza poemas para ministrar suas aulas? Por quê? De acordo com suas observações, como você considera o ensino-aprendizagem da poesia na escola? O que os alunos, em geral, costumam dizer sobre poesia/poema? Você pessoalmente tem costume de ler poemas?* As respostas foram comparadas entre si e identificados os conteúdos mais recorrentes, os quais serão discutidos ao longo deste trabalho. Além disso, contribuíram para a discussão a Professora Doutora Maria Tereza Gonçalves Pereira e os alunos do seu curso (Teorias e Práticas da Leitura) ministrado no programa de pós-graduação *stricto sensu* da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) durante o primeiro semestre de 2011.

A linguagem antes da escola

Antes da escola, antes mesmo de a criança compreender a sintaxe ou mesmo os sons propriamente ditos, ela já tem contato com o lúdico com a língua. Segundo Held (1980) ainda bebê, ao ouvir cantigas de ninar ou qualquer outra canção entoada pelos adultos, a criança internaliza aquele agrupamento de sons e, logo após, um pouco mais crescidas, passam a brincar com essas palavras. O primeiro gosto da criança é pelo som; um bebê pode ficar repetindo o mesmo grupamento sonoro e isto lhe causa prazer.

A aprendizagem da linguagem e a reação dos adultos diante do balbucio do bebê, quase sempre de encantamento e admiração, também envolve o momento em emoções que causam ao pequeno bem-estar. Então, essa experiência singular, mais as histórias que a criança ouve dos pais (ainda sem dominar o signo linguístico), juntamente com a voz humana que lhe aparecia ainda no ventre materno, refletem como um sopro harmonioso, uma lembrança inconsciente que faz o indivíduo, quando começa a compreender os sons, estabelecer com eles uma relação mais profunda do que a de significado e significante.

Observando uma criança cantando uma música que lhe fora ensinada, é possível notar que as palavras se tratam de um conjunto de sons, cujo sentido, raramente é buscado. Ela vive o som, se emociona. Às vezes cantamos uma canção durante a infância, e quando adultos, nos surpreendemos com a letra. Ou mesmo temos de corrigir uma ou outra palavra que falávamos e que não fazia sentido, o que não nos incomodava. Como exemplo, voltemos à nossa infância para relembrar a conhecida cantiga "Atirei o pau no gato". Quem nunca, no quinto verso cantou: dmirou-se-se*? E foi assim, criando o verbo dmirar* e conjugando-o sem ter a menor ideia do que ele significava que cantamos. Aliás, a própria letra muito criticada pelos resquícios de crueldade do eu lírico que atira um objeto num bichano com intenção de matá-lo, não faz o menor sentido para a criança. Essa música é entoada durante a brincadeira de roda e serve apenas para dar o ritmo ao giro; a criança está muito mais preocupada com o "miau" do final da música e com o agachamento que irá fazer do que com a qualidade lexical, ou apologia à violência de que trata. Por isso é desnecessário fazer adaptações de cunho moralista, que acabam por deturpar a própria sonoridade ou mesmo o compasso da música.

As palavras se bastam para a criança e talvez nisso resida a maior ligação dela com a poesia. Mas não é apenas a palavra, é o conjunto da linguagem, algumas vezes o sentido, mas muito mais ambiguidade, a plurissignificação, o ritmo, a rima. O adulto fica tenso diante de um poema não compreendido porque lhe ensinaram que as palavras precisam significar, que um texto lido tem de transmitir uma mensagem, e se não compreender deverá reler tantas vezes quanto forem necessárias. O que fizeram com esse adulto, está sendo feito com as crianças e é preciso consciência para modificar essa relação do ser com a poesia.

Depois do envolvimento inicial com as palavras, a criança entra para a escola e vai gradativamente afastando-se da linguagem livre e descompromissada, dado o dever institucional de ensinar à criança que linguagem é "coisa séria". E, na maioria das ocasiões é mesmo, aprender a ler e escrever é preparar-se para o exercício da cidadania. Contudo, o que não pode acontecer é um rompimento abrupto e total com as experiências anteriores, pois, quando a criança é submetida a esse tipo de ensino, compromete-se todo seu envolvimento com o lúdico da linguagem como a forma expressiva, afastando o gosto que ela construíra de maneira tão natural e intensa.

O aprendizado da linguagem pressupõe o gosto pela palavra, segundo Held (1980: 198), antes da intervenção normativa dos adultos, a linguagem "é recebida como misteriosa, multiforme, plástica." A autora ainda acrescenta:

> Talvez seja mais frutuoso, psicológico e pedagogicamente falando, fazer-se a seguinte pergunta: durante o crescimento, a evolução das possibilidades e interesses da criança, qual(ais) atitude(s) do adulto permite(m) melhor salvaguardar e prolongar essa disponibilidade primeira diante da palavra[...]?" (HELD, 1980:198)

Ressaltamos a importância da família leitora *lato sensu*, e leitora de poesia *stricto senso*. A criança é muito influenciada pelos pais, pois os tem como modelo de comportamento. Se ela cresce vendo livros nas mãos dos pais, ouvindo-os ler para ela (o que não deve acabar quando a criança cresce) e vendo-os conversar sobre suas leituras, ela aprende atitudes de leitor e passa a fazer o mesmo. Inicialmente apenas por repetição, mas gradativamente ela vai apurando seu gosto e passa a escolher sozinha suas leituras, que poderá incluir o texto poético. A essa altura a criança já estará na escola e o papel da instituição é decisivo. Até porque chegarão lá também as crianças cujos pais não leem e naquela turma heterogênea o professor deverá assumir a sua função como formador.

Considerações sobre leitura

Para que se realizem a interação texto-leitor, segundo Iser (1999: 104) "é preciso que a atividade do leitor seja de alguma maneira controlada pelo texto". Assim, a interação dá-se pela construção de sentido e o processo de leitura constitui-se pela interação dinâmica entre texto e leitor. Os signos linguísticos, bem como as estruturas textuais ganham suas finalidades proporcionais à capacidade do leitor de estimular atos. Segundo o autor, é por meio desses atos que o texto se traduz para a consciência do leitor.

Assim, os sentidos serão construídos por meio das pistas linguísticas e pelos lugares vazios (ISER, 1999) que aparecem durante a leitura, os quais poderão ser preenchidos pelo leitor. O texto se tornará um prazer se pudermos entrar no jogo da linguagem, exercendo nossas capacidades.

Cabe ressaltar que a leitura, segundo Smith (1991), não pode ser separada das suas finalidades, nem de suas consequências sobre os leitores. Corroborando seu pensamento, Soares (2002) afirma: ler é verbo transitivo, assim, quem pratica o ato de leitura precisa de um objeto dessa ação; quem lê, movimenta suas estratégias cognitivas, sociointeracionais e textuais para buscar algo. Textos diferentes são lidos de maneiras distintas e com finalidades específicas, as quais repercutirão consequências para os leitores. Há dois grupos de objetivos de leitura, os da ordem prática e os da ordem pessoal.

A leitura de poemas situa-se na ordem pessoal de objetivos, se bem que na escola, costuma também atender a objetivos didáticos. O texto poético acolhe em grande parte ao jogo de que fala Iser, pois oferece inúmeras possibilidades de o sujeito exercer suas capacidades e é isso que proporciona o prazer do texto. Além da riqueza estilística, o poema compõe-se de inúmeros vazios que exigem atos do leitor.

Talvez por isso mesmo o poema seja considerado de leitura difícil. Quanto a isso, buscamos a contribuição de Smith (1991) que afirma haver previsões globais e focais em todo ato de leitura. Enquanto as previsões globais dizem respeito às expectativas que se tem sobre um texto e às consequências esperadas a partir de sua leitura, as previsões focais vão

aparecendo ao longo da leitura, estão mais ligadas às palavras, às estruturas, aos parágrafos, enfim, às antecipações de aspecto que vão aparecendo ao longo do texto. Considerar um texto fácil ou difícil está diretamente relacionado às previsões que fazemos sobre eles. Se o indivíduo vem de uma experiência traumática com poemas, já os rejeita pelas provisões globais, mas em geral, são as previsões focais que costumam fazer os alunos desanimarem.

Entretanto, ainda segundo Smith, tanto um leitor experiente quanto um neoleitor poderão encontrar alguma dificuldade. A diferença está na familiaridade que o leitor tem com a leitura e com diferentes gêneros textuais. Quanto mais lemos, mais desenvolvemos nossa capacidade de ler, pois a cada texto lido, aprendemos alguma novidade sobre ler diferentes textos. Mas Smith (1991:210) alerta: "o aprendizado da leitura não é um processo de se acumular um repertório de habilidades específicas, que torna todos os tipos de leitura possíveis. Em vez disso, a experiência aumenta a habilidade para ler estas espécies diferentes de texto".

Leitura de poemas na escola

A leitura de poemas se apresenta como um desafio. Quando um aluno não gosta de ler por qualquer motivo, ele não vai gostar de poesia, ou, se um aluno adora ler, pode não gostar de poemas. Mas por que isso acontece? Como vimos na primeira parte do estudo, enquanto criança, todos estávamos envolvidos com a linguagem, todos poetávamos, por que nos esquecemos?

A escola não é a única, mas agrega grande responsabilidade no afastamento da criança da poesia. O objetivo a partir de agora é discutir algumas soluções e apresentar atitudes imprescindíveis para que a leitura de poemas possa ser mais bem desenvolvida no ambiente escolar. São elas:

a) **Interesse do professor pelo gênero**: O professor não pode criar uma ficção de como é ser um leitor, ele deve dividir com os alunos a admiração ou o interesse que tem por aquele texto, ensinando como um leitor real utiliza sua experiência. Lerner (2005:95) afirma:

> Ao adotar em classe a posição de leitor, o professor cria uma ficção: procede "como se" a leitura estivesse orientada por um propósito não-didático [...]. Seu propósito é, no entanto, claramente didático: o que se propõe com essa representação é comunicar a seus alunos certos traços fundamentais do comportamento do leitor.

Logo, antes mesmo de um docente ensinar a leitura do texto poético, ele precisa ler poemas, e posteriormente, em algumas aulas, ele pode dividir um ou outro texto de sua preferência sem objetivos didáticos previamente definidos, mas que acabarão abarcando, de maneira pragmática, o interesse da turma.

b) Escolha adequada dos poemas: A seleção dos textos é o passo seguinte, deve-se observar a turma e perceber seu interesse. Se vierem de uma má experiência com o poema, será preciso partir de temas mais concretos e que falem mais sobre as experiências de vida dos alunos. Pode-se começar explorando letras de músicas de que os alunos gostam, para, em seguida, utilizar poemas que dialogam com aquela música. Já quando a turma possui uma boa experiência, é imprescindível dar a eles a oportunidade de falar sobre suas experiências e a partir delas criar novos desafios.

O reconhecimento do valor do texto poético e a boa escolha dos textos a serem trabalhados são fundamentais. Nas séries iniciais, o trabalho deverá ter um caráter bastante lúdico, mais próximo da relação que a criança já traz de seu desenvolvimento fora da escola. Podem-se buscar alguns objetivos comunicativos, como declamação em festas comemorativas, ou edição em algum jornalzinho, mas esse não deve ser o objetivo principal. É preciso lembrar-se da gratuidade do poema, aproveitando a liberdade que a criança ainda alimenta no trato com a linguagem para incentivá-la a brincar com as palavras. Seja ouvindo, escrevendo ou lendo (nesse caso, deve-se tomar cuidado para a leitura não constranger o aprendiz), o poema é um aliado das aulas. Ao ouvir, a criança desenvolve a concentração e a percepção, ao escrever, a criança desenvolve a liberdade de expressão numa escrita menos monitorada e ao ler, elas descobrem um novo ritmo.

c) Exploração dos recursos linguístico-expressivos: Compreendido o valor didático e social da presença texto poético na escola, apresentaremos aspectos do texto que devem ser trabalhados. No tange à interpretação, é preciso tomar cuidado para não haver absurdos. A abertura do texto possui limites, os quais o professor precisar observar. Por um lado, é preciso abrir espaço na aula para as inúmeras possibilidades observadas pelos alunos, deixando-os à vontade para exprimir suas opiniões e por outro, assumindo a postura de mediador, o professor deve pedir para o aluno demonstrar, através das marcas textuais, como aquele entendimento defendido é possível. Assim, o aluno mantém a liberdade de expressão e, ao mesmo tempo, aprende que um texto possui limites à interpretação.

Lerner (2005) discute a importância de um direcionamento da leitura voltado para os aspectos textuais, a autora alerta sobre as explicações mirabolantes que os professores fazem e afirma que esse é um tratamento perigoso, pois pode "assustar a criança" (p. 75), distanciando-a da leitura. Por outro lado, é necessário tomar o cuidado para não simplificar demais a interpretação, por mais um poema se apresente "fácil", ele possui recursos linguísticos-expressivos a serem explorados e é também a partir desses recursos que o texto nos monitora a construção de sentidos.

Percebemos esses dois extremos na opinião dos professores entrevistados, por um lado, opiniões que ressaltam o excesso de simplicidade, como: *"[o poema é um] texto de fácil assimilação"*; *"[os alunos] costumam considerar o fazer poético como supérfluo e simplório. Não são raras observações como 'eu seria capaz de escrever isso'"*. Por outro lado, reclamações sobre construção de sentido e as dificuldades de leitura, conforme relatado pelos informantes: *"alguns alunos acreditam não saber interpretar poesia"*; *"há ainda muita contestação acerca das interpretações textuais; em geral, os alunos consideram-nas arbitrárias e inconsistentes"*; "Às vezes, eu sinto que terminamos de ler um poema, mas ninguém entendeu nada. Então, eu leio pausadamente, explicando parte por parte e sinto que as carinhas de interrogação continuam". Outra forma de compreender essa realidade é por meio das frases que os alunos costumam dizer: *"professora, eu não entendi nada desse poema, traduz pra mim"*, ou o moderno *"viajou!"*; ou ainda *"isso é poesia? Não gostei!"*. Tais opiniões derivam, muitas vezes, da falta de contato com o gênero nas séries anteriores ou em casa, o que pode gerar um estranhamento dado sua diferença em relação aos gêneros com os quais os alunos têm mais contato.

O maior aliado em sala de aula é o próprio texto e todas as suas possibilidades. Os recursos linguístico-expressivos estarão ali, à disposição dos leitores, a relação entre os signos e a expressividade morfológica; a relação entre os componentes sintáticos a serviço da construção dos sentidos; a mensagem lida e seu envolvimento co-textual e contextual, as licenças poéticas, o tom do poema.

O valor expressivo das palavras também é uma possibilidade. A autora Martins (2008) dedica um dos mais completos estudos sobre a estilística do som mostrando como os fonemas possuem um potencial estilístico, é a chamada fonoestilística que "trata dos valores expressivos de natureza sonora observáveis nas palavras e nos enunciados" (p. 45). Alguns exemplos apontados pela autora são os seguintes, o [a], sendo o fonema mais sonoro da língua portuguesa pode ser compreendido como alegria, brancura, amplidão (claro; alvo; ah,ah,ah; gargalhada); as vogais da série anterior [é], [ê], [i] são excelentes para os sons agudos e estridentes, ajustando-se ao significado de palavras: grito, apito (objeto que produz um som dessa natureza, também há buzina e campainha), berro etc.

A título de exemplo, entre outras possíveis, vejamos uma análise fonoestilística do poema "Leilão de Jardim" de Cecília Meireles (2002):

Leilão de Jardim

Quem me compra um jardim com flores?
borboletas de muitas cores,
lavadeiras e passarinhos,
ovos verdes e azuis nos ninhos?

Quem me compra este caracol?
Quem me compra um raio de sol?
Um lagarto entre o muro e a hera,
uma estátua da primavera?
Quem me compra este formigueiro?
E este sapo que é jardineiro?
E a cigarra e a sua canção?
E o grilinho dentro do chão?
(Este é o meu leilão) (p.20)

Neste caso, palavras como passarinho, ninhos, grilinho, acompanham o estreitamento do condutor bucal, e dão uma ideia de pequenez e, ao mesmo tempo, reproduzem o som dos pássaros e dos grilos. Temos aí uma excelente ferramenta de ensino.

É possível mostrar essa realidade para a criança, já que ela é bastante sensível aos sons e, mais ainda, está apta a ser desperta para novas maneiras de compreender os textos que chegam até ela. Ludicamente, pode-se demonstrar como a palavra cigarra tem semelhanças com o som tão característico produzido pelo inseto. A própria estrutura repetida "Quem me compra", sugere uma ideia de suavidade, um leilão harmônico, não hostil, não é um leilão como os demais, segundo Martins (2008:58), as consoantes nasais sugerem palavras e enunciados "em que prevalece a ideia de suavidade, doçura, delicadeza (...)".

A partir da curta análise feita é possível demonstrar a riqueza do trabalho com os sons, mas a autora ainda aponta outros detalhes a serem observados, como: **assonância**, repetição de sons vocálicos; **aliteração**, repetição de sons consonantais; **rima**, repetição dos sons finais das palavras; **onomatopeias**, reprodução de um ruído; **paronomásia**, palavras que oferecem sonoridades análogas com sentidos diferentes; **anominação**, palavras derivadas do mesmo radical; **ortografia,** em casos especiais de uso de letra maiúscula, entre outros recursos que passam a ter um valor na construção dos sentidos do texto com a ajuda do professor. Esses recursos podem ser abordados sem o uso dos termos técnicos nas séries iniciais.

Entretanto, entre os professores, a abordagem do som ainda é motivo de opiniões contraditórias. Na fala dos entrevistados, percebemos que há os que estão envolvidos com essa proposta: *"o ambiente fônico e o jogo de palavras presente nesse gênero contribuem para o processo de aquisição funcional de leitura e escrita"*. E os que a negam completamente: "*como os alunos ainda estão se iniciando na vida de pequenos leitores e escritores, acredito que é preciso trabalhar mais com a leitura e a escrita antes de apresentar um texto complexo como a poesia"*.

d) Leitura em voz alta (desenvolvimento da entoação): Outro conteúdo extremamente importante que não pode faltar nas aulas ou mesmo no contato familiar com o poema é a entoação, aquela curva melódica descrita pela voz quando se pronunciam os versos, é ela "que dá a uma palavra ou um grupo de palavras a marca de frase" (MARTINS, 2008: 84). A entoação reflete a nossa leitura do texto, cria sentidos, emoções, auxilia na compreensão. Ainda que os sinais de pontuação não ajudem completamente a reconstruir o texto como pensado pelo autor (pois são bastante pobres se comparados aos tons da voz humana), eles dão uma boa noção de como aquele texto deve ser declamado. O outro ponto está intimamente ligado à entoação, é o ritmo da leitura. Esse aspecto não foi destacado como conteúdo a ser ministrados pelos informantes, mas é importante que seja objeto de ensino, pois está na essência do poema.

Destaca-se ainda que o predomínio da leitura em voz alta decorre do gênero textual poema. Não se trata, portanto, de uma necessidade de controle por parte do mediador, tampouco de um desprezo pela leitura silenciosa. O que afirmamos é que, embora existam diversas maneiras de trabalhar o conteúdo leitura em sala de aula, quando o assunto é poema, indubitavelmente, ele precisa ser declamado e preferencialmente pelo professor. Os alunos podem fazer uma leitura posterior, sobretudo após compreenderem e interagirem com o texto, neste caso, o professor deve solicitar a entoação, que inicialmente aparece um pouco forçada, mas, no decorrer do processo vai gradativamente se tornando mais natural.

e) Consciência do desenvolvimento do prazer estético: Há que se fazer uma distinção entre a linguagem criadora e

linguagem-instrumento. A poesia não é da ordem utilitária, é da ordem da liberdade, da criação. O seu valor reside na apreciação estética, artística. Por isso, em sala de aula, além dos aspectos textuais e contextuais envolvidos na leitura do texto poético, destacamos a manifestação cultural e artística ali presente e, por isso, passível de apreciação estética.

Portanto, o desenvolvimento da leitura de poemas está intrinsicamente ligado ao desenvolvimento da leitura como um todo, bem como ao desenvolvimento pessoal do indivíduo. Quanto a isso, temos as seguintes opiniões: *"é possível tirar proveito de aspectos extratextuais, como a sensibilização"*; *"[poemas servem para] proporcionar prazer estético. (...) Enriquecimento da bagagem cultural dos estudantes"*; *"acredito que o poema seja uma forma pictórica da arte literária. Ou seja, busca-se na síntese dos versos re-criar o mundo e burilar a linguagem"; "[o poema] faz parte da formação de leituras e sensibilização"*.

A qualidade de um texto poético está na sua constituição, reside na singularidade capaz de provocar uma sensação de experiência nova e fundante no sujeito, é um desafio ao leitor (OSAKABE, 2005). Sendo, pois, o poema a escultura das palavras, ele é digno de apreciação estética como qualquer outra manifestação artística. É papel da escola, delinear os padrões estéticos que contribuíram para a estruturação do universo estético de nossa cultura escrita. Assim, cabe aos professores estudarem como esses padrões chegaram até nós, a fim de selecioná-los para o seu trabalho em sala de aula.

f) Modos de avaliação: A avaliação deve ser diagnóstica, mais para direcionar o trabalho do que para aferir uma nota. O principal objetivo do ensino de leitura de poemas é desenvolver no aluno habilidades para ler e compreender o valor artístico, estético e linguístico-expressivo do poema. O docente precisa ajudar o aluno a enxergar esses recursos, direcionando sua maneira típica e singular de leitura, deve ensinar a criticar, mas não objetar racionalmente uma resposta de prova, pois esse, além de ser um péssimo mecanismo de avaliação de poemas, também é responsável por grande parte do afastamento dos alunos do texto poético. Algumas respostas dos questionários indicam o que os alunos costumam dizer *"[que] gostam muito de ouvir[poemas], mas não de produzir"* ; *"que nem sempre entendem, que não têm paciência"*; *"que é difícil de entender"*; *"que não conseguem compreender o que o poema traz em essência"*. Portanto, fica clara a dificuldade do aluno. Penetrar no texto sem um compromisso expresso com a nota, é muito mais rico e produtivo.

Entretanto, é importante ressaltar que todo trabalho feito pela escola não garante o envolvimento posterior do aluno. Nem todos em uma sala de aula reagirão da mesma maneira. Os fatores para o desenvolvimento de um comportamento extrapolam os limites da escola e dizem respeito também à vida do sujeito. Todavia, independente das repercussões que o ensino da leitura de poemas possa causar, cabe ao professor desenvolver um bom trabalho.

Considerações finais: por que devo levar poemas para a sala de aula?

Na escola, é inegável a leitura como objeto de ensino. Segundo Lerner (2005: 79), "para que se transforme também num objeto de aprendizagem, é necessário que tenha sentido do ponto de vista do aluno", que seja interessante, que se relacione com aquilo que o aluno deseja saber (SMITH, 1991). Por que, então, levar poemas para a sala de aula?

Pereira (2020) apresenta uma aplicação bastante prática, para ela, "sonetos de amor – os de Vinícius de Moraes, por exemplo – não são exclusividades das aulas para análise do português. Podem (e devem) acompanhar declarações de amor sem medo de parecerem piegas" (p.258).

Para Osakabe (2005), um dos piores estados de espírito de ser humanos é a tibieza (estado de fraqueza, frouxidão, indiferença). O autor afirma que a sociedade, a partir da década de 60, foi destituída de um critério estético de valorização dos objetos, os quais passaram a receber valores decorrentes da sua legitimidade ou da sua representatividade cultural. Esse critério abarcou a arte de uma maneira geral e gradativamente foi afastando a apreciação estética do ensino.

A qualidade estética ultrapassa o contexto, por sua própria natureza, nenhuma arte pode abrir mão de sua

vitalidade além dos limites de sua cultura. A própria natureza imponderável da arte a faz estar em um patamar nem sempre compreensível pela percepção. A poesia, como manifestação artística não está absolvida dessa característica. Depois das primeiras experiências lúdicas, o texto poético pode apresentar algumas dificuldades, principalmente porque estão ligadas também a um prazer estético e não apenas funcional.

Contudo, a dificuldade jamais será justificativa para não se trabalhar com poemas, afinal, segundo Osakabe (2005:48) a pedagogia da facilitação esconde uma proposta elitista de ensino, pois nesse tipo de pedagogia, assim como na visão que ela tem da literatura o que transparece "é um processo de redução e nivelamento por baixo, de modo que desloquem para o plano do supérfluo os desafios, as dificuldades, e se situem no plano do essencial o fácil".

O poema também, por ser um texto menos comprometido com a rigidez da gramática tradicional, é aliado para os alunos com histórico de fracasso escolar que apresentam dificuldades na leitura e na escrita. Comumente essas dificuldades vão-se acumulando série após série e a criança torna-se cada vez mais resistente à escrita, seja pelo medo de errar, seja pelo desinteresse que a sequencia de fracassos lhe causou. Mas o trabalho com a poesia pode ajudá-las a recuperar a estima pela escrita. A liberdade que o texto poético lhes dá, as fazem retornar ao mundo da imaginação e lhes conferem gratuidade ao ato de escrever.

Além disso, o aspecto multívoco do poema é importantíssimo na formação equilibrada do indivíduo, segundo Held (1980) ele convida a criança a viajar para outro lugar da palavra, e isso amplia o uso gratuito da linguagem. Lembra ao aluno que a linguagem não é algo para ser apenas recebido de fora, pelo contrário, é lugar para criar, para ser livre, e isso desbloqueia o uso do imaginário. Se por um lado, a criança precisa de entrar em contato com textos que lhe ofereçam o desenvolvimento da leitura e da escrita em certas práticas sociais, por outro lado, se essa linguagem é a única, ela se tornará entrave para expressões pessoais.

Outra característica do poema é que ele desperta emoções, nas quais é possível vivenciar sentimentos de interesse, de excitação, de tristeza, de tédio etc. Pode também aliviar a solidão ou a saudade. A resposta emocional à leitura é o que muitas vezes aproxima ou afasta alguém do texto. Por isso, o contágio emocional que o professor leitor causa nos alunos é tão importante.

Além disso, estudantes que leem poemas, tendem a apresentar um vocabulário mais expressivo e melhores habilidades na compreensão dos demais textos. E esse contato também auxilia na produção escrita de textos, pois à medida que fazem suas leituras, os alunos vão descobrindo possibilidades linguístico-expressivas que os encantam. Daí nasce o desejo de logo fazer uso dessas possibilidades.

Por último, o poema, como arte, como portador de valores estéticos de uma sociedade, quando trabalhado, ajuda na formação de um ser humano mais sensível, que reconhece o valor simbólico de uma produção e sabe extrair dela o princípio do belo.

Obviamente não estamos defendendo o ensino exclusivo da poesia, pois a aprendizagem dos inúmeros gêneros textuais é tão necessário quanto o da poesia. Entretanto, como dito, cabe ressaltar a diferença entre linguagem-criadora e linguagem utilitária. A poesia situa-se no oposto da linguagem social, na poesia a palavra é imprevisível, desvinculada, absurda, irreal. Assim, a crítica não reside em ensinar ao aluno a linguagem instrumento, pois ela é indiscutivelmente necessária e até mesmo obrigatória em uma sociedade com práticas sociais intimamente ligadas à escrita, a crítica está no ensino apenas dessa linguagem, afastando da escola toda gama de possibilidades do trabalho como texto poético.

Para que o ensino da leitura de poemas seja satisfatório, é preciso, como demonstramos agrupar alguns aspectos essenciais: interesse do professor pelo gênero; escolha adequada dos poemas; exploração, em sala de aula, dos recursos linguístico-expressivos; leitura em voz alta; consciência do desenvolvimento do prazer estético; e atenção aos modos de avaliação. Além disso, o poema, como uma obra de arte intencional é um objeto que espera sua realização e isso só é possível por meio do desenvolvimento estético do sujeito.

Esperamos, com este trabalho, despertar algumas reflexões sobre o ensino-aprendizagem da leitura de poemas e, quem sabe, incentivar os professores a ler poesia e a se encantar com ela, pois, em nossa profissão, é sabido que queremos dividir tudo aquilo nos faz bem.

Referências

HELD, Jacqueline. *O imaginário no poder*: as crianças e a literatura fantástica. Tradução Carlos Rizzi. São Paulo: Summus Editorial, 1980.

HUNT, Peter. Estilo e Estilística In: _____ . *Crítica, teoria e literatura infantil*. Trad. Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

ISER, Wolfgang. Os atos de apreensão do texto. In:_____. *O ato da leitura*. Uma teoria do efeito estético. Vol. 2. São Paulo: Editora 34, 1999.

_____. A assimetria texto e leitor. In:_____. *O ato da leitura*. Uma teoria do efeito estético. Vol. 2. São Paulo: Editora 34, 1999.

KOCH, G. V. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997.

LERNER, Délia. É possível ler na escola? In: _____. *Ler e escrever na escola:* o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: ArtMed, 2005. p. 71-102.

MARTINS, Aracy Alves. Livros didáticos de português: ciência? arte? In: PAULINO, Graça & COSSON, Rildo (Orgs.). *Leitura Literária:* a mediação escolar. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004. p. 137-145

MARTINS, Nilce Sant'Anna. *Introdução à estilística*: a expressividade na língua portuguesa. 4ed. Ver. São Paulo: Ed. Universidade de São Paulo, 2008.

MEIRELES, Cecília. *Ou isto ou aquilo*. Ilustrações de Thais Linhares 6 ed. 9 impressão. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

OSAKABE, Haquira. Poesia e indiferença. In: PAIVA, Aparecida *et al.* (Orgs.).*Leituras literárias:* discursos transitivos. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005. p. 37-54.

PEREIRA, Maria Tereza Gonsalves. A apropriação da realidade sob a ótica da língua portuguesa. In: HENRIQUES & PEREIRA (Orgs.). *Língua e transdisciplinaridade*: rumos, conexões, sentidos. São Paulo: Contexto, 2002.

SMITH, Frank. Lendo escrevendo e pensando. In: _____, Hunt, P. *et al*. *Lendo escrevendo e pensando*: compreendendo a leitura. 3 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

SOARES, Magda. *Ler, verbo transitivo*. Disponível em www.leiabrasil.org.br/valeoescrito/magda.htm, 08.03.2002. Acesso em junho de 2011.

HAITIANOS NO BRASIL: IDEOLOGIAS LINGUÍSTICAS EM CONFLITO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA

Alan Silvio Ribeiro Carneiro[1]
Fernanda Moraes D'Olivo[2]

Resumo

No ano de 2010, após o terremoto que destruiu a capital do Haiti, Porto Príncipe, foi firmado um convênio entre o governo brasileiro e o governo haitiano na área de educação (THOMAZ e NASCIMENTO, 2010). O convênio tinha como objetivo principal o intercâmbio de estudantes, professores e técnicos de universidades brasileiras e haitianas, e começou a ser implementado, em 2011, com a vinda de aproximadamente 100 estudantes para o Brasil. A Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) recebeu 41 desses estudantes que, ao chegarem, tiveram que frequentar um semestre de um curso intensivo de língua portuguesa. O objetivo desta investigação é analisar os conflitos ideológicos que emergiram no processo de ensino-aprendizagem do português como segunda língua em função das diferentes visões de professores e estudantes acerca do que é e de como se aprende uma língua. A investigação foi desenvolvida através de uma pesquisa qualitativa de caráter etnográfico, com a geração de dados através do registro das atividades realizadas nas aulas ao longo do semestre. O quadro teórico que orienta as reflexões dessa investigação é o das ideologias linguísticas entendidas como concepções sobre a língua(gem), implícitas ou explícitas, que podem funcionar como elo entre as estruturas sociais e os diferentes usos da linguagem nas práticas sociais de interação (WOOLARD e SCHIEFFELIN, 1994, WOOLARD, SCHIEFFELIN & KROSKRITY, 1998 e BLOOMAERT,1999). Os resultados apontam para o papel da ideologia acerca da língua padrão como orientadora da interpretação de professores e estudantes acerca do que é uma língua e de como se deve aprendê-la.

Palavras-chave

Haitianos no Brasil; ensino do Português como segunda língua; ideologias linguísticas.

Abstract

In 2010, after the earthquake that destroyed the capital of Haiti, Port-au-Prince, was signed an agreement between the Brazilian and the Haitian Governments in the area of education (THOMAZ e NASCIMENTO, 2010). The agreement had as its main aim to promote the academic interchange of students, teachers and professionals of the Brazilian and Haitian universities. The programme started in 2011 with the arrival of around a 100 students to Brazil for studying one year and a half of their undergraduation courses in this country. The State University at Campinas (UNICAMP) received 41 students, which had to study an intensive course of Portuguese language for one semester when they arrived. The objective of this investigation is to analyze the ideological conflicts that emerged during the process of teaching and learning Portuguese as second language because of the different visions of teachers and students about what is a language and how it should be learnt. The investigation developed is based on the assumptions of a qualitative research with an ethnographic view. The generation of data was made through the register of the activities carried on in the classroom during one semester. The theoretical framework that is guiding the reflections of this article is based on the studies on language ideologies, which are understood as conceptions about languages, implicit or explicit, which acts as a tie between the social structures and the language use in the social practices of interaction. (WOOLARD, 1994, WOOLARD, SCHIEFFELIN & KROSKRITY, 1998 e BLOOMAERT,1999). The results points out for the role of ideology about the language of the norm as the main guideline for the positioning of teachers and students about what is a language and how it should be learnt.

Keywords

Haitians in Brazil; teaching of Portuguese as a second language; language ideologies.

1 - Estudante de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), UNICAMP, bolsista do CNPq.
2 - Estudante de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), UNICAMP, bolsista da FAPESP.

1. Haitianos No Brasil: O Programa Emergencial em Educação Superior Pró-Haiti–Graduação

O Programa Emergencial em Educação Superior Pró-Haiti–Graduação (doravante Pró-Haiti) é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que é parte de um acordo de cooperação mais amplo do governo brasileiro com o governo haitiano na área de educação estabelecido em 2010. O objetivo inicial do programa em questão era estabelecer uma rede de cooperação que pudesse contribuir para a reconstrução do sistema de ensino superior haitiano, severamente impactado pela destruição provocada pelo terremoto de 2010. Entre outras ações o programa previa o intercâmbio de estudantes, técnicos e professores universitários de diversas áreas do conhecimento para o Brasil no primeiro ano de implementação.[3]No entanto, o primeiro grupo de estudantes veio a chegar no Brasil somente em agosto de 2011. Foram selecionados 100 estudantes de diversas área do conhecimento, dentre os quais 41 vieram para a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

A razão para que isso ocorresse está ligada ao envolvimento ativo do Professor Omar Ribeiro Thomaz[4], do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH) desta universidade no processo de construção do Pró-Haiti, mas também ao fato do processo de internacionalização ser uma prioridade atual dessa instituição que tem procurado ampliar os seus convênios com o intuito de fortalecer e criar redes internacionais de pesquisa, bem como projetar o nome da universidade internacionalmente. Mas a vinda de estudantes de diferentes países para a universidade de programas especiais como o Pró-Haiti e outros como PEC-G e PEC-PG, bem como a saída de estudantes brasileiros para universidades no exterior, tem exigido um planejamento institucional específico para o qual a universidade nem sempre está preparada.

Isso ocorre, por exemplo, com relação ao planejamento das políticas linguísticas no âmbito da universidade que implicariam no fornecimento não só de cursos de línguas estrangeiras para os alunos brasileiros, como também de português como segunda língua para o acolhimento dos alunos estrangeiros. Embora a UNICAMP tenha um Centro de Ensino de Línguas, o CEL, o centro conta com um pequeno número de professores para atender a crescente demanda por aprendizagem de línguas. Foi nesse sentido que, para poder atender aos alunos haitianos, foi criado um projeto especial na universidade para o ensino de português como segunda língua com financiamento da CAPES, envolvendo docentes, estudantes de pós-graduação e de graduação do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) e professores do CEL para que essa demanda pudesse ser atendida[5].

Os alunos intercambistas de acordo com a proposta inicial ficariam um ano e meio, no Brasil, sendo seis meses dedicados a aprendizagem do português e um ano dedicado ao estudo das disciplinas da universidade. Em função disso, foi previsto seis meses de aprendizagem intensiva da língua portuguesa e um ano de aprendizagem nos cursos regulares de graduação da UNICAMP. Nesse sentido, a primeira etapa de formação seria a base para o desenvolvimento da segunda etapa do intercâmbio. O curso de português foi planejado em três módulos com o objetivo de integrar esses estudantes no Brasil, o Módulo I foi denominado Aprendendo a viver no Brasil e foi baseado nos capítulos iniciais do método de ensino de Português para Estrangeiros Novo Avenida Brasil, o Módulo II Compreendendo a sociedade brasileira, tinha como enfoque familiarizar os alunos com aspectos culturais e sociais que caracterizam o Brasil e o Módulo III, Estudando em uma universidade no Brasil tinha como objetivo central preparar os alunos para as atividades que eles desenvolveriam no âmbito

3 - Para maiores informações acerca do programa Cf. THOMAZ e NASCIMENTO, 2010.

4 - Para maiores informações acerca da situação do Haiti após o terremoto e as razões do envolvimento do professor neste projeto Cf. THOMAZ, 2010.

5 - A coordenação do projeto ficou a cargo da Professora Dra. Matilde Scaramucci, docente do Departamento de Linguística Aplicada e diretora do IEL e da Professora Dra. Mônica Zoppi-Fontana do Departamento de Linguística, contando com o apoio da Professora Ms. Ana Cecília Bizon e da Professora Dra. Liliana Gottheim, do CEL. Os estudantes envolvidos, além dos autores deste artigo, foram Luiza Kátia Castello Branco e Gabriel dos Santos, do programa de pós-graduação em Linguística e as estudantes de graduação em Estudos Literários Renata Peres e Nina Amaral. Fica registrado aqui o nosso agradecimento à toda equipe pelo compromisso com o trabalho desenvolvido ao longo do semestre, a responsabilidade, porém, pela pesquisa ora apresentada é de responsabilidade exclusiva de seus autores.

acadêmico na universidade bem como familiarizá-los com a cultura científica brasileira.

Como era de se esperar esse processo foi marcado por diferentes tensões e diferentes conflitos que emergiram ao longo do curso em função das diferenças culturais que são colocadas em contato nesse tipo de intercâmbio. Havia diferentes expectativas com relação a como seria o programa, como seriam as aulas de português, bem como com relação ao que universidade tinha para oferecer a esses estudantes. O objetivo desta investigação é analisar os conflitos ideológicos que emergiram no processo de ensino-aprendizagem do português como segunda língua em função das diferentes visões de professores e estudantes acerca do que é e de como se aprende uma língua.

Apresenta-se a seguir o quadro teórico que orienta essa pesquisa que parte do funcionamento das ideologias linguísticas como ligação entre as estruturas sociais e as formas de fala (WOOLARD E SCHIEFFELIN, 1994) para compreender como no processo de ensino e aprendizagem essas ideologias atuaram na marcação de diferentes posições discursivas que modelam as percepções de professores e alunos acerca de como deveria ser e de como foi esse processo.

A metodologia de pesquisa utilizada para a geração dos dados partiu dos pressupostos da pesquisa qualitativa de caráter etnográfico, tendo em vista o registro sistemático das atividades realizado por ambos os professores ao longo do curso de língua portuguesa durante o Pró-Haiti na UNICAMP. Isso implicou não só na organização sistemática de um arquivo dos materiais produzidos pelos professores, bem como pelos alunos para fins de pesquisa, com a produção de diários com o relato das atividades desenvolvidas, o que incluía as divergências entre professores e alunos acerca do andamento do processo. Nesta pesquisa, vamos analisar especificamente o programa da disciplina e a auto-avaliação dos alunos acerca do curso.

2. Ideologias linguísticas e processos de ensino e aprendizagem de línguas

Os estudos sobre ideologias linguísticas- entendidas como ideias, concepções culturais, processos de construção de significado, avaliações implícitas e comentários explícitos sobre as línguas e os seus usos sociais – têm investigado como essas ideologias podem atuar como um elo entre as estruturas sociais e as formas de fala (WOOLARD E SCHIEFFELIN, 1994), contribuindo para esclarecer como são constituídos os vínculos que relacionam a linguagem à identidade e como esses funcionamentos atuam, por exemplo, na construção dos projetos políticos de nação e de identidades nacionais ou ainda na construção de diferenças linguísticas que podem indiciar gênero, etnia e outras diferenças entre grupos (WOOLARD, SCHIEFFELIN & KROSKRITY, 1998).

Bloommaert (1999, p. 7), ao debater a questão das ideologias linguísticas, aponta para a necessidade de uma compreensão destas nas lutas, conflitos e nos processos de desenvolvimento sócio-político mais amplos com a incorporação da historicidade como dimensão intrínseca de análise para compreender o funcionamento do poder como uma forma de prática, analisando como os recursos linguísticos simbólicos estão sendo produzidos, distribuídos e estão circulando e qual valor que está vinculado a estes recursos. Para o autor (1999, p.8), os processos sociais de construção das ideologias linguísticas como, por exemplo, sobre a pureza ou a impureza das línguas, que constroem a valorização de uma variante mais do que outra, ou ainda que constroem uma língua como emblema da nação, com a atribuição de valores correlatos como os de língua do progresso, da modernidade estão ligados de forma intrínseca aos processos de construção do poder nas relações sociais.

Para Bloommaert, ainda (1999, p. 7), isso tem uma implicação metodológica: se a língua é construída na ação social por pessoas reais e não por categorias sociais abstratas, então essas pessoas reais precisam ter nomes, faces, idades, ocupações e assim por diante. Isso coloca a necessidade de um olhar etnográfico para os atores reais e históricos, seus interesses, suas alianças e suas práticas e de onde vêm, analisando os seus discursos como um recurso simbólico crucial no qual projetam seus interesses e através dos quais exercem este poder.

No processo de ensino e aprendizagem são constituídos uma série de metadiscursos sobre a língua, tanto da parte de professores como dos alunos, marcados por diferentes

interpretações das teorias linguísticas acerca do que é uma língua e de como se aprende línguas, mas também pelas suas experiências como aprendizes de outras línguas imiscuídas também de concepções de senso comum sobre o funcionamento da linguagem.

Tanto professores quanto alunos são vulneráveis as diferentes ideologias linguísticas presentes nas práticas sociais, principalmente as que estão vinculadas a construção de uma imagem idealizada de uma variedade padrão e as que estão vinculadas aos processos de legitimação social dessa língua. A linguística tem sido um campo profícuo de produção de ideologias com esse caráter que são colocadas em circulação pelos estudiosos da língua, mesmo que de forma involuntária como demonstra Milroy (2011). Embora muitas vezes como campo científico a linguística tenha negado o seu caráter ideológico, como afirmam Joseph e Taylor (1990, p. 2) qualquer empreendimento que afirme não ser ideológico, mas que de fato permanece como tal de forma dissimulada é justamente mais perigoso por causa disso.

No processo de realização do curso de português do Pró-Haiti foram confrontadas diferentes posições discursivas através de diferentes metadiscursos de professores e alunos acerca de qual língua se almeja no processo de aprendizagem e de como se pode aprender esta língua. Vamos analisar na próxima sessão como os professores construíram o seu objeto de aprendizagem no programa do curso e apontaram um caminho em termos de aprendizagem de línguas, e em seguida vamos analisar como os alunos interpretaram este programa de uma forma específica, a partir de seus universos de referência e de suas vivências no Brasil. Vamos ver como a questão da variedade padrão e a questão da língua legítima são silenciadas ou são evidenciadas nesses discursos.

3. Análise dos dados

3.1. O planejamento do curso de língua portuguesa do Pró-Haiti da UNICAMP

Na UNICAMP, no curso de língua portuguesa do Pró-Haiti, o objetivo buscado no planejamento das aulas de português era contribuir para que os alunos pudessem se tornar usuários da língua nos principais domínios sociais necessários durante o seu período de intercâmbio, principalmente os cotidianos e acadêmicos. Para alcançar este objetivo, o curso enfocava o uso situado da língua orientado para a realização de tarefas que eram importantes para a adaptação dos alunos, a partir da seleção de temas que pudessem contribuir para o desenvolvimento da sua personalidade, nos seus sentidos de identidade trabalhando a partir de experiências enriquecedoras da diferença na língua e na cultura. A imagem de aprendiz de língua construída pelo curso era do estudante como um agente engajado em diferentes práticas sociais e que, por isso, deveria aprender múltiplas formas de uso da língua portuguesa. A concepção de linguagem adotada no plano de aulas levava em consideração o seu caráter social e dialógico, considerando que o sentido é dado apenas em meio às práticas de linguagem (FRANCHI, 1977), o que fica patente na introdução do programa da disciplina:

> As mudanças no contexto global com a intensificação das interações entre sujeitos de diferentes culturas em diversas situações trouxeram novos desafios no que se refere ao ensino e à aprendizagem de línguas. Esses processos afetaram o ensino de língua portuguesa como língua materna e como segunda língua, tanto do ponto de vista dos objetos de ensino quanto das metodologias, que colocaram no centro dos processos de aprendizagem, o uso situado da língua orientado para a realização de diferentes tarefas. Isso implica em considerar o aprendiz de uma língua, antes de tudo, como um ator social que desempenha diferentes funções em circunstâncias e em ambientes determinados, em variados domínios de atuação. Por essa razão a disciplina LA117 – Português para Estrangeiros I visa contribuir para que os alunos possam interagir em língua portuguesa, tendo em vista a sua inserção social na vida acadêmica e na sociedade brasileira. (CARNEIRO et al, 2011).

No registro acima fica claro o enfoque do curso voltado para as práticas sociais, o que implica em um ensino não direcionado para o ensino gramatical e de uma única variedade da língua,

no caso, a legitimada como padrão. A língua é compreendida a partir de suas múltiplas facetas e de seus múltiplos usos e a aprendizagem está centrada na execução de tarefas, o que implicou em um silenciamento voluntário acerca da existência de uma única variedade padrão da língua portuguesa, chancelada pelas gramáticas normativas, o que aparece também nos três módulos propostos para o curso:

Módulo I: Aprendendo a viver no Brasil

O Módulo Ifoi planejado como uma introdução à língua portuguesa em que foram feitas atividades que permitissem aos alunos a compreensão do funcionamento social dessa língua em situações cotidianas a partir de um trabalho sistemático com um conjunto de gêneros orais e um conjunto de temas relacionados ao dia-a-dia dos alunos no Brasil. O módulo foi organizado em torno de 4 unidades:

> Unidade 1 - Conhecer pessoas
> Unidade 2 - Encontros
> Atividade em Campo: Passeio na UNICAMP.
> Atividade: Universidade de Portas Abertas (UPA)
> Unidade 3 - Comer e beber
> Unidade 4 - Hotel e cidade
> Atividade em Campo: Visita ao Hotel da FUNCAMP (Casa do professor visitante (CPV)
> (CARNEIRO et al, 2011)

O Módulo foi desenvolvido com o apoio do método de ensino de português para estrangeiros Novo Avenida Brasil I, que servia como referência para os alunos acerca do que estava sendo trabalhado em sala de aula.

Módulo II – Compreendendo a sociedade brasileira

O segundo módulo tinha como enfoque o trabalho com uma ampla variedade de situações de uso da língua. Foram trabalhados textos de diversos gêneros discursivos, vídeos e músicas que tratavam de vários aspectos sociais e culturais do Brasil, como o racismo, a história do Brasil, narrativas de estrangeiros que vivem no Brasil e de brasileiros que moram em outros países, memórias da infância, estereótipos e diversidade cultural. Nessas atividades, geralmente, os alunos falavam também sobre a sociedade haitiana construindo um conhecimento sobre o Brasil e a língua portuguesa a partir do contraste e das diferenças culturais. O segundo módulo foi o mais longo tendo durado mais tempo, sendo composto de 8 unidades:

> Unidade 5 – Racismo no Brasil e no mundo contemporâneo
> Unidade 6 - A história de nossos países: Brasil e Haiti
> Unidade 7 - Memórias de infância: relembrando objetos de estimação
> Atividade em Campo: Visita ao Museu de Ciências da UNICAMP
> Unidade 8 – Vivendo no Brasil - Narrativas de Expatriados
> Unidade 9 –Felicidade Clandestina
> Unidade 10 – A vida no subjuntivo
> Unidade 11 – Estereótipos – Diversidade Cultural
> Atividade em Campo: Ida ao estádio de Futebol Moisés Lucarelli para assistir ao jogo Ponte Preta X Boa Vista
> Unidade 12 – Bailandesa – O último sol
> (CARNEIRO et al, 2011)

Nas atividades do segundo módulo, assim como nas do terceiro, o trabalho foi realizado a partir da metodologia de Sequências Didáticas (SD),de Dolz & Schneuwly (2004), que prevê a organização de atividades ligadas entre si para ensinar diferentes gêneros etapa por etapa, exercitando a leitura, a escrita, o oral e os aspectos gramaticais em conjunto.

Módulo III - Estudando em uma universidade no Brasil

No Módulo III, foi enfocadonas aulas o estudo das estruturas mais complexas da língua portuguesa e a introdução aos registros mais formais dessa língua, com ênfase na compreensão escrita. Foi introduzido o estudo de gêneros discursivos comuns na vida acadêmica como o resumo e a resenha focando a sua estrutura e o seu funcionamento. Atrelado ao ensino desses gêneros, foram

discutidas questões sociais e culturais do Brasil e do mundo contemporâneo como a questão da (Homo) sexualidade e do preconceito e a história dos negros nas Américas, tal como segue:

> Unidade 13 - Gêneros Acadêmicos I - Aprendendo sobre o funcionamento dos gêneros discursivos
> Unidade 14 - Gêneros Acadêmicos II – Aprendendo sobre o funcionamento dos gêneros discursivos
> Atividade em Campo: Visita a São Paulo – Museu da Língua Portuguesa, Museu Afro-brasileiro e Escola de Samba Tom Maior
> Unidade 15 - Gêneros Acadêmicos III - (Homo) Sexualidade e Preconceito
> Unidade 16 - Gêneros Acadêmicos IV - História dos Negros nas Américas – A Travessia Atlântica
> (CARNEIRO et al, 2011)

Os três módulos estavam mais centrados na aprendizagem do funcionamento de diferentes gêneros discursivos e na aprendizagem de aspectos relevantes das culturas existentes no Brasil e do funcionamento da sociedade brasileira e menos na aprendizagem de conteúdos gramaticais e na sistematização do funcionamento da língua, embora houvesse momentos específicos para isso. Essa opção teórica e ideológica viria a ter um impacto na forma como os alunos avaliavam o seu aprendizado da língua portuguesa, embora eles tivessem tido contato com diferentes formas de uso dessa língua em diferentes situações sociais, havia uma sensação de que algo faltava nesse processo de aprendizagem e que apontava para uma visão acerca da linguagem vinculada as ideologias acerca da língua padrão, o que acabou aparecendo nas auto-avaliações dos alunos.

3.2. As autoavaliações dos alunos

As autoavaliações foram feitas após três meses de curso, ao fim do segundo módulo da disciplina e foi proposta a partir de três perguntas geradoras:

1. Como você avalia as aulas até agora? (Comente sobre o conteúdo e metodologia das aulas e sobre a atuação dos professores)
2. Como você avalia o contraperíodo (aula de monitoria)? (Comente sobre conteúdo trabalhado e sobre a atuação da monitora).
3. Como você avalia o seu aprendizado de português?

Com esse questionário foi possível compreender o confronto entre diferentes ideologias linguísticas que estavam em jogo no processo de ensino aprendizagem do português na sala de aula e qual a visão dos alunos acerca da abordagem de ensino desenvolvida pelos professores. A diferença ideológica ficou bem marcada pela resposta a terceira pergunta, na qual embora eles reconhecessem que estavam aprendendo a língua portuguesa, não era essa língua que estava sendo aprendida que os interessava.

Grande parte dos alunos afirmava que haviam melhorado muito o seu conhecimento do português no decorrer do curso, já que quando chegaram aqui no Brasil não sabiam falar nada, porém ainda não estavam contentes com o aprendizado porque precisavam aprender mais em relação ao que eles consideravam a língua que deveria ser aprendida, o "português formal", e ao que se deveria aprender a fazer nessa língua descrito em termos gramaticais, como, por exemplo, na frase "saber mais bem como eu posso usar muito bem os verbos na uma frase". Isso apareceu em vários depoimentos:

Sujeito 1[6]: Eu queria de falar português formal, então saber algumas Grammar posivel, mas pronunciação e escutindo assim eu acho que eu vou conseguir meus cursos.

Sujeito 2: (...) agora gostaria de saber mais bem como eu posso usar muito bem os verbos na uma frase.

Sujeito 3: Quanto a escrita, tenho muito problema sobretudo com os conectivos e a concordância de tempo porque eu não consegui a dominar essas noções (...)

Sujeito 4: Meu aprendizado de português é mais ou menos. É um pouco difícil para mim aprender a conjugação dos verbos, as palavras, mas eu faço muito esforço para aprender.

6 - Para preservar a identidade dos alunos, iremos denominá-los de Sujeito 1, Sujeito 2, e assim por diante.

Sujeito 5: A minha escrita é péssima, as vezes, ao escrever, eu faço mais errados quanto colocar palavras. Para melhorar o curso, eu acho que seria bom se os professores acentuaram um pouco mais sobre a gramática e o "como escrever bem em português".

Nesse conjunto de falas, vemos uma certa regularidade em relação ao desejo e queixa dos alunos em relação a aprendizagem do português. Enunciados como "*Gostaria de falar o português formal; saber alguma Grammar posível*"; "*saber mais bem como eu posso usar muito bem os verbos na uma frase*"; "*tenho muito problema sobretudo com os conectivos e a concordância de tempo*"; "*É um pouco difícil para mim aprender a conjugação dos verbos, das palavras*" apresentam formulações diversas para dizer que o que os alunos compreendem como língua é a língua que corresponderia a uma variedade padrão, a qual supostamente eles não estariam tendo acesso no curso e que poderia ser aprendida a partir do estudo de uma gramática que certamente seria uma gramática normativa. A língua que é descrita como objeto de desejo aparece aí como "*o português formal*".

A referência que eles fazem ao aprendizado, sempre ligada a algum aspecto gramatical, indicia também um processo de formação e de uma educação linguística pregressa voltada para a estrutura da língua e para a aprendizagem da gramática, que era distinto da proposta do curso voltado para a gramática em uso e para a realização de tarefas de acordo com as necessidades que os professores acreditavam que eles teriam que realizar nessa língua. Para os alunos em questão, a resposta ao que se deveria aprender num curso de língua portuguesa estava vinculada à gramática e para os professores estava vinculada a execução de tarefas cotidianas. Para os alunos, os professores não estavam trabalhando com aquilo que daria acesso a eles a competência mais valorizada na língua, a de escrever bem, como aparece na frase do sujeito 5:"*Para melhorar o curso, eu acho que seria bom se os professores acentuaram um pouco mais sobre a gramática e o "como escrever bem em português"*.

Vemos com essa demanda, uma imagem criada pelos alunos de que a língua portuguesa que devem falar assim como escrever é a padrão, sem uma consciência da multiplicidade de variedades e de língua que um falante tem de dominar nas suas múltiplas práticas sociais. Esta imagem do aprendizado da língua portuguesa é constituída a partir da própria história de aprendizado desses alunos em seu país, a forma como foi ensinado o francês[7] para eles está baseada em um ensino com enfoque na estrutura gramatical e na variedade considerada padrão do francês, o que foi relatado em diversos momentos pelos alunos, e que na nossa interpretação acaba por apagar as outras facetas vinculadas a história dessa língua no Haiti.

Um dos alunos, o sujeito 6, respondeu na pergunta 2 o seguinte: "*as aulas de monitoria não deveria ser feito apenas de corrigir as tarefas mas também seria melhor de voltar sobre as pequenas reglas que são um pouco complicadas, os conectivos lógicos, os verbos pronominais... Porque, na verdade, acho que a repetição é a base de todo aprendizado*." Com esta resposta, principalmente a última frase "*a repetição é a base de todo aprendizado*" podemos ver a ideologia que orienta a visão desses alunos sobre como aprender uma língua, a de que o aprender se dá pela repetição. Para os alunos um ensino de qualidade é aquele dado a partir da gramática e da repetição, o que permitiria a aprendizagem da língua formal, sem uma preocupação com a língua no seu funcionamento nas práticas sociais.

Mas como sempre há heterogeneidade nos embates ideológicos, no conjunto das respostas dos alunos, encontramos um aluno que relacionava o aprender uma língua com a vida social. Vejamos a resposta dada para a pergunta 3:

Sujeito 7:

Quando eu cheguei aqui no Brasil, eu não sabia nenhum palavra em português, até mesmo "Bom dia". Estava horrível, não conseguia a entender pessoa falar.

Mas agora estou bem melhor, eu consigo entender quase tudo, não preciso que as pessoas falam divagar.

Ano que vem, eu vou fazer química, preciso aprender palavras, noção a respeito da química. Eu já comprei um dicionário de química, eu vou ler livros de química, sobre ciência em geral.

7 - O francês, para os haitianos é sempre uma segunda língua, apesar de ser a língua oficial do Haiti. Eles a aprendem na escola. A língua materna é o Crioulo haitiano.

Eu tenho mais dificuldade para falar, algumas palavras são difíceis a pronunciar. É por isso que eu aprendo bastante músicas brasileiras.

Agora eu faço parte de uma banda brasileira, ontem á noite eu cantei uma música do Kid Abelha, "Lagrimas e chuva". Eu gosto muito de cantar.

Na escrita, eu tenho dificuldade com acentos, como eu sou imaginativo eu não tenho mais dificuldade para escrever. Sem exagerar, eu acho que vou conseguir falar bem a língua portuguesa, com meu esforço e a ajuda dos professores. Sim, perfeitamente mesmo. Quem sabe, eu poderia escrever um livro, sobre minha vida no Brasil, em português!

O aluno, ao dizer que estudará química no próximo semestre e para aprender o vocabulário já comprou um dicionário e está procurando ler livros de ciência e química para se interar do modo como se fala no ensino desta ciência em português, mostra que está interessado em aprimorar o seu português por meio da relação com algo que ele tenha interesse, no caso a química. Esta relação é reafirmada por outro trecho da resposta no qual o aluno afirma que tem dificuldade em pronunciar algumas palavras, mas ele está resolvendo esta dificuldade aprendendo músicas brasileiras e fazendo parte de uma banda, ou seja, o aprendizado da língua está vinculado às relações que são parte de sua vida social, o que colabora para a configuração de uma identidade específica em língua portuguesa.

Apenas quando o aluno vai falar sobre como é a sua escrita, ele toca em um aspecto formal da língua: a acentuação. Porém, esse comentário mais formal, que mostra uma marca de uma educação linguística mais voltada para a aprendizagem formal da língua, é quebrado pelo comentário que vem logo a seguir: "*como eu sou imaginativa eu não tenho dificuldades para aprender*". Ou seja, a questão ortográfica não é um problema para o aluno já que ele é imaginativo. Há aí uma quebra da barreira que a estrutura formal da língua cria para muitos alunos de L2. A gramática, a ortografia da língua estrangeira não é vista como um problema para esse aluno no momento da escrita, porque ele consegue vencê-lo com outros recursos, como a sua imaginação e sua vivência da língua.

Colocando em comparação a resposta dada pelo sujeito 7 com as dadas pelos outros sujeitos, vemos uma grande diferença em relação ao que consideram como língua e o que é relevante para o ensino de uma segunda língua. Para o sujeito 7, fica evidente que a língua é parte da vida e que ela deve ser aprendida como um recurso que não tem uma função por si só, mas que abre o caminho para outras práticas sociais de oralidade e letramento, já que a língua serve para aprender a cantar, serve para ler livros de seu interesse e pode servir até para relatar em um livro a sua vivência no Brasil. Os relatos dos outros alunos focados na parte estrutural da língua apagam os aspectos sociais e culturais relacionados ao que é uma língua e como se aprende esta língua para enfocá-la como se ela fosse um sistema isolado identificado com a gramática e com uma variedade padrão.

Nesse confronto de posições entre alunos estava a posição dos professores que, embora direcionando o curso para uma visão social da linguagem, tinham de administrar os desejos dos alunos do que eles consideravam como um conhecimento formal dessa língua. Em muitos momentos em sala de aula houve debates sobre as concepções de língua que subjaziam ao programa e às práticas realizadas em sala de aula, onde os professores tinham de justificar a sua abordagem voltada para os usos da língua e para a aprendizagem de diferentes gêneros discursivos, com um direcionamento especial para atividades de leitura e escrita.

Embora a maioria dos alunos tenham se posicionado ao lado dos primeiros denunciando a falta de uma aprendizagem do "português formal" em sala de aula, alguns se posicionaram ao lado do segundo que não só compreendeu a proposta do curso, como também passou a compreender a sua aprendizagem de língua como algo relacionado a sua vida na sociedade brasileira. Não interessa aqui, afirmar que os primeiros estavam equivocados e os segundos estavam corretos, nem afirmar que os professores estavam no rumo certo e os alunos no rumo errado, reproduzindo o que ocorre no debate sobre a variedade padrão da língua em que uns estão certos e outros não estão.

Cabe compreender como nesse funcionamento social da sala de aula são confrontadas diferentes posições que estão vinculadas

a ideologias presentes no imaginário da linguística como ciência - mas também no senso comum dos falantes de certas línguas que foram construídas ao longo da história como línguas padronizadas - como parte de um conflito social em curso.

4. À guisa de conclusão

Nesse sentido, as visões mostradas nos dados ilustram não somente concepções de senso comum acerca do que é a linguagem e de como se dá a sua aprendizagem, mas também acabam por refletir diferentes formas de analisar a língua que continuam em conflito na sociedade e no campo dos estudos da linguagem nos dias de hoje. Milroy (2011, p. 58) destaca que um efeito da padronização linguística é a construção da ideia de que uma determinada língua é correta, nessa ideologia algumas formas da língua são consideradas corretas e outras erradas.

Essa ideologia é naturalizada com um apelo à ideia de um senso comum que implica que qualquer debate sobre a questão é supérfluo. Mas para Milroy (2011), essa ideologia de senso comum também está vinculada a forma como no processo de construção das ciências da linguagem na obra de Saussure ou de Chomsky, houve um processo de idealização na construção de uma língua como língua ideal que seria submetida à análise. Para o autor, no entanto, nem mesmo a sociolinguística laboviana que questionava a visão de uma língua unitária chegou a colocar em questão de fato a ideologia do padrão, ao pressupor uma equivalência entre as diferentes variedades linguísticas, e ao não investigar de forma sistemática o processo de padronização vinculado à questão da legitimação.

Para a maioria dos alunos haitianos, a ideologia linguística de que a língua a ser aprendida é a variedade padrão contrastava claramente com a visão da última aluna e com a visão dos professores acerca do que é a linguagem e de como se deve aprendê-la, na qual se evidenciava uma visão de língua como um recurso para interagir e viver em sociedade. Milroy (2011) destaca a necessidade de um movimento dentro do campo dos estudos da linguagem que pudesse justamente trazer para esse campo de estudos uma visão de língua que destacasse o seu funcionamento como um recurso para os falantes, ecoando a visão de Hymes (1996, p. 60 [1976]) que propõe para a sociolinguística *um conhecimento dos caminhos pelos quais a linguagem é organizada como um problema e um recurso humano.*

Isso não implica em ignorar o funcionamento da linguagem padrão, mas em compreendê-la a partir do seu funcionamento ideológico em sala de aula como parte de visões disseminadas sobre a língua que podem e devem ser debatidas e confrontadas. Essa tarefa parece ainda estar na ordem do dia não só para a sociolinguística, mas também para os professores de línguas, aos quais cabe o enfrentamento dos conflitos, a compreensão das divergências e das convergências e uma atuação ativa no sentido de colocar em jogo em sala de aula não só diferentes e múltiplas variedades de uma língua, mas também diferentes visões acerca do funcionamento da linguagem. Ao fazer isso seria possível descentrar o processo de aprendizagem de línguas de apenas "uma" para os múltiplos funcionamentos dessa língua e ao mesmo tempo descentrar a visão dos alunos que existe apenas uma língua legítima, mostrando como os processos de legitimação são o produto da história das línguas e de seu funcionamento social.

Referências

BLOOMAERT, J. **Language Ideological Debates**. Berlin; New York: Mouton de Gruyter, 1999.

CARNEIRO, A. S. R. et al. **Relatório de Atividades:**Curso de Português CELPE-Brás. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior.Programa Pró Haiti, 2011.

DOLZ, J. SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e para a escrita: apresentação de um procedimento. In SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FRANCHI, C. Linguagem, atividade constitutiva. **Cadernos de Estudos Linguísticos,** n.22, p.9-41, 1977.

HYMES, D. **Ethnography, Linguistics, Narrative Inequality**: Towards an Understanding of Voice. London: Taylor & Francis, 1996.

JOSEPH, J. E. e TAYLOR, T. T. (orgs.) Ideologies of language. Londres: Routledge, 1990.

LIMA, E. E. O. F et al. **Novo Avenida Brasil, 1:** curso básico de português para estrangeiros. São Paulo: E. P. U., 2008.

MILROY, J. Ideologias Linguísticas e as Consequências da Padronização. In LAGARES, X. e BAGNO, M. Políticas da Norma e Conflitos Linguísticos. São Paulo: Parábola, 2011.

THOMAZ, O. R. e NASCIMENTO, S. **Da crise às ruínas:** impacto do terremoto sobre o ensino superior no Haiti. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior.Programa Pró Haiti, 2010.

THOMAZ, O. R. O terremoto no Haiti, o mundo dos brancos e o Lougawou. **Novos estudos CEBRAP**, no.86, São Paulo, Mar. 2010. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S0101-33002010000100002 Acesso em: 10/03/2012.

WOOLARD, K.A., SCHIEFFELIN, B. B., e KROSKRITY, P. V. (Eds.) **Language ideologies:** practice and theory. New York: Oxford University Press, 1998.

WOOLARD, K. A. e SCHIEFFELIN, B. Language Ideology. **Ann. Rev. Anthropology**, no 23., p. 55-82., 1994.

LENDO PRÁTICAS DE LEITURA DE HOMENS E MULHERES DO ASSENTAMENTO PAULO FREIRE-MUCURI-BAHIA

Luzeni Ferraz de Oliveira Carvalho[1]

Resumo

Este trabalho, resultado de Dissertação de Mestrado, focaliza algumas práticas de leitura de homens e mulheres do campo nos diferentes espaços de seu cotidiano, pretendendo, identificar e discutir possíveis fatores que configuram, determinam e diferenciam tais práticas, entre eles fatores como religiosidade, militância, gênero e escolaridade. A investigação foi realizada entre 2007 e 2008, com homens e mulheres do Assentamento Paulo Freire, localizado no município de Mucuri, na região do Extremo Sul da Bahia. A escolha dos sujeitos de pesquisa observou os critérios de: distintos níveis de escolarização e faixa etária (acima de 15 anos); desempenho ou não de função política no MST; algum vínculo com a terra na comunidade pesquisada. Os dados indicaram uma riqueza de práticas de leitura vivenciadas pelos investigados, especialmente no que se refere à leitura de jornais, livros e revistas. Os resultados ainda revelaram a presença de variados tipos de materiais escritos em suas residências, como livros de teoria, poesias, romances, jornais, dicionários etc, o que nos permitiu afirmar que, muitos fatores influenciam as práticas de leitura dos sujeitos da pesquisa, tais como nível de escolaridade, religiosidade, militância dentre outros.

Palavras-chave

Práticas de leitura; homens e mulheres; assentamento de reforma agrária.

Resumen

Este trabajo, fruto de la tesis de Maestría, se centra en algunas prácticas de la lectura de los hombres y mujeres del campo en diferentes áreas de su vida cotidiana, con el objetivo de identificar y discutir los posibles factores de esa forma, determinar y diferenciar estas prácticas, incluyendo factores tales como la religiosidad, la militancia , el sexo y la educación. El estudio se realizó entre 2007 y 2008, con hombres y mujeres del asentamiento Paulo Freire, el municipio de Mucuri, en el extremo sur de Bahía. La elección de los sujetos de la investigación observaron los siguientes criterios: niveles de escolaridad y la edad (mayor de 15 años), el rendimiento o no la función política del MST, un enlace a la tierra en la comunidad estudiada. Los datos indicaron una gran cantidad de prácticas de lectura investigados por la experiencia, sobre todo cuando se trata de la lectura de periódicos, libros y revistas. Los resultados también revelaron la presencia de varios tipos de materiales escritos en sus hogares, tales como libros, teoría, poesía, novelas, periódicos, diccionarios etc, que nos permitieron decir quemuchos factores influyen en las prácticas de lectura de los sujetos de investigación,tales como el nivel de la educación, la religiosidad, la militancia, entre otros.

Palabras clave

Prácticas de lectura; hombres y mujeres; asentamiento de la reforma agraria.

1 - Universidade do Estado da Bahia – UNEB/DEDC-X

Introdução

Este trabalho, resultado de Dissertação de Mestrado[2], focaliza algumas práticas de leitura de homens e mulheres do campo nos diferentes espaços de seu cotidiano, pretendendo, identificar e discutir possíveis fatores que configuram, determinam e diferenciam tais práticas, entre eles fatores como religiosidade, militância, gênero e escolaridade. A investigação foi realizada entre 2007 e 2008, com homens e mulheres do Assentamento Paulo Freire, localizado no município de Mucuri, na região do Extremo Sul da Bahia A escolha dos sujeitos de pesquisa observou os critérios de: distintos níveis de escolarização e faixa etária (acima de 15 anos); desempenho ou não de função política no MST; algum vínculo com a terra na comunidade pesquisada. Os dados indicaram uma riqueza de práticas de leitura vivenciadas pelos investigados, especialmente no que se refere à leitura de jornais, livros e revistas. Os resultados ainda revelaram a presença de variados tipos de materiais escritos em suas residências, como livros de teoria, poesias, romances, jornais, dicionários etc, o que nos permitiu afirmar que, muitos fatores influenciam as práticas de leitura dos sujeitos da pesquisa, tais como nível de escolaridade, religiosidade, militância dentre outros.

Do conceito de práticas de leitura e de leitura neste estudo

Entendemos, aqui que o vocábulo prática "não significa aprender a fazer algo por repetição, nem tampouco uma atividade típica, comum" (TERZI, 2001, p.160). As práticas de leitura compreendidas são modos culturais, políticos e sociais de utilização da leitura, ou seja, são o que as pessoas fazem com a leitura e o que essas práticas fazem com elas. Compreendemos que essas práticas envolvem valores, atitudes, sentimentos e relações sociais. E que os usos da leitura dependem sempre dos contextos em que se desenvolvem, dos objetivos práticos a que respondem, dos valores e significados ideológicos nela envolvidos. (RIBEIRO, 2001).

A expressão *práticas de leitura* aqui utilizada assinala uma disposição de lidar com a leitura em seu evento concreto, desenvolvida por leitores (as) reais, e colocada no interior dos processos responsáveis por sua heterogeneidade e variação. Nesse sentido, "esse modo de lidar com a leitura dá continuidade à tradição - predominantemente sociológica - de estudos sobre o tema na área das ciências sociais". (GALVÃO; BATISTA, 2005, p.13)

Neste sentido, a expressão *práticas de leitura* marca o esforço de conferir aos estudos sobre esta temática, "uma dimensão interdisciplinar e uma intensa incorporação, pelas ciências sociais, dos resultados, métodos e perspectivas de diferentes disciplinas", nas palavras de Galvão e Batista (2005, p.13).

A expressão *práticas de leitura* nesta investigação refere-se, igualmente, às condições sócio-antropológicas de leitura vivenciadas pelo leitor ou leitora. Isso significa dizer quem lê o que lê, para que lê, quando lê, onde lê e em que condições sócio-históricas e socioculturais tais práticas ocorrem. Por isso, a expressão "*prática de leitura*" pode significar um conjunto de atos que se manifestam de diversas maneiras. Em outras palavras, este estudo com trabalhadores/as do campo, homens e mulheres Sem Terra, tem a pretensão de problematizar a leitura, considerando as significações plurais produzidas pelos (as) leitores (as) no contato com os textos.

Do conceito de campo neste estudo

Nas informações oficiais acerca de aspectos gerais do Brasil, a população rural consta apenas como estatística. São cifras de uma população deslembrada. Como bem enfatizam Fernandes et al (1998, p.12), "são apenas quantidades ou, no máximo referências marginais e pejorativas. É como se a diferenciação entre o rural e o urbano não fizesse mais sentido, uma vez que a morte do primeiro já estaria anunciada".

2 - Trabalho originalmente intitulado **PRÁTICAS DE LEITURA DE HOMENS E MULHERES DO CAMPO: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO NO ASSENTAMENTO PAULO FREIRE – BAHIA,** sob a orientação da profª. Drª Inês Assunção de Castro Teixeira e co-orientação da profª. Drª. Maria Isabel Antunes-Rocha do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação/UFMG.

Os movimentos sociais do campo, a exemplo do MST, têm tentado reverter essa lógica apontada pelos autores supracitados, e lutado para revitalizar o campo, reivindicando que, sejam criadas possibilidades de vida digna nesse espaço. Eles têm lutado na perspectiva da transformação do campo num lugar de se viver com qualidade de vida e, principalmente tentado romper com o estereótipo sobre as pessoas que moram fora dos domínios geográficos urbanos arraigados na sociedade.

Em se tratando do debate atual sobre o campo, é importante realçar que a novidade trazida pelos movimentos sociais, a partir de meados da década de 90, são as concepções de campo e de camponês, que vêm sustentando as propostas atuais. O camponês, nesse prisma, não é visto como um sujeito atrasado e arcaico, mas como um sujeito com identidade marcada por uma experiência cultural singular. (SOUZA; SANTOS, 2007)

O campo de que falamos não é o campo do agronegócio, da propriedade de um dono só, mas o campo da agricultura camponesa. É o campo organizado, que luta por escola do/no campo, por melhores condições de vida, que luta contra a plantação desenfreada do eucalipto, contra os alimentos transgênicos. O campo aqui enfatizado é um espaço de resistência.

O que os (as) assentados (as) leem

Os homens e as mulheres do campo, como os das cidades, são seres de leitura: leitores e leitoras das coisas da natureza, da terra. São leitores do mundo em sua essência. Mas o estudo foi em busca de outra questão: seriam eles e elas além de leitores/as do mundo também leitores (as) da palavra escrita? Quais seriam suas práticas de leitura?

Perguntamos aos sujeitos que entrevistamos o que costumam ler no cotidiano de suas vidas, que atividades realizam dentro e fora do assentamento onde a leitura se faz importante. Com estas perguntas, as práticas de leitura destes sujeitos vieram à tona, emaranhadas com suas leituras de mundo, mais intuitiva, mais vivencial, mais existencializada, menos intelectualizada.

Mediante tais indagações e, considerando a leitura como uma ação deliberada, utilizando ou produzindo materiais escritos, exercida em diferentes portadores de textos, das mais variadas formas, nos mais diversificados contextos, deparamo-nos com uma diversidade de situações onde a leitura se faz presente, mesmo que em alguns momentos os sujeitos não as percebam como tal.

Quanto aos materiais escritos que os sujeitos entrevistados costumam ler no dia-a-dia[3] observamos que, no geral, sem considerar quaisquer fatores, os cinco portadores de textos mais citados foram: Bíblia e outros livros sagrados ou religiosos (55,3%); boletins, cartilhas e outros materiais do MST (44,7%); livros didáticos/cartilhas escolares (40,4%); contas de luz (38,3%) e rótulos e embalagens e apostilas de cursos (34%).

Os índices acima apresentados, de um lado reiteram os dados da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2007) que, apontou a Bíblia com 45% de incidência e os livros didáticos, com 34%, como os dois gêneros textuais mais lidos pelos brasileiros. De outro, divergem dos mesmos, visto que, segundo a referida pesquisa, o terceiro portador mais lido entre os brasileiros em geral é o romance, enquanto entre os assentados do MST que pesquisamos foram os boletins, cartilhas e outros materiais deste Movimento[4].

Analisando os cinco portadores mais lidos pelos sujeitos, constata-se a presença de diferentes dimensões da vida social e do assentamento presentes nas leituras realizadas: religiosa, política, social e escolar, sendo que, a de cunho religioso pode ser compreendida pela forte presença deste elemento em suas matrizes culturais e nos processos sócio-históricos da história social brasileira, tanto no campo quanto nas cidades, na vida urbana, embora em diferentes configurações e distintos pesos,

3 - Neste quesito, como em vários outros do questionário e das respectivas tabulações e freqüência de respostas, o informante podia indicar mais de uma opção, razão pela qual os totais de resposta ultrapassam o número de entrevistados.

4 - Quanto ao fato de ser a Bíblia o material escrito mais lido entre os camponeses, parece ser algo de longa data e comum a outros países e épocas. Segundo pesquisa datada de 1790 na França, sobre representações de leituras camponesas, os entrevistados em sua maioria, ao responderem a um questionário a este respeito, diziam que o livro do povo camponês é antes de tudo religioso. (CHARTIER, 2004)

variando conforme os grupos sociais, a origem de classe, os índices de escolaridade entre outros fatores.

Esses dados revelam que, os materiais escritos mais lidos são também os de mais fácil acesso no Assentamento: os livros didáticos são conseguidos através da escola, chegam por meio dos filhos que estudam. O mesmo se dá em relação aos boletins e cartilhas do MST e apostilas diversas, pois estes são doados, disponibilizados nos espaços dos quais os assentados fazem parte, dentre eles os cursos de formação, assembleias, caminhadas/marchas do Movimento etc. Quanto à presença da Bíblia, como o portador mais lido, confirma o índice dos 76,6% de sujeitos que participam de reuniões da igreja com frequência ao responderem de sua participação em espaços coletivos. Vale ressaltar que, as letras de músicas que 27,6% revelam ler, se referem tanto a hinos da igreja, como às canções do MST.

Conclui-se que, os sujeitos apresentam práticas de leituras diversificadas, têm contato com variados tipos de textos escritos, de distintos domínios: informativos, poéticos, religiosos, políticos, escolares, domésticos etc.

Tipos de leituras e gênero

Mediante cruzamento dos fatores de gênero com os tipos de portadores de leitura, foram encontrados os índices abaixo.

Quanto às mulheres os principais portadores de textos ou os mais lidos são: Bíblia, livros sagrados ou religiosos (61,4%); os rótulos e embalagens (49,9%); livros didáticos (42,2%); boletins, cartilhas, materiais do MST, bulas de remédios, letras de música, revistas (34,5%); receitas de médicos e de remédios ou chás para a doença e a saúde, remédios para a lavoura e contas de luz com 38,4% e textos avulsos e textos/atividades/provas de filhos/irmãos/alunos (30,7%).

Os dados da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2007) também constam que o material mais lido pelas mulheres é a Bíblia (49%), seguida dos romances. Cabe ressaltar que as mulheres do campo têm como trabalho principal as atividades domésticas, combinadas ora com o trabalho agrícola, ou com atividades de serviços gerais/merendeira.

As leituras que as mulheres indicaram permitem algumas conclusões, dentre elas:

a. Cabe quase exclusivamente às mulheres, ajudar nas tarefas dos filhos, dar conta de acompanhar a saúde da família e dos produtos que se consome dentro de casa;
b. Dos 12,7% que declararam não possuir nenhuma prática religiosa a maioria é de homens. As mulheres são 2,1%. Isso indica que elas têm práticas religiosas cinco vezes mais do que os homens.
c. As leituras das mulheres não se limitam ao alimentar dos desejos, fantasias. Também figuram no seu cotidiano a leitura de materiais de formação política. Supomos que, tais leituras se devem a sua participação nos espaços coletivos de caráter mais político. A este respeito, 77,6% afirmam participar de reuniões, encontros e assembleias do MST no assentamento; 72,9% afirmam participar de reuniões, congressos, marchas, passeatas fora do assentamento; 30,7% dizem participar de sessões da Câmara de Vereadores e de seminários de formação política e 19,4% de reuniões de partido político;
d. Outra suposição é de que essas leituras podem ser influenciadas não somente pela condição de gênero da entrevistada, mas também por seu nível de escolaridade.

Quanto aos portadores de textos lidos pelos homens encontramos os seguintes tipos e respectivos percentuais relativos a cada um deles:[5] boletins, cartilhas, materiais do MST com 57,1%; Bíblia, livros sagrados ou religiosos e apostilas com 47,6%; livros didáticos/cartilhas, jornal e contas de luz com 38% etc.

As incidências acima apresentadas confirmam que, a

5 - Reiteramos que, os subconjuntos nos quais agrupamos os variados tipos de portadores de textos foram constituídos não pela natureza dos mesmos, mas de acordo com a incidência encontrada. Ou seja, cada um dos portadores agrupados em um único subconjunto nele está localizado pelo fato de ter apresentado o mesmo índice de freqüência que os demais do subconjunto e não por sua natureza.

suposição de que as leituras feitas por homens diferem das realizadas pelas mulheres em alguns aspectos:

a. Enquanto o portador mais lido pelos homens se insere no campo político (os boletins, cartilhas e materiais do MST), o mais lido pelas mulheres enquadra-se no campo religioso, mais especificamente, a Bíblia;
b. Se compararmos a quantidade de portadores de textos lidos pelos homens e pelas mulheres, distintamente, com frequência acima de 10%, constata-se que, as mulheres leem uma variedade maior de gêneros, 31 ao todo, enquanto os homens leem 26;
c. A maioria das leituras que, tanto homens como mulheres realizam, aponta para o atendimento de necessidades pragmáticas. Trata-se de resolver problemas do cotidiano, seja para ajudar os filhos nas tarefas escolares, seja para ler uma ata, um rótulo etc.
d. Enquanto os três portadores de textos mais lidos pelos homens se situam predominantemente nos campos da formação política e da informação, os das mulheres estão nos campos religioso, doméstico e da formação escolar. Esses dados se aproximam dos índices obtidos na pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2007) que, registraram como os três portadores mais lidos pelos homens sendo os livros de História, de Política e das Ciências Sociais, bem como a Bíblia e livros didáticos.
e. Os textos de atividades/provas dos filhos, irmãos, alunos aparecem com 19% de frequência nas respostas dos homens, enquanto representam 30,7%, o que deve estar associado a questões e processos relativos à divisão sexual do trabalho que demarca as atividades do lar e do cuidado dos filhos como da ordem do feminino ainda nos dias atuais, apesar das visíveis mudanças a este respeito;
f. As mulheres também leem mais portadores de textos em suportes como aparelho celular e computador. 26,8% delas disseram que, leem mensagens no celular/ torpedos contra 23,8% dos homens; 11,5% das mulheres dizem ler sítios ou páginas na internet, enquanto nenhum homem revelou tal prática. Esse dado além de indicar que práticas de leitura vinculadas às novas tecnologias como computador e aparelho celular são uma realidade também no contexto do campo, mesmo que em menor grau e amplitude do que nas cidades.
g. De uma maneira geral, os percentuais e tipos de portadores de textos encontrados nas práticas de leitura das mulheres e homens investigados apontam para a existência de tipos de leitura e portadores considerados, principalmente pela academia, pelos contextos escolares como sendo de baixo prestígio ou pouco legítimas, mas não é possível negar a existência dessa prática, em menor ou maior grau, com maior ou menor diversidade e qualidade de portadores de textos.

De outra parte, Chartier (1999) salienta que, determinadas leituras, ainda que não tenham uma referência e importância significativa, podem transformar a visão do mundo, influindo nas maneiras de agir e pensar das pessoas. Isso é perceptível nas falas dos sujeitos pesquisados, quando dizem que as leituras que realizam fazem com que se sintam mais fortalecidos, mais informados, mais gente. Nesse sentido, e, para, além disso, é preciso considerar que, as leituras não podem ser julgadas pela sua aparente força de expressividade ou de inexpressividade, por sua maior ou menor legitimação e valorização social, mas pelos significados atribuídos a elas por quem as pratica.

Tipos de leituras e práticas religiosas

No que se refere a possíveis influências ou relações entre as crenças e práticas religiosas dos sujeitos e suas práticas de leituras em seu dia-a-dia, no grupo dos 47 sujeitos da pesquisa, 55,3% identificaram-se como católicos, 31,9% como evangélicos e 12,7% disseram não possuir nenhuma religião/prática religiosa.

Algumas considerações sobre o que os entrevistados costumam ler no dia-a-dia, observando-se o fator prática religiosa temos:

a. Em se tratando de quantidade de gêneros textuais apontados pelo grupo, os católicos são os que lêem uma maior variedade de textos, 27 ao todo. Os evangélicos e os que não têm prática religiosa apresentam a mesma quantidade de gêneros lidos, qual seja, 25 (vinte e cinco) casos;

b. Os três grupos leem a Bíblia, mas com frequências distintas. Tanto evangélicos quanto católicos tem a Bíblia como o portador de texto mais lido. A diferença está nos percentuais apresentados. Enquanto 79,9% dos evangélicos dizem ler a Bíblia, entre os católicos estes índices caem para 46%. E os que não possuem nenhuma prática religiosa também disseram que leem a Bíblia, num total de 33%. Uma ressalva, ao lado da Bíblia, para os católicos aparecem os materiais do MST como o portador de texto mais lido, ambos com a mesma frequência, de 46%.
c. O fato da Bíblia e dos materiais do MST aparecerem em primeiro lugar entre os católicos se justifica porque dos 26, 14 ocupam alguma função política no MST (53,8%). Os evangélicos representam 6,6% e os sem nenhuma prática religiosa 33,3%. Assim, observa-se que, a participação política efetiva nas instâncias organizativas do Movimento/Assentamento se dá, predominantemente entre os católicos.
d. As práticas de leitura se assemelham em muitos aspectos, mas se diferem em outros nestes três subgrupos. Enquanto os dois portadores mais lidos pelos católicos estão no campo político e religioso, os dos evangélicos se situam somente no segundo. E entre os que não têm práticas religiosas, predominam os de cunho político e de formação escolar.
e. Quanto ao aspecto de quem lê mais e o quê se lê temos que: 1) os que não têm prática religiosa leem mais que os dois outros subgrupos, sendo que costumam ler 12 tipos de portadores de textos, dentre eles: poesia, livros de literatura/romances, livros técnicos, de teoria, de ensaio, calendários/folhinhas, livros didáticos, cartas/bilhetes, faturas etc. 2) os evangélicos leem mais do que os demais grupos 10 tipos de portadores, dentre eles: Bíblia, letras de músicas (estas neste contexto se referem aos hinos cantados na igreja), apostilas, mensagens no celular/torpedos, textos avulsos, propagandas de vários tipos; 3) os católicos leem mais que os outros grupos somente 02 portadores: textos/atividades/provas de filhos/irmãos/alunos e receitas de médicos e de remédios, remédios para a lavoura.

Esses dados mostram ao mesmo tempo a dispersão acerca dos portadores lidos pelos três subgrupos e ao mesmo tempo a concentração, a preponderância de cada um.

Quando estabelecemos comparação entre a preponderância de cada um, encontraremos que os que não têm nenhuma prática religiosa fazem mais leituras voltadas para o aprimoramento de conhecimento, leituras para a reflexão política e pedagógica (33,2% dos sujeitos desse grupo são estudantes do ensino superior), para a fruição e também voltadas para a resolução de situações do cotidiano. Já os portadores lidos com maior incidência pelos evangélicos se voltam para a dimensão religiosa em primeiro plano e depois para o atendimento de necessidades pragmáticas do cotidiano. Em tratando dos católicos, os portadores lidos por este subgrupo situam no atendimento às necessidades práticas do cotidiano, enfatizando que dentre os três, os índices apontam ser o subgrupo que mais acompanha as atividades e provas realizadas pelos filhos. Em se tratando do que os três grupos leem de diferente[6], um em relação aos outros, constatamos que são os católicos que leem com mais incidência a maior variedade de portadores de textos.

Tipos de leituras e nível de escolaridade

Tanto no discurso do senso comum quanto na literatura especializada, a escolarização tem sido considerada uma condição fundamental para que as pessoas possam participar plenamente das sociedades letradas. Neste sentido, procuramos conhecer os níveis de escolaridade dos entrevistados com o intuito de examinar possíveis variações de suas práticas de leitura conforme sua escolaridade, ou seja, fizemos um cruzamento entre estes dois fatores:

A este respeito ressaltamos que, os entrevistados possuem os seguintes níveis de instrução escolar: 06 não possuem nenhuma instrução, embora saibam ler; 06 fizeram algumas séries iniciais do Ensino Fundamental, mas não o completaram; 05 possuem as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental completas; 12 cursaram de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental, mas não o

6 - Aqui foram considerados todos os portadores de textos que os sujeitos disseram ler no dia-a-dia, mesmo aqueles com ocorrência inferior a 10%.

completaram; 01 cursou de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental completo: 02 possuem o Ensino Médio Incompleto; 06 fizeram o Ensino Médio Completo; 08 têm Curso Superior Incompleto e 01 possui Ensino Superior Completo.

Ao analisarmos o nível de escolaridade e os portadores de textos que os sujeitos entrevistados dizem ler, algumas constatações foram feitas:

a. Os portadores de textos mais lidos permanecem os mesmos, independentemente do grau de instrução escolar, mudando apenas os percentuais em cada subgrupo. Deste modo, a Bíblia aparece em 7 dos 8 subgrupos, com índices que variam de 41,6% a 100%; os livros didáticos aparecem em 06 subgrupos, com índices que variam entre 33,3% e 100%; as apostilas de cursos com índices entre 20% e 100% despontam também em seis grupos, como as cartas/bilhetes com percentuais entre 16,6% e 100%.
b. Os grupos que leem a maior variedade de portadores de textos são o do Ensino Médio Completo e os do Ensino Superior Incompleto: o primeiro com 37 e o segundo com 38 diferentes portadores de textos. Esta constatação permite-nos pensar que quanto maior o nível de escolaridade das pessoas, maior a variedade de textos que elas leem, fato que se reitera a possibilidade de a escola oferecer aos educandos mais contato com diversos tipos de portadores de texto e de leitura;
c. A leitura de livros técnicos, de teoria, é mais comum entre os sujeitos que possuem maior nível de escolaridade, em especial os que concluíram o Ensino Médio (33,3%) e os que estão cursando o Ensino Superior (62,5%). A prática de leitura de livros técnicos é citada ainda por 16,6% dos que possuem o Ensino Fundamental I, conduzindo-nos a pensar que pessoas com baixo grau de escolaridade estão tendo acesso a esta prática no assentamento.
d. A leitura de livros de literatura/romances está circunscrita àqueles que possuem níveis mais altos de escolaridade: 33,3% dos que já concluíram o Ensino Médio e 75% dos que cursam o Ensino Superior;
e. A leitura de poesia aparece em 5 dos 9 subgrupos como sendo uma prática cotidiana, mas há uma predominância de percentuais no Ensino Médio concluído (33,3%) ou cursando (50%) e no Ensino Superior Incompleto cursando (37,5%).
f. Os portadores de texto mais lidos pelos que possuem menores níveis de escolaridade (nenhuma instrução escolar até Ensino Fundamental I Completo) são aqueles diretamente ligados ao contexto doméstico e à resolução de situações práticas no cotidiano, contas diversas, por exemplo. Ressalta-se, porém que, entre esse grupo encontramos os que dizem ler: boletins, cartilhas e materiais do MST, a Bíblia, livros didáticos, poesias etc.

Destaca-se, ainda, que os índices encontrados reiteram os da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2007), pois demonstram progressiva valorização da leitura à medida que avança a escolarização dos entrevistados. Em todos os suportes (livro, revista, jornal e internet) o Ensino Superior aparece com um índice maior de leitura. Isto é, os entrevistados com esse nível de ensino leem muito mais que a média dos assentados/as tanto livros técnicos (35%), quanto obras sobre História, Política e Ciências Sociais (37%), quanto a ensaios e Humanidades (15%), Biografias (30%) e usam muito mais a internet (31%).

Quanto à prática de leitura de mensagens no celular/torpedo chamou-nos a atenção pela sua presença significativa entre os sujeitos, variando entre 16,6% e 50% em alguns grupos, a partir dos que possuem as séries iniciais do Ensino Fundamental incompleto.

Tomando as incidências relativas a cada um dos subgrupos especificamente, algumas evidências devem ser também registradas:

Quanto ao subgrupo dos que leem um menor número de portadores de textos no cotidiano (26 ao todo), apresenta algumas particularidades: a) O único sujeito deste grupo que teve acesso à escola frequentou-a por apenas 30 dias; b) Ainda, é neste grupo que está concentrado 26,6% dos que trabalham exclusivamente com a agricultura; c) Nenhum dos entrevistados deste agrupamento estuda atualmente; e d) todos, sem uma única exceção, tiveram/têm pais e mães que eram/são analfabetos absolutos.

Uma justificativa para a importância da leitura neste subgrupo pode estar na razão de 33,3% ocupar função política no MST. Nesta função, desempenham tarefas que, segundo eles, exigem a leitura de materiais escritos.

Sobre o Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries) incompleto: Uma justificativa para a variedade de gêneros que este subgrupo costuma ler pode ser pelo fato de nele se concentrar 47% dos 17 sujeitos da pesquisa que exercem função política no MST. Também faz parte deste grupo 01 sujeito que exerce funções junto a um partido político. O fato de participar de uma função nas instâncias do MST movimenta a necessidade de se realizar muitas e diferentes leituras, conforme responderam os entrevistados ao falarem da necessidade de leitura por estarem à frente de alguma função no MST/Assentamento. Neste caso, o nível de escolaridade não foi o fator determinante das práticas realizadas.

Algumas considerações acerca do grupo de Ensino Superior Incompleto - 08 sujeitos ao todo - 50% ocupam função política no MST, 50% são evangélicos, 25% são católicos e 25% não têm nenhuma prática religiosa, 100% estão estudando atualmente fazendo cursos na área de educação, 50% são educadores das séries iniciais atuando na atualidade em sala de aula. Assim justifica tanto a incidência de variedade de portadores lidos, como os mesmos se concentrarem entre Bíblia, livros de teoria, livros didáticos, romances e poesia. Vários fatores influenciam as práticas de leitura deste grupo: religiosidade, militância política e nível de escolaridade, sendo que o de maior peso é o último fator citado.

Quanto ao Ensino Médio Completo: O equilíbrio entre os percentuais dos portadores que aparecem como os mais lidos são: Bíblia, letras de músicas e boletins do MST supomos ser devido ao perfil desse grupo: Desses 33,3% são evangélicos e 49,9% são católicos. Do total, 33,3% ocupam função política no MST e tem ainda os que não ocupam função política (16,6%), mas que dentro de casa algum parente ocupa função e possuem uma variedade de gêneros os quais os sujeitos desse grupo têm acesso.

Tipos de leitura e militância política

Dos 47 sujeitos pesquisados, 36,2% ocupam uma função política no MST e 63,8% não ocupam nenhuma função política. 44,7% são homens e 55,3% são mulheres. Entre os que não ocupam nenhuma função política as mulheres são maioria: 63,2%. Mas quando se trata de militância política, as mulheres são minoria: 41,1% frente a 58,8% de homens. Os militantes[7] ocupam variados cargos nas instâncias do MST. A leitura dos dados nos conduz, dentre outras, às seguintes constatações:

1. Enquanto o portador de texto mais lido pelos que ocupam função política no MST são os boletins, cartilhas e materiais do Movimento (70,5%), o mais lido pelos que não o fazem é a Bíblia (63,2%).
2. Não figura dentre os 05 portadores mais lidos pelos que ocupam função política no MST materiais escritos cujo propósito é resolver situações do cotidiano. Já os que não ocupam nenhuma função os citados portadores de texto aparecem com forte expressividade.
3. Os que ocupam função política mostram estar utilizando outros suportes que não apenas o impresso para realizar a leitura. A leitura de mensagens no celular/torpedos aparece como o segundo portador mais lido por estes. Analisando pela dinamicidade que se constitui participar de processos de organização política, compreende-se que esta prática se faz necessária pela agilidade da comunicação. Também os que não ocupam função política apresentam esta prática só que com menor frequência entre eles: 19,9%.
4. Uma prática apresentada pelos militantes é a leitura de Caderno de Anotações. Esta prática é feita principalmente pelos sujeitos que apresentam níveis de escolaridade mais baixos. Estes usam o caderno para fazer anotações referentes ao trabalho da roça, da venda de produtos (cosméticos, leite, cacau etc)

7 - Quando falo de militante, estou me referindo ao assentado/assentada que exerce uma função política em quaisquer das instâncias/setores do MST. É o sujeito (homem ou mulher) que participa de forma efetiva de reuniões, negociações, marchas, cursos de formação, assembleias, encontros. Conforme a ocasião, situação ou período, ou melhor, quando em cargo de coordenação, o militante representa uma base que o elegeu.

da função que exercem junto ao Movimento e ainda, para registrar fatos do cotidiano, escrever poesias.

Conferimos que, os dois grupos têm em comum lerem 20 portadores de textos dentre eles, a Bíblia, materiais do MST, cartas/bilhetes etc.

Pudemos perceber que nos grupos onde existem pessoas que ocupam alguma função no MST os dados se ressignificam, há uma variedade de gêneros textuais mesmo que haja sujeitos com baixos nível de instrução escolar. Isto se supõe porque as pessoas que ocupam estas funções transitam muito, conforme eles têm a oportunidade de conhecer novos lugares, participar de eventos onde geralmente existe a necessidade de leitura, têm a oportunidade de ouvir palestras sobre temáticas diversas.

Considerações finais

Constatamos que os sujeitos do campo leem, e que estas práticas atendem a variados propósitos e que as práticas desses homens e mulheres mostram dependência com o contexto sócio-histórico-cultural em que estas práticas estão inseridas. Isso significa dizer que os sujeitos apresentam práticas de leitura diversificadas, fazendo os mais diversos usos sociais da língua escrita, mesmo que essas práticas sejam em portadores que não tenham tanta força cultural para os defensores da chamada cultura escrita legítima.

Os dados nos permitem afirmar que, muitos fatores apresentam relação com as práticas de leitura dos sujeitos da pesquisa, sendo que os que têm maior peso são: nível de escolaridade, religiosidade e militância. Quanto ao fator gênero, não observamos relação que se caracterizasse como sendo dessa natureza, visto que as incidências se apresentaram pequenas, ora favorecendo homens, ora favorecendo mulheres. Apesar dessa não caracterização, ainda são as mulheres que aparecem como leitoras fluentes de romances e de poesias.

Constatamos por fim que as principais práticas de leitura dos sujeitos: leitura da Bíblia e de materiais de formação diversos: política, de estudo etc estão ligadas a duas instituições: a igreja e ao MST. A primeira pelo vínculo que a maioria estabelece com a prática religiosa. A segunda por ser a Organização a que estão vinculados e por esta proporcionar o acesso aos materiais diversos a que têm posse.

Referências

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **Leitura:** Práticas, Impressos, letramentos, Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

CHARTIER, Roger. **A Ordem dos Livros:** leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Tradução Mary Del Priori. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

CHARTIER, Roger. **Leituras e leitores na França do Antigo Regime.** Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

FERNANDES, Bernardo Mançano, et al. **Conferência Nacional Por uma Educação do Campo**: Texto base. Brasília: MST, CNBB, UNICEF, UNESCO, UnB, 1998.

Retratos da Leitura no Brasil 2007. Disponível em http://www.prolivro.org.br.

RIBEIRO, Vera Masagão (org). **Educação de Jovens e Adultos.** Novos leitores, novas leituras. Campinas, SP: Papirus; São Paulo: Ação Educativa, 2001.

SOUZA, Maria Antônia de SANTOS, Fernando Henrique Tisque dos. **Educação do Campo e MST:** olhar de professor. Ponta Grossa 10 (2): 211-226 2007. Disponível em http://www.uepg.br/olhardeprofessor. Acesso em Março de 2008.

TERZI, Sylvia Bueno. Para que ensinar a ler jornal se não há jornal na comunidade?: o letramento simultâneo de jovens e adultos escolarizados e não-escolarizados. In: **Educação de jovens e adultos**: novos leitores, novas leituras. Campinas, SP: Papirus; São Paulo: Ação Educativa. 2001, pp 153-175.

DISCURSOS HETERONORMATIVOS DE PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: PROBLEMATIZAÇÕES CONTEMPORÂNEAS

Rodrigo Saballa de Carvalho[1]
Juliana Ribeiro de Vargas[2]

Resumo

O presente trabalho, constituído a partir de contribuições dos Estudos Culturais em Educação e dos Estudos de Gênero, tem como objetivo problematizar algumas questões de gênero e sexualidade presentes em discursos de docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental sobre comportamentos de alunos e alunas entendidos como desviantes de padrões heteronormativos. Dessa forma, vale destacar que as questões de gênero e de sexualidade, ao serem entendidas e descritas somente como (in)adequadas, acabam por produzir identidades de gênero, constituídas por características determinadas (Butler,1998). É possível perceber que, em muitas situações, descrições sobre as posturas discentes são compreendidas como verdadeiras e estáveis, uma vez que a linguagem acaba por ser entendida como "natural" (Louro, 1997). Assim, é possível dizer que, através da difusão de seus discursos, os docentes acabam por constituir o que Rorty (2007), denomina como vocabulários, os quais são utilizados como instrumentos de governamento e de produção de verdades sobre os sujeitos escolares. A partir das análises desenvolvidas, entendemos que os discursos docentes apresentam um léxico comum, o qual diferencia os comportamentos esperados de alunos e alunas, na expectativa que os/as mesmos/as vivenciem masculinidades e feminilidades a partir de modelos heteronormativos.

Palavras-chave

Estudos culturais; estudos de gênero; heteronormatividade.

Abstract

This present research paper, consisted from the contributions of Cultural Studies on Education and Gender Studies, aims to problematize gender and sexuality questions present in the speeches of teachers of the First Years of the Elementary School on students' behaviors understood as deviant from heteronormative patterns. In many situations, the descriptions about the students are conceived as true and stable ones, since the language ends up being perceived as "natural" (Louro, 1997). It is also important to refer that gender and sexuality questions, when being known and described only as (in) adequate, end up producing stable gender identities, constituted by determined characteristics. Thus, it is possible to state that, through the dissemination of their speeches, the teachers end up composing what Rorty (2007) denominates as vocabularies, which are utilized as instruments for governing and as the production of truths on school subjects. Therefore, from the developed analyses, we understand that the teachers' speeches present a common lexicon, what differs from behaviors expected of students, in the expectation that they themselves experience masculinities and femininities from heteronormative models.

Keywords

Cultural studies; gender studies; heteronormativity.

1 - Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS).
2 - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEdu/UFRGS).

Professoras e discursos – considerações iniciais

> Não existe a preocupação com o pudor, de preservar o próprio corpo, muito menos de ficar mal falada. As meninas partem para cima dos meninos, mesmo sem saber direito o que fazer com essa vontade. É tudo ou nada, o quanto mais, melhor. A única regra do jogo é justamente não ter regra. (Professora da Rede Pública de Ensino de Porto Alegre).

Falta de pudor, descuido com a preservação do corpo, sexualidade precoce, violência física exacerbada, comportamento de menina, exposição do corpo, vocabulário vulgar, falta de tolerância, perda de valores, falta de respeito, agressão verbal, ameaças e falta de valorização do ser humano. Tais palavras constituem o vocabulário utilizado por professoras da Rede Pública de Ensino de Porto Alegre (RS), para referirem-se ao comportamento de alunas consideradas violentas. Contudo, quais razões estariam implicadas na construção de discursos docentes como o destacado na epígrafe na inicial?

Nessa direção, o presente artigo é constituído a partir das contribuições dos Estudos Culturais em Educação e dos Estudos de Gênero e tem como objetivo problematizar algumas questões acerca da temática gênero e sexualidade presentes nos discursos de um grupo de professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Tais discursos constituem-se a partir da compreensão das professoras a respeito de comportamentos apresentados por alunas no ambiente escolar e que são considerados violentos e desviantes dos padrões heteronormativos. Desse modo, a partir das pesquisas desenvolvidas por Santos (2007, p.5), ressaltamos que a heteronormatividade (tendo a heterosexualidade como norma) constitui "determinados modos de ser que não precisam estar ditos de forma explícita, mas que operam em distintas redes na cultura (nas relações sociais, nos currículos, nas pedagogias culturais). Enfim, a heterossexualidade está na ordem das coisas". Por conseguinte, a partir da perspectiva heteronormativa, determinados comportamentos são naturalmente diferenciados entre adequadamente masculinos ou femininos, fato que corrobora para a fixação de determinadas posturas apresentadas por alunos e alunas como normais, naturais em relação às identidades de gênero masculinas e femininas.

Pode-se perceber que, em muitas situações do cotidiano escolar, caracterizações sobre alunos e alunas e, também, sobre suas posturas são entendidas como verdadeiras e estáveis, uma vez que o vocabulário utilizado para descrever os/as mesmos/as, acaba por ser percebido de forma naturalizada e indelével. Em relação a esse aspecto, Louro (1997), ressalta a existência de um vocabulário diferenciado para caracterizar os comportamentos masculinos e femininos no espaço escolar. No caso das meninas, por exemplo, entende-se que aquelas percebidas como bem comportadas, são descritas como sendo tranquilas, obedientes, reservadas, tolerantes, inteligentes, com bom vocabulário e incapazes de se envolverem em conflitos escolares.

Desse modo, destacamos que as questões de gênero e de sexualidade, ao serem entendidas e descritas no ambiente escolar, somente como (in)adequadas e fixadas em padrões de (a)normalidade, acabam tentando produzir identidades de gênero fundamentadas em modelos heteronormativos. Vale destacar que as professoras, através da difusão de seus discursos, constituem o que Rorty (2007) denomina como vocabulários – que são criados e utilizados como produtivos instrumentos de governamento e de produção de verdades a respeito dos sujeitos escolares. Conforme assegura o referido autor, o eu humano é inventado pelo uso de um vocabulário, já que a verdade é compreendida como uma propriedade de entidades linguísticas e de frases. Em consonância com tais ideias, Áran e Peixoto Junior (2007, p. 134), afirmam que: "o ato de nomear é, ao mesmo tempo, a repetição de uma norma e o estabelecimento de uma fronteira a qual, frente às questões de gênero e sexualidade acaba por definir o (in)correto."

As análises desenvolvidas neste trabalho foram constituídas a partir de narrativas de professoras dos Anos Iniciais da Rede Pública de Ensino. Apresentamos às professoras, transcrições de gravações de diálogos decorrentes de uma investigação de Mestrado – desenvolvida por Vargas (2008) – cujo objetivo

estava em visibilizar e problematizar posturas de alunas do Ensino Fundamental, entendidas como distantes de uma representação naturalizada de comportamento feminino. Em tais transcrições, as alunas do Ensino Fundamental assumem e falam sobre seus comportamentos no ambiente escolar. Posterior à apresentação, solicitamos às professoras que comentassem, de maneira breve, alguns dos diálogos apresentados. A partir das análises desenvolvidas, percebemos que os discursos das professoras apresentam um léxico comum, (conjunto de palavras que as professoras utilizam para referirem-se ao comportamento das meninas), que enfatiza a existência de um repertório de palavras, no qual são descritos e diferenciados os comportamentos esperados de alunos e alunas. Desse modo, informamos que o artigo esta organizado em três tópicos. Apresentamos, inicialmente, considerações acerca da constituição de um discurso heteronormativo docente, o qual corrobora com a concepção de um ideário de infância feminina. Posteriormente, apresentamos e problematizamos discursos de docentes acerca de comportamentos de meninas, os quais se diferenciam desse ideário. Encerramos discutindo a relevância da problematização de tais discursos nas escolas.

O discurso heteronormativo de professoras

A partir da exposição das considerações iniciais, é válido esclarecer que entendemos o conceito de discurso a partir de uma perspectiva foucaultiana, através da qual o mesmo pode ser considerado tanto um produtor de verdades, como um dispositivo estratégico de relações de poder. Nesse sentido, Foucault (2007, p. 103) ressalta que: "o poder não é uma instituição e nem uma estrutura, não é uma certa potência de que alguns sejam dotados: é o nome dado a uma situação estratégica e complexa numa sociedade determinada." Por isso, fica claro que os discursos também são entendidos como práticas organizadoras da realidade, que estabelecem hierarquias e distinções, articulando o dizível e o visível. Tal articulação possibilita depreender que os discursos constituem os sujeitos e os objetos dos quais tratam, já que eles estão inscritos em formas regulamentadas de poder e estão sujeitos a múltiplas coerções. Essa noção de discurso rompe com os sentidos comumente utilizados na linguística (nos métodos interpretativos) e nas análises fenomenológicas, nas quais se destaca uma dicotomia entre os fenômenos da língua social e da fala individual, uma vez que o discurso é entendido por tais campos apenas como realização da fala de um sujeito produtor de significados. Essas perspectivas procuram deduzir do discurso algo que (supostamente) se refere ao sujeito falante, buscando reencontrar as (verdadeiras) intencionalidades do mesmo.

Por essa razão, podemos destacar, a partir de Foucault (1987, p.56), que os discursos são "práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam". Podemos então, compreender os discursos institucionais, as narrativas docentes, a organização do espaço escolar como práticas discursivas. E se, como coloca o referido autor (2005, p. 8): "a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos", é profícuo pensar que as práticas discursivas também assim operem. Logo, tais práticas procuram fortalecer uma naturalização entre os comportamentos apresentados pelos sujeitos e identidades de gênero, através da produção de discursos como o que foi apresentado na abertura do presente artigo.

Contudo, a partir de Butler (1998), podemos compreender as identidades de gênero não como inatas, mas como constituídas a partir de posturas apresentadas pelos sujeitos. Tal como afirma a referida autora (2008, p.200): "o gênero é uma identidade tenuemente constituída no tempo, instituído num espaço externo por meio de uma repetição estilizada de atos." Os gestos, os movimentos e até mesmo as posturas apresentadas pelos sujeitos produzem a ilusão de um eu permanente marcado pelo gênero. E essa ilusão, de um sujeito marcado constantemente pelo gênero, potencializa discursos que naturalizam a associação de determinados comportamentos às identidades de gênero masculinas/femininas. Apoiadas em tais discursos, narrativas de professoras, como as que serão discutidas no decorrer do artigo, classificam atitudes de alunas como (in)adequadas em razão das identidades de gênero.

Diante disso, destacamos a produtividade de problematizarmos a produção dos discursos, uma vez que os mesmos estabelecem regramentos para a vida em sociedade e, formas diferenciadas de compreender e narrar os sujeitos e grupos sociais.

Nessa direção, é interessante ressaltar a partir de Perrot (2007), que o convencionamento de uma (suposta) identidade sexual feminina adequada**,** bem como de um modelo de sexualidade masculino estão relacionados à produção heteronormativa. Corroborando com tal argumento, Weeks (2010) destaca que a significação do que seria normalidade e, por conseguinte, a definição das anormalidades em relação às identidades sexuais foram elementos importantes para a institucionalização da heterossexualidade, ocorrida entre os séculos XIX e XX. De acordo com o mesmo autor, a sexologia, ao final do século XIX, definiu quais seriam as características básicas da masculinidade e da feminilidade normais, apoiando-se, para tanto, nas diferenciações biológicas entre homens e mulheres. Logo, a constituição de uma (suposta) adequada identidade sexual feminina, bem como de um modelo de sexualidade masculino estiveram relacionados à produção da heterossexualidade.

Nessa direção, destacamos a partir de Louro (2001), que a repercussão de diversos discursos, produzidos em diferentes tempos e culturas, acabou por fomentar a constituição de habilidades em meninos e meninas em consonância com referências socialmente admitidas para a masculinidade e para a feminilidade. Assim, em nossa sociedade, meninos aprendem desde muito cedo a jogar futebol, enquanto meninas, logo na mais terna infância, de um modo entendido como "natural", interessam-se pelas bonecas. A "problemática" ocorre, muitas vezes, quando os meninos, as meninas, os jovens e as jovens diferem, em seu modo de viver, das formas entendidas como naturalizadas e acabam descritos por grande parte da sociedade de forma pejorativa. Em relação a tal aspecto, Butler (1998, p. 300), de modo enfático, afirma que tais indivíduos são "castigados regularmente", quando diferem dos modelos heteronormativos. No que diz respeito ao ambiente escolar, destacamos que os discursos docentes (entre tantos outros) passam a exercer o papel de reguladores das identidades de gênero, uma vez que, em muitos casos, classificam como inadequados os comportamentos de alunos/as em razão do distanciamento que suas atitudes têm daquelas naturalizadas às identidades de gênero masculinas e/ou femininas.

Nessa perspectiva, ressaltamos que não pretendemos em nossas análises extrair dos textos o que é mesmo que os sujeitos dos discursos queriam dizer, mas temos a intenção de procurar estabelecer sempre a relação entre os enunciados e aquilo que eles descrevem. Interrogando a linguagem, o que efetivamente foi (e é) dito a respeito de determinado aspecto sem a intencionalidade de fazer interpretações reveladoras que supostamente contribuíram para "conscientizar" os indivíduos. Por isso, Foucault (2005, p.53) alerta para não transformarmos "o discurso em um jogo de significações prévias; não imaginarmos que o mundo nos apresenta uma face legível que teríamos que decifrar apenas", pois ele não é cúmplice de nosso conhecimento. Portanto, é possível destacar, a partir do dito pelo referido autor que, pelo fato da realidade ser atravessada por lutas em torno da imposição de significados, suas análises não se fundamentam em explicações lineares de causa e efeito – harmonizadoras e reducionistas.

Como pode ser percebido, o foco das questões não é o significado das palavras, mas o funcionamento e a produtividade dos discursos nas práticas sociais, ordenando espaços, fixando tempos e inventando subjetividades. Nesse sentido, consideramos que não exista nada por trás dos textos, e, portanto, abrimos a possibilidade de investigar quais são as condições de existência de determinado enunciado ou de um conjunto de enunciados.

Partindo de tais argumentos e diferenciações em relação aos estudos linguísticos e análises fenomenológicas, é possível colocarmos, pelo menos por um tempo, as "verdades em suspenso", problematizando os discursos heteronormativos que posicionam as alunas que apresentam um comportamento considerado violento, como agressivas, sem pudor, mal-educadas, entre outros tantos adjetivos pejorativos.

Buscamos discutir como as professoras entrevistadas perceberam posturas e posicionamentos de alunas do Ensino Fundamental considerados, comumente, distantes de

representações entendidas como naturais para a infância feminina. A partir dos discursos apresentados pelas professoras, foi possível constituir duas unidades analíticas que se referem, respectivamente, ao modo como alunas têm vivenciado seus relacionamentos afetivos e, também, às situações de violência física e verbal nas quais as mesmas envolvem-se. A fim de demonstrar o contexto a partir do qual as professoras teceram seus discursos apresentamos a transcrição de um diálogo da pesquisa comentado por elas.

Homem é que nem lata: os comportamentos (in)adequados

P: Uma vez, a T. me disse assim: Homem é que nem lata, "sora"! Uma chuta, a outra cata!
Gurias: É... Isso aí é verdade!
P: O que vocês acham disso?
J: Por exemplo: ela foi lá, chutou o guri... Eu fui lá e "catei ele"!
T: É a nossa liberdade.

J: Se o guri é bonito, a gente fica... Se o guri é feio, a gente não fica.
T: Dependendo do guri... Ele tem que ser bonito..
B: Ontem, eu mandei uma carta pro D., da 62, dizendo que eu queria "ficar" com ele.
P: Tu mandaste a carta?
B: Sim, daí, primeiro, ele disse que não [...]. Aí, depois. ele falou com a P. que queria ficar comigo. Daí, a gente subiu lá pra cima [2º piso de prédio] e a gente ficou.
P: Como é que era a carta?
B: Ah, eu fiz a carta com uma folha de fichário.
P: "Tá", mas o que tu escreveste na carta?
B: Eu escrevi que eu queria ficar com ele e que, se ele quisesse, era para mandar uma carta.

As palavras soaram estranhas durante a leitura das professoras participantes da pesquisa, pois para as mesmas esse não seria um "comportamento adequado" para uma aluna dos anos iniciais do Ensino Fundamental, uma vez que ainda é esperado das meninas, pelo menos em nível de discurso, a manutenção do amor romântico. Amor romântico que não tem mais espaço na sociedade contemporânea. Amor romântico que existe, ainda, somente nos discursos. Tal consideração é reiterada na afirmação de uma professora (A), quando a mesma afirma que: há realmente uma liberdade, por outro lado, o preço dessa liberdade foi a "coisificação", foi à perda de valores, "né". Então não se valoriza mais o ser humano. Cosificação e perda de valores tornam-se palavras-chave nos ditos proferidos pela docente, evidenciando os modos como a mesma posiciona as meninas em relação aos relacionamentos constituídos no âmbito social. Perguntamos: Se um menino tivesse afirmado que "menina é como lata, um chuta e outro cata", haveria o mesmo posicionamento da docente? Existe uma cobrança para que os meninos também vivenciem o amor romântico, ou esse é somente uma atribuição das meninas? A liberdade das meninas pode ser considerada uma "perda de valores"?

Vale destacar que a fragilidade dos laços humanos, conforme Bauman (2004), pode ser percebida como uma característica marcante do amor líquido vivenciado no mundo contemporâneo, que tem tornado as relações humanas cada vez mais flexíveis. Por outro lado, embora seja possível perceber tal liquidez dos relacionamentos, que os tornam cada vez mais efêmeros, por outro lado, na pesquisa realizada, nota-se que nos discursos docentes analisados, as professoras ainda idealizam a existência de um amor romântico, estável e duradouro. Por essa razão, as alunas que estabelecem formas diferenciadas daquelas, tradicionalmente, conhecidas das meninas vivenciarem seus afetos são descritas, pejorativamente, pelas suas professoras. Essas meninas são descritas como sendo violentas, agressivas e masculinizadas. Tais caracterizações pejorativas, que são utilizadas pelas professoras participantes da pesquisa, estão apoiadas em uma naturalização do comportamento feminino, a qual comporta um modo único de ser menina. Por esse motivo, é possível dizer que as referidas descrições realizadas pelas professoras a partir do comportamento de suas alunas, distanciam-se da ideia de multiplicidade de identidades. Afirma Meyer (et al, 2007): que essa compreensão naturalizada, muitas vezes compartilhada na escola sobre o comportamento feminino, exclui o caráter de multiplicidade, de provisoriedade e de contingência do humano. Nessa mesma direção, também

percebemos a existência de uma necessária preservação do corpo e da moral feminina, conforme ilustra uma professora ao afirmar que: *não existe a preocupação com o pudor, de preservar o próprio corpo, muito menos de ficar "mal" falada*. A fala da professora (B) corrobora com a ideia de um instinto natural feminino (Michelet, 1995) o qual associa, naturalmente, à infância feminina características tais como meiguice, inocência e pureza. Vale pensar que tal suposto instinto natural, teve suas condições de emergência, através de discursos históricos difundidos principalmente nas sociedades ocidentais, que postularam um ideário feminino, a partir do qual passou-se a esperar das meninas um comportamento de futura mulher/esposa/mãe.

Por esta razão, destacamos que muitas vezes as alunas que expressam sua admiração pelos atributos físicos masculinos acabavam por ser descritas e pelas professoras ouvidas durante a pesquisa como tendo um comportamento tipicamente masculino. É possível pensar que tais descrições estejam apoiadas em uma normalização a respeito da sexualidade feminina, a partir da qual é naturalizada às mulheres (e às meninas) uma postura de recato. Tal como afirma Soares (2005, p.116), "a construção da normalização cria limites rígidos nos sentimentos, nos desejos e nos atos, estabelecendo, assim, como não-desejáveis outros comportamentos [...]". Contudo, pensamos que as classificações pejorativas devam ser discutidas, no âmbito de nossas escolas, uma vez que os estereótipos de gênero são inadequados e contrariam o respeito à liberdade e à diversidade.

Por esse motivo, o entendimento de que o afeto, o recato e a possibilidade de controle dos desejos sexuais, sejam atributos *naturalmente femininos* corrobora com a constituição do que podemos chamar de *ideário feminino* a partir do qual se passou a esperar que as mulheres se comportassem de maneira diferenciada em relação aos homens, e que as meninas conduzissem seu comportamento de modo diverso aos meninos. Sobre o tema, afirma Fraga (2000, p. 91) que atualmente, ainda: "[...] espera-se que a menina tenha um cuidado redobrado com seu próprio corpo. Elas precisam 'andar direito'; 'andar na linha'." Tais expressões traduzidas ao âmbito escolar, significam: ser cordial, obediente, estudiosa, obter boas notas, relacionar-se bem com os colegas, não andar com meninos, auxiliar a professora, entre outros comportamentos e tarefas atribuídos à boa moça.

Corroborando com tais argumentos, consideramos oportuno apresentar o comentário da professora (C) quando a mesma afirma que: *Se as meninas das periferias dos grandes centros urbanos não precisam agir nos dias atuais conforme o 'manual da boa moça', isso não significa que elas não devam obedecer a uma norma. Hoje elas também devem aceitar e agir conforme um código rígido apresentado pela mídia e facilmente divulgado entre elas.* Prosseguindo com a temática em pauta, no próximo tópico serão discutidos os modos como as professoras que fizeram parte da pesquisa, expressaram-se a respeito dos conflitos narrados pelas meninas.

Dá aqui nos joelhos, dá de soco: meninas narrando conflitos

T: [...] Eu tenho um monte de amiga lá na Vila, e elas me ensinam: primeira coisa que tem que fazer quando uma guria vier brigar contigo é [...]. E as gurias, minhas amigas, deixam a cara das gurias sangrando [...]. Pega pelos cabelos e dá [com o rosto da oponente] aqui nos joelhos. Elas me ensinam: "quando uma guria vem e te pega, já pega e dá aqui nos joelhos, dá de soco".
P: Elas te ensinaram?
T: E o ponto fraco de toda guria é aqui [debaixo das costelas].

P: E uma guria que briga muito... Como é que ela é vista?
T: Ela deixa a cara da pessoa sangrando.
J: Ela dá de soco, dá rasteira. Senta em cima...
P: O que os outros vão achar desta guria?
J: Ótimo!
T Ótimo, porque todo mundo fica "folgando" se a pessoa apanha.
P: E uma guria que bate bem... Como é que os guris a vêem?
T: [como] super!
J: Essa é das minhas!
P: E isso é bom ou é ruim?
J: Não sei... Pra quem bateu, é bom...
P: Eles vão querer namorar uma guria assim?
Gurias: Vão! [sim]

As professoras participantes da pesquisa ao lerem os excertos apresentados na abertura do presente tópico, sentiram-se desconfortáveis em relação aos relatos das meninas. Pode-se entender que posturas de meninas distintas daquelas imaginadas como típicas de um ideário moderno de feminilidade acabem sendo entendidas como inapropriadas, tal como afirmou a professora (D): *também me chamou a atenção as falas das meninas, pois sou educadora dos anos iniciais e, geralmente, elas adotam uma postura 'menos violenta' se comparado com os meninos. O relato de um garoto que teme as agressões da menina evidencia certa ruptura ao que percebemos como natural nas relações dos adolescentes* e *das crianças*.

A fala da professora (E) também enfatiza a existência de uma naturalidade feminina que as afastaria dos episódios de violência: *Não existe mais a solução dos conflitos através dos diálogos, é tudo resolvido através da "porrada". É a lei do bateu, levou. Menina agredindo meninas e até mesmo provocando os meninos, tentando resolver as diferenças com chutes, pontapés, socos, etc.*

Do mesmo modo que evidenciamos no tópico anterior, reafirmamos que parece existir uma "naturalidade feminina", a qual afastaria as meninas e jovens da participação nas situações de violência física e verbal. Em nossa sociedade, ainda é percebido como natural que um menino chegue a sua casa com braços e pernas machucados por uma briga com um colega de escola. Contudo, é inaceitável que meninas possam provocar conflitos e resolvê-los a chutes e pontapés, pois a elas, ainda, cabe somente o afeto, a cordialidade e a servidão. Enfatizamos que nossa intenção não está em tornar aceitável a prática da violência no espaço escolar, seja ela realizada por meninas ou meninos. Acreditamos, enquanto pesquisadores e também docentes que tais práticas são totalmente inadequadas para o convívio de todos os sujeitos no espaço educativo. O que defendemos é a necessidade de que os discursos heteronormativos sejam amplamente discutidos e desconstruídos no âmbito das escolas.

O ser menina, mesmo nos tempos atuais, ainda está associado à tolerância e ao recato ao agir. A partir dessa caracterização, geralmente realizada sem questionamento sobre seus significados culturais, é constituída uma representação supostamente adequada para a menina/jovem escolar. Conforme afirmamos anteriormente, discursos históricos constituem e reforçam tal representação de infância feminina, a qual acaba por assumir as características de cultura contextualizada por uma sociedade, considerada por muitas pessoas, como sendo adequada paras as meninas. É profícuo pensar que: "A inscrição dos gêneros – feminino ou masculino – nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura." (Louro, 2010, p.11). Por essa razão, consideramos extremamente necessário que a inscrição dos gêneros torne-se uma temática amplamente debatida nas escolas.

Considerações finais: reflexões para continuar pensando

A partir dos discursos docentes apresentados no decorrer do artigo, ressaltamos que, no ambiente escolar, a linguagem utilizada e as práticas exercidas acabam por constituir sujeitos femininos e masculinos atravessados por determinadas marcas. Tais marcas são produzidas a partir de concepções heternormativas, as quais regulam modos de ser e agir de meninos e meninas. Nessa perspectiva analítica, a escola é considerada como uma instituição constituída por relações de poder que estabelecem diferentes lugares para os sujeitos, imprimindo uma padronização, através do disciplinamento dos comportamentos, das expressões, das formas de ser e de se conduzir a partir de determinados princípios morais e pedagógicos. Por isso, podemos afirmar que a instituição escolar é disciplinar. Os comportamentos relacionados ao gênero, que são percebidos e narrados como diferenciados acabam por caracterizar os sujeitos protagonistas dos mesmos como "desviantes" ou ainda como "anormais". A partir de Foucault (2007), compreendemos que existem pontos de articulação entre o *que se fala* e o *que se silencia* na produção das práticas discursivas. Desse modo, entendemos que tanto a circulação dos discursos, quanto os silenciamentos existentes na instituição escolar atravessam a organização dos comportamentos dos alunos, sejam eles meninos ou meninas. O emprego de adjetivos pejorativos ou ainda, o calar-se frente a determinadas posturas e comportamentos apresentados pelos estudantes podem ser entendidos, por exemplo, como um

monólogo da sexualidade, no qual práticas discursivas que corroboram modos (in)adequados para que alunos vivenciem suas identidades de gênero.

No âmbito das análises apresentadas, consideramos imprescindível que os discursos heteronormativos proferidos por docentes, nas escolas, sejam amplamente debatidos. Trata-se de colocar em pauta questões relativas às identidades de gênero – ao modo como as alunas são nomeadas, que passam, muitas vezes, à margem de discussões desenvolvidas no espaço institucional. Examinar os vocabulários utilizados para nomear os alunos e as alunas é mais do que uma simples questão retórica e politicamente correta, pois como afirma Butler (2002, p.163), os discursos "habitam corpos. Eles se acomodam em corpos; os corpos na verdade carregam discursos como parte de seu próprio sangue." Dessa forma, consideramos importante questionar que corpos e, por conseguinte, que sujeitos femininos estão sendo produzidos em nossas escolas, para que, desse modo como educadores, possamos desconstruir os discursos heteronormativos.

Referências

ARAN, Márcia and PEIXOTO JUNIOR, Carlos Augusto. Subversões do desejo: sobre gênero e subjetividade em Judith Butler. *Cadernos Pagu* [online], n.28, pp. 129-147, 2007.

BAUMAN, Zygmunt. *Amor líquido: sobre a fragilidade das relações humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

BUTLER, Judith. Actos performativos y constitución del género: un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista. In: *Revista Debate Feminista*. México: a.9, v.18, octubre, 1998.

_____. Como os corpos se tornam matéria: entrevista com Judith Butler. *Revista. Estudos Feministas*. Florianópolis: vol.10 nº.1 jan. 2002.

_____. *Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade*. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: A vontade de saber*. 18 ª Ed. São Paulo: Graal, 2007.

_____. *A ordem do discurso*. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo, Edições Loyola, 2005.

_____. *Microfísica do poder***.** Tradução: Roberto Machado. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1987.

FRAGA, Alex, Branco. *Corpo, identidade e bom-mocismo: cotidiano de uma adolescência bem-comportada.* Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogia da Sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. (Org.) *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 07- 34.

_____. O currículo e as diferenças sexuais e de gênero. In: COSTA,Marisa Vorraber. (org). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. 3 ed. Rio de Janeiro*:* DP&A 2001. p.85 - 92

_____. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.* Petrópolis: Vozes, 1997.

MEYER, Dagmar Elisabeth Estermann et al. Sexualidade, prazeres e vulnerabilidade: implicações educativas *Educação em Revista*. Belo Horizonte. n. 46. p. 219-239. dez. 2007

MICHELET, Jules. *A mulher.* São Paulo: Martins Fontes, 1995.

RORTY, Richard. A contingência da linguagem. In: RORTY, Richard. *Contingência, ironia e solidariedade.* São Paulo: Martins Fontes, 2007. Cap.1, p.25-56.

SANTOS, Luis Henrique Sacchi. Heteronormatividade e educação. Porto Alegre, 20f. (Texto digitado).

SOARES, Rosângela de Fátima Rodrigues. *Namoro MTV:* juventude e pedagogia amorosas/sexuais no Fica Comigo. Porto Alegre: UFRGS, 2005. 174 f. Tese (Doutorado em Educação)- Programa de Pós –Graduação em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

VARGAS, Juliana Ribeiro. M*eninas (mal)comportadas: posturas e estranhamentos em uma escola pública de periferia,* 2008. 138f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. (Org.) *O corpo educado: pedagogias da sexualidade.* 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 35-82.

A ARTE DE JULIAN BEEVER E AS CRIANÇAS DE CORDEIRÓPOLIS-SP: LEITURA E AUTORIA

Pamela Aparecida Cassão[1]
Laura Noemi Chaluh[1]

Resumo

Este trabalho surge a partir de uma atividade desenvolvida junto com alunos que participavam de um projeto educativo vinculado a uma escola de Ensino Fundamental I do município de Cordeirópolis-SP. Tal projeto objetivava proporcionar aos alunos atividades didático-pedagógicas e de lazer no contra turno escolar. Aqui compartilhamos uma aula denominada "Onde está a arte?". Nessa oportunidade, os alunos conheceram arte de Julian Beever, artista inglês que desenha figuras tridimensionais usando giz como material de criação. Suas obras são feitas ao ar livre, em ruas, praças e avenidas. Os alunos tiveram a possibilidade de criar suas próprias figuras utilizando o mesmo material de Julian, o giz. Neste texto, contextualizamos a atividade, discutimos a importância do reconhecimento da arte no processo educacional e elaboramos algumas reflexões acerca da leitura de mundo e da palavra (FREIRE, 1996). Para análise do trabalho, utilizamos registros da professora, imagens e depoimentos das crianças com o intuito de reconhecer o modo como as crianças se constituem enquanto leitoras e autoras e pensar como a escola pode possibilitar esse processo.

Palavras chave

Arte; autoria; leitura.

Resumen

Este trabajo surge a partir de una actividad desarrollada junto con los alumnos que participaban de un proyecto educativo vinculado a una escuela de Enseñanza Primaria de la municipalidad de Cordeirópolis, Estado de San Pablo. Ese proyecto tenía como objetivos proporcionar a los alumnos actividades didáctico-pedagógicas y lúdicas en el contraturno escolar. En este caso compartimos una clase llamada "¿Dónde está el arte?". En esa oportunidad, los alumnos conocieron el arte de Julian Beever, artista inglés que dibuja figuras tridimensionales usando la tiza como material de creación. Las obras las realiza al aire libre, en calles, plazas y avenidas. Los alumnos tuvieron la posibilidad de crear sus propias figuras utilizando el mismo material que Julian, la tiza. En este texto, contextualizamos la actividad, discutimos la importancia de reconocer el arte en el proceso educativo y elaboramos algunas reflexiones acerca de la lectura del mundo y de la palabra (FREIRE, 1996). Para analizar este trabajo, usamos los registros de la profesora, las imágenes y las opiniones de los chicos con el objetivo de reconocer la manera en que los niños se constituyen como lectores y autores y pensar la forma en que la escuela puede posibilitar ese proceso.

Palabras clave

Arte; autoría; lectura.

1 - UNESP.

Introdução

O presente trabalho tem o intuito de compartilhar as experiências vivenciadas durante uma aula intitulada "Onde está a arte?", realizada com alunos do segundo e terceiro ano do Ensino Fundamental da cidade de Cordeirópolis-SP. Estes alunos participam de um projeto vinculado à escola regular onde estudam, desenvolvido no contra turno escolar. As atividades propostas no contexto do projeto são de caráter didático-pedagógicas e de lazer a fim de proporcionar a formação cidadã dos alunos. A aula "Onde está a arte?" foi realizada na manhã do dia 25 de maio de 2011, pela primeira autora deste trabalho que, na época, era professora da turma composta por 21 alunos com idades entre seis e nove anos.

A decisão de compartilhar a experiência vivenciada neste dia emana das marcas que esta aula trouxe para os alunos, para a professora e para todos que estabeleceram contato com o material de registro da aula, fotos e vídeos[2] que mostram o envolvimento dos alunos com a proposta.

O que pretendemos na escrita deste artigo é compartilhar o sentido da criação e da autoria das crianças a partir de uma atividade articulada com a arte. Isto porque coincidimos com as considerações de Kramer (2003), para quem "o saber abrange a dimensão científica, mas abrange igualmente a produção cultural, a literatura, a poesia, a arte em geral e a arte presente no cotidiano. O saber engloba a dimensão artística" (KRAMER, 2003, p.196). A professora intencionou provocar uma dinâmica que fugia da ideia de considerar a "aula de arte" como a realização de desenhos na folha de sulfite ou na cartolina. Desse modo, a proposta "Onde está a arte?" teve como material de suporte uma apresentação em DVD com vídeos e imagens de um artista peculiar que usa ruas, praças e avenidas para apresentar a sua arte, diferentemente da maioria dos artistas, que confeccionam obras em telas (no caso da pintura) ou paredes. Seu nome é Julian Beever, de nacionalidade inglesa, ele percorre o mundo mostrando sua arte através da criação de figuras tridimensionais, desenhadas em giz pelo chão do mundo todo. As obras de Julian impressionam pelo poder de "enganar" os olhos humanos, atribuindo a falsa sensação de que as figuras se sobrepõem ao chão, por seu efeito tridimensional. Para as crianças esse efeito de "figura viva" é mágico, prende a atenção deles e aguça a vontade de criação. O DVD apresentado continha uma breve biografia de Julian Beever e vídeos e imagens das obras do artista vistas de ângulos diferentes, mostrando a técnica utilizada por ele.

Cabe dizer que esta aula, configurada para proporcionar aos alunos uma outra dimensão do trabalho artístico, tornou-se um espaço rico em produção de sentidos, que levou as crianças a criarem, expressarem-se e trabalharem a sua leitura de mundo através do desenho.

O projeto "Escola do Futuro" e a intencionalidade do professor.

A escola que fazemos referência está localizada na cidade de Cordeirópolis-SP, em um bairro de classe média, e com uma população composta por alunos residentes no mesmo bairro e também os que moram em um assentamento (terreno ocupado por migrantes que chegaram na cidade sem moradia fixa) que fica próximo a localização da escola.

O fato de acolher realidades socioeconômicas e culturais diferentes impulsionou a escola a criar um projeto no qual tanto as crianças carentes quanto aquelas cujos pais trabalham o dia todo pudessem aproveitar o contra turno escolar com atividades voltadas à formação do cidadão. Este projeto foi chamado de "Escola do Futuro" por proporcionar às crianças a oportunidade de vivências diferentes das que a escola regular oferece. O projeto é desenvolvido a duas quadras do prédio da escola, em um imóvel particular alugado pela prefeitura municipal da cidade. Por não ser um espaço amplo, a quantidade de crianças que frequentam o projeto é limitada e o processo de seleção das mesmas se dá de acordo com a análise da situação socioeconômica de cada família, elaborada pela assistente social da escola, que atua como coordenadora do projeto.

2 - Todos os materiais estão devidamente autorizados para divulgação pelos pais ou responsáveis dos alunos.

A criação do projeto "Escola do Futuro" também objetivou a constituição de um espaço no qual os alunos pudessem fazer a tarefa de casa, demandada pela escola regular, pois em muitos casos o aluno retornava à escola sem ter feito a tarefa e isso prejudicava tanto o rendimento dele em sala de aula quanto a dinâmica da aula como um todo. No ano de 2011, a primeira autora deste trabalho foi professora responsável por 21 crianças.

Esta configuração convertia aquele pequeno espaço adaptado em um lugar de possibilidades, experiências e transformações. Isto porque certa vez uma aluna afirmou que "na escola eu aprendo, aqui no projeto eu cresço". Para essa aluna, escola e projeto diferenciavam-se. Quais as características do projeto para que ela colocasse essa afirmação? Na busca por tentar compreender o sentido dessas palavras dialogamos com Rancière (2002) que, em seu livro "O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual", traz o percurso educativo e as considerações elaboradas por Joseph Jacotot, pedagogo francês, que no início do século XIX, questiona os pressupostos sobre os quais se baseia a razão pedagógica moderna. É a partir do diálogo que Rancière estabelece com Jacotot que conseguimos pensar na potencialidade das palavras da aluna para compreender qual o lugar do mestre em um contexto educativo. E é a partir do diálogo Rancière-Jacotot que nos perguntamos o que torna um ambiente emancipador? Como a figura do mestre e suas ações são uma possibilidade para promover a emancipação dos sujeitos?

Para isto procuramos compreender a visão que Jacotot tem sobre nós, professores. Segundo ele, "com suas perguntas, eles guiam discretamente a inteligência do aluno - tão discretamente, que a fazem trabalhar, mas não o suficiente para abandoná-la a si mesma" (RANCIÈRE, 2002, p. 40). Surge assim, a concepção do professor como alguém que embrutece, que explica e que não possibilita o desenvolvimento da inteligência do aluno de forma autônoma. Para Jacotot só o artista é uma pessoa capaz de emancipar:

> A lição emancipadora do artista, oposta termo a termo à lição embrutecedora do professor, é a de que cada um de nós é artista, na medida em que adota dois procedimentos: não se contentar em ser homem de um oficio, mas pretender fazer de todo trabalho um meio de expressão; não se contentar em sentir, mas buscar partilhá-lo. O artista tem a necessidade de igualdade, tanto quanto o explicador tem necessidade de desigualdade (RANCIÈRE, 2002, p. 79).

Muitas vezes, as ordens governamentais, a estrutura escolar, as condições de trabalho da profissão docente, espremem o mestre a um "embrutecimento involuntário". A escola que aqui descrevemos não é diferente das outras espalhadas pelos "quatro cantos" do país e sofria com as pressões políticas, extinguindo muitas vezes as possibilidades de se vivenciar ali lições emancipadoras.

Com o projeto, isto se mostrava um tanto diferente. As pressões que os professores da escola sofriam não chegavam a este espaço. Assim era possível trabalhar em um tempo-espaço que possibilitava a promoção de práticas de compreensão, observação e reflexão das vivências e dos acontecimentos ocorridos naquele espaço. A professora, primeira autora deste artigo, que se encontrava nesse espaço privilegiado, sentiu-se cada vez mais estimulada a experimentar ser "um mestre emancipador" de seus alunos. E foi com base nas intenções de Rancière (2002) que ela preparou a aula "Onde está a arte?".

Disposição, receptividade e cumplicidade: elementos fundamentais para o trabalho coletivo.

Como falado anteriormente, o espaço em que esta aula aconteceu era um espaço privilegiado, que não sofria as pressões escolares que a escola regular sofria. Mas para além do ambiente estrutural, o que se tinha naquele ambiente era um lugar de disposição, receptividade e cumplicidade. A relação que a professora conseguiu estabelecer com os alunos ao longo dos meses foi essencial para que a aula acontecesse.

Sobre a relação outro-eu, Bakhtin (1997) nos apresenta a inversão do pensamento fundamentado na identidade e nos diz que é através dos outros que nos reconhecemos, são os outros que nos dizem quem somos. É a relação fundamentada na

alteridade. É interessante resgatar o pensamento bakhtiniano para compreender a relação que se estabeleceu entre os alunos e a professora no projeto. Ali o que existia eram pessoas dispostas a trocar experiências e a conhecer coisas novas. A professora descobria as lições do início da carreira docente, pois aquele era o seu primeiro ano nesta profissão. Os alunos reconheciam na figura dela a receptividade em constituir um espaço no qual errar não implicava em punição ou penalidade, e sim em repensar o acontecimento e tomá-lo como aprendizado para experiências posteriores.

Este espaço que a professora conquistou, de diálogo e de cumplicidade com os alunos, deu segurança para que ela pudesse pensar em atividades diferenciadas. O trabalho que desenvolvia junto com os alunos ganhava em riqueza de sentidos, pois tudo era feito e discutido coletivamente e contava com a participação de todos, até que se chegasse a um consenso.

Naquele dia, a professora começou a aula dizendo que tinha uma pergunta para fazer aos alunos. Todos pararam para ouvir sem questionar sobre o que se tratava e como seria a aula do dia. Quando a professora colocou na lousa a pergunta "Onde está a arte?" Logo muitos começaram a levantar possibilidades:

- Estão nos museus, claro - disse Cauã.

- Depende, tem obras de arte que as pessoas compram e deixam na casa delas - apontou Luana.

- Mas quem fala o que é arte? – questionou Guyecker.

- Boa pergunta Guy! – elogiou a professora e aproveitou a dúvida do aluno para introduzir a proposta da aula. – Hoje eu vou apresentar para vocês um artista chamado Julian Beever. Ele faz figuras muito legais usando giz. E ele faz as obras dele usando o chão de ruas e praças. Quem está a fim de conhecer? (Diário de bordo da professora – maio/2011).

Todos levantaram as mãos e a professora colocou o DVD que havia gravado com a biografia do artista e suas obras. Era emocionante ver os olhinhos deles brilhando com as imagens que apareciam. Expressões como "Nossa, que fera!", "Parece que sai do chão!", foram ditas durante a exibição das produções de Beever e naquele momento a professora teve a segurança de que havia apostado em algo que "tocou" verdadeiramente as crianças. Segundo Larrosa (2002), a experiência é aquilo que nos toca, nos acontece. Para qualquer professor, mas em especial para um professor iniciante, ver a cumplicidade de seus alunos, em "abraçar" as ideias propostas, tem um valor inestimável para o desenvolvimento do trabalho docente. E essa professora era afortunada nesse sentido. Ao final do vídeo, a professora disparou a intenção do trabalho com eles naquele dia:

- Como vocês puderam ver, a arte não está somente nos museus, nas igrejas, ou nas casas das pessoas que compram quadros ou esculturas. A arte esta nas ruas, nos muros, nas praças, a arte está onde tiver um artista disposto a apresentar sua arte para as pessoas – concluiu a professora.

- A arte pode estar em todo lugar né professora? – completou Cauã.

- Sim! E o que eu preparei hoje para gente é: sermos "Julians Beevers" por um dia! Que tal? Temos a praça da igreja aqui perto, podemos ir até lá e usar a praça para fazermos a nossa arte! O que acham? - propôs a professora.

- Eu acho super legal! Giz colorido e branco a gente tem! Então dá para fazer muita coisa! – afirmou Darah.

- Então vamos para a praça! - empolgada, disse a professora. (Diário de bordo da professora – maio/2011).

E sem que a professora precisasse dizer, todos guardaram seus estojos na mochila saíram para formar a fila muito empolgados com a ideia, tanto que era possível ouvir entre eles o diálogo do que iriam desenhar. Outros, ainda encantados com o trabalho de Beever, comentavam sobre as imagens que tinham visto no DVD. A proposta desta atividade era uma surpresa para todos. A professora, com um plano de aula elaborado, não tinha a dimensão do que aquela ideia poderia render. Para o professor, arriscar-se nesse sentido nem sempre é percorrer um território confortável. Diferentemente de uma atividade xerocada, na qual o aluno pinta o desenho e o entrega para o professor, essa atividade envolvia criação, leitura. Destronar-se do lugar do detentor do saber é um exercício difícil para o

professor, pois a qualquer momento um aluno pode indagá-lo sobre algo que está além do seu conhecimento e desestruturar a sua condição de professor explicador (RANCIÈRE, 2002). A atividade com Julian Beever quebrava com essa constituição de mestre explicador e aluno aprendiz. Naquele contexto, todos experimentavam a sensação de serem artistas, de expressar e partilhar a sua leitura de acontecimentos vividos e do mundo, inclusive a professora, que também desenhou junto com os alunos. A seguir algumas imagens das obras de Julian Beever[3]

Na praça e para além dela: leitura, autoria, criação e expressão.

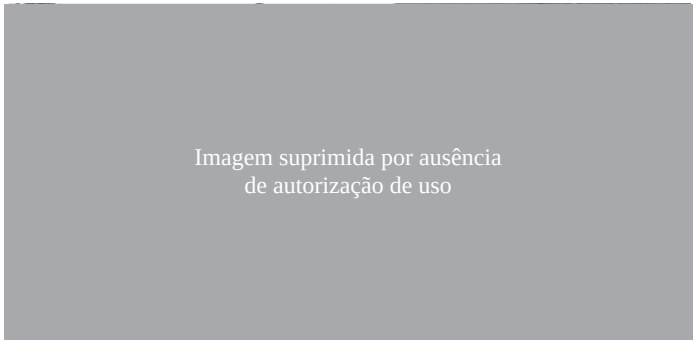
Na praça, os alunos se organizaram de maneira surpreendente. Cada um pegou os gizes que precisava. Assim, deixaram em evidência que desde o momento em que a professora socializou a proposta, eles começaram a refletir sobre o que iam desenhar e quais cores seriam necessárias para compor suas obras de arte. Outro fato que chamou muito a atenção foi a questão do espaço: sem paredes, sem teto, fora do âmbito fechado da sala de aula, as crianças transformaram-se. Elas deram asas a uma imaginação não condicionada, e aos poucos eles foram se apoderando do espaço da praça, enchendo o chão de cor e vida com seus desenhos. Eles não se importavam com os transeuntes que por ali passavam. Ao contrário, por vezes pediam a opinião sobre suas pinturas para as pessoas que circulavam pela praça.

Com o céu azul daquela manhã de quarta-feira como teto e as casas ao redor da praça como paredes, os alunos foram desenvolvendo seus desenhos e, curiosamente sem requisitar muito a ajuda da professora, às vezes um ou outro perguntava: "está ficando boa minha obra de arte professora?", mas percebia-se ali muito mais o valor da opinião estética da professora, do que a aprovação dela. A professora, contagiada pelas expressões dos alunos, começou a elaborar ela também o seu desenho. Por momentos abandonava a sua produção para observar as expressões dos alunos, enquanto eles desenhavam suas obras de arte.

Conforme os desenhos foram tomando forma e sentido, foi possível identificar elementos do mundo deles, expressos através da representação em giz: a religiosidade, as vivências significativas, as paixões, os desejos. Eles mostravam um pouco deles e da visão de mundo deles através daqueles desenhos. Essa experiência (LARROSA, 2002) "tocou" demais a professora, pois eles nunca antes tinham se colocado tão fortemente em alguma produção como naquele momento. A cada traço, na maneira como cada aluno ia constituindo uma imagem no chão da praça, a professora começava a identificar elementos da vida de seus alunos e isso a impressionou, pois ainda que pensasse ter construído uma relação de cumplicidade com eles, muito do olhar deles sobre a vida e o mundo era para ela, até então, desconhecido. E naquele momento se descortinavam faces dos alunos que nunca antes eles haviam mostrado para ela, ou ainda que eles tivessem mostrado, ela não tinha conseguido ver.

Darah desenhou uma cachoeira que, segundo ela, era o lugar que ela mais gostava de ir, embora tenha ido neste lugar uma única vez. Lá, seu pai a colocou em seus ombros e a levou bem debaixo da queda d'água. No começo a água estava gelada, mas depois ficou bem gostosa.

3 - Imagens disponíveis para download no site do artista, através do endereço eletrônico <http://www.julianbeever.net/pave.htm>. acesso em 10/03/12.



A aluna Darah e sua cachoeira.

Luana decidiu fazer dois desenhos: um ela fez sozinha, representando as flores da praça em que estávamos, e outro fez com a ajuda de Nathan: desenhou uma piscina, pois o que ela mais gosta na vida é nadar. Segundo ela, quando está nadando ela sente uma leveza incrível como se ela tivesse o peso de uma pluma.

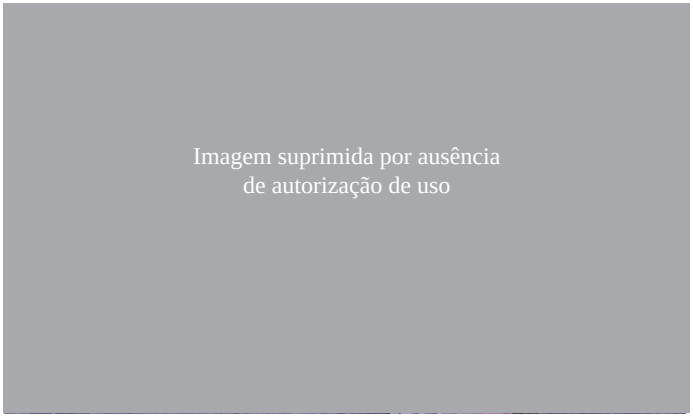
"A flor da praça" – por Luana.

Luana e Nathan "mergulhando" na "piscina tridimensional" feita por eles.

Nathan mostrou toda a sua religiosidade através de seu desenho. Fez um lindo jardim e escreveu "Deus é enorme e forte". Segundo ele, em todas as coisas boas que fazemos, temos a inspiração divina a nos guiar. Nathan foi o primeiro a assinar sua obra artística. "Se fui eu quem fiz, as pessoas precisam saber, né, professora?!"

Nathan e seu jardim florido.

Izabelle expressou a sua paixão pelo balé. Ela frequentava aulas de balé no centro comunitário do assentamento onde morava. Apaixonada pelo que vivenciava nas aulas, decidiu projetar seu sonho através da arte: desenhou a si mesma, como uma "grande bailarina" (o grande foi um adjetivo que ela mesma usou para sua obra artística).



Izabelle no presente e no futuro.

Guyecker e Cauã iniciaram juntos o desenho da igreja, que se localizava nos fundos da praça onde eles estavam. A ideia foi ganhando a atenção dos outros alunos e, no final, se tornou a obra artística coletiva da turma.

Guyecker e Cauã e a releitura da igreja

Ao analisarmos estas imagens, que são parte de todo um material de trabalho, composto de fotos, vídeos, redações dos alunos e o diário de bordo da professora, é possível refletir sobre como estas crianças leem o mundo, a vida, o desejo, a devoção, e como a proposta deixou em evidência a autoria dos alunos. Para Kramer (2003), "ser autor significa dizer a própria palavra, cunhar nela sua marca pessoal e marcar-se a si e aos outros pela palavra dita, gritada, sonhada, grafada [...] Ser autor significa produzir com e para o outro" (p. 83). No caso, os alunos e a professora deixaram "suas marcas" na praça, nesse espaço aberto, público, coletivo. Como aponta Kramer (2003), eles produziram com os outros e para os outros, pessoas que passaram pela praça enquanto eles estavam lá, outros que passaram depois e viram só os desenhos, símbolos de partes da vida daqueles autores que ali estiveram.

De outra perspectiva, Larrosa (1996) considera que a partir das nossas narrativas mostramos quem somos:

> El sentido de lo que somos o, mejor aún, el sentido de quién somos, depende de las historias que contamos y que nos contamos y, en particular, de aquellas construcciones narrativas en las que cada uno de nosotros es, a la vez, el autor, el narrador y el carácter principal, es decir, de las autonarraciones o historias personales (p. 462).

Vemos que estas crianças contaram o que são e como veem o mundo através de seus desenhos e de suas falas enquanto desenhavam, deixando "suas marcas", sua autoria. Falavam de seus gostos, do bairro que moravam, de vivências inesquecíveis, dos amigos, falavam deles próprios Ao contrário da folha de papel, ou da cartolina, o chão da praça era um espaço público, coletivo, diferente. O giz de lousa, quase sempre ferramenta de uso do professor, também trouxe outra dimensão à experiência que eles vivenciaram. O chão como "caderno", o giz de lousa como "lápis", o céu como teto, as casas ao redor da praça como paredes e a possibilidade de retratar o que eles queriam, configuraram um status de liberdade à atividade. Como inspiração e base estava a arte de Julian Beever, não como um modelo padronizado a seguir,

mas como indicativo de arte que está para além dos museus e das galerias, assim como a expressão deles estava para além da folha, do lápis e da sala de aula.

A professora também se empenhou em sua representação artística: desenhou peças de dominó, jogo que sempre jogava com as crianças e que eles gostavam muito.

A professora e suas peças de dominó.

A leitura do mundo e a expressão desse olhar através da representação artística nos leva a pensar no que diz Freire (1996) ao falar da leitura de mundo que precede a leitura da palavra. Para o autor, é preciso ler o mundo dos educandos, não com a finalidade de abandonar a especificidade da educação, mas sim com o intuito de se constituir uma ponte entre o que esse mundo ensina a eles e o que o professor (com os conteúdos) tem a lhes ensinar.

> Como educador preciso de ir "lendo" cada vez melhor a leitura do mundo que os grupos populares com quem trabalho fazem de seu contexto imediato e do maior de que o seu é parte. O que quero dizer é o seguinte: não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito. Sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo. E isso tudo vem explicitado ou sugerido ou escondido no que chamo "leitura do mundo" que precede sempre a "leitura da palavra" (FREIRE, 1996, p. 32).

Pensamos que o convite feito pela professora a seus alunos, um chamado a serem artistas, a expressarem seus olhares através do desenho em giz, lhes proporcionou um espaço no qual eles se sentiram seguros a mostrar o seu mundo, da maneira que eles o veem. Perceber a abertura deles em um espaço público como a praça, ao vê-los colocar um pouquinho da vida deles naquele lugar, é uma atitude carregada de valor, é dizer de onde se fala, do lugar que se está no mundo e o que desse lugar eles têm para mostrar aos outros.

Bakhtin (2003/1919) traz o conceito de responsividade, que é a resposta que o sujeito dá, do seu lugar, aos atos. É a sua assinatura no ato, que ao mesmo tempo é responsável (no sentido de assumir a carga moral da ação) e responsiva (no sentido de resposta da ação). Percebemos que em suas criações, estes alunos disseram do lugar deles o que somente eles poderiam dizer. E assinaram a sua resposta, com seus olhares sobre o mundo em um espaço público e coletivo.

"Quando a brincadeira está boa, o tempo voa" foi o que disse um aluno quando a professora anunciou que eles deveriam retornar ao projeto para que pudessem discutir sobre a atividade e, posteriormente, sair para o almoço. Chegando na sala de aula, a professora solicitou que os alunos fizessem uma roda e discutissem sobre a atividade, a experiência de serem "Julians Beevers" por um dia.

- Agora eu entendi que a arte pode estar em qualquer lugar – afirmou Luana.

- Eu só to triste porque quando chover a chuva vai apagar nossos desenhos – disse Nathan.

- Ah! mas a chuva também apaga as obras do Julian Beever, nem por isso ele deixa de fazer outras, nem deixa de ser artista.

- Eu gostei muito de ir à praça e desenhar com giz! – disparou Darah.

- Acho que não importa se o desenho vai ficar lá mais alguns dias, ou se vai sair assim que a chuva cair, o importante é que a gente fez, e quem passou ali pode ver, quem não passou perdeu – comentou Izabelle sorridente.

- É muito legal o trabalho do Julian Beever, ele desenha muito bem! – lembrou Cauã.

- Mas a igreja da praça quem fez foi a gente, né? – brincou Guyecker. (Diário de bordo da professora – maio/2011)

A professora conclui a aula dizendo que a arte pode estar em qualquer lugar e que devemos dar valor a arte que nós mesmos fazemos, pintando nossos sonhos, nossas vontades e as coisas que gostamos na nossa vida. Durante o resto do ano essa atividade foi relembrada diversas vezes pelos alunos, sempre com um sorriso especial no rosto e um brilho nostálgico no olhar.

O trabalho do professor: criatividade, ousadia e a descoberta de novos caminhos.

Analisando o material de registro dessa aula, dois elementos nos chamaram a atenção: a criatividade e ousadia transformando o cotidiano da sala de aula e indicando novos caminhos para o trabalho do professor. A criatividade dos alunos em construírem imagens complexas e usarem cores novas para retratar seus desenhos, como o exemplo da cachoeira de Darah, toda colorida. A maneira como ela vê aquela cachoeira nos encanta, poderia ter sido desenhada apenas com giz branco e azul, mas ela quis misturar as cores, para reproduzir o mesmo efeito do que sol reproduz quando ilumina as águas da cachoeira onde ela se banhou com seu pai.

A fala de Nathan mostrou sua preocupação com a chuva pois, se viesse, apagaria o seu desenho: a chuva levaria consigo o seu desenho, o registro do seu olhar sobre o mundo. Quando Guyecker afirmou que embora Julian Beever tivesse feito muitas obras pelo mundo, a igreja da pracinha foi criada por ele e Cauã, foram eles os responsáveis por aquela criação. Isto nos leva a dialogar novamente com Bakhtin (1997), quando o autor nos fala do lugar que ocupamos, do ato ético, responsivo e responsável. Guyecker deslocou-se até o lugar de Beever, para entender que este percorreu o mundo todo fazendo seus desenhos, mas que desenhar aquela igreja, com aquele giz azul, ele jamais poderia, pois foi ele, Guyecker, quem ocupou aquele lugar, naquele momento. A criatividade e a ousadia que aqueles alunos tiveram, ao se colocarem ajoelhados no chão da praça, expressando seu olhar através dos desenhos em giz é experiência rica em significados. Nenhum deles quis copiar alguma obra de Julian Beever, eles se apropriaram da técnica (fazendo a leitura deles dessa técnica), mas ousaram registrar ali imagens próprias, que faziam sentido e que ilustravam suas respectivas produções enquanto autores e criadores de suas obras.

É possível pensar também a criatividade e a ousadia na atitude da professora, que ousou apresentar uma aula diferente, com movimento do corpo, da mente, num espaço público. O fazer docente é um ato também carregado de responsabilidade e responsividade, e despertar nos alunos o desejo criativo, da autoria, em um contexto escolar historicamente marcado por práticas que visam disciplinar corpos, copiar, é assumir um confronto com o que está posto, é caminhar em outros sentidos, apostar na singularidade das coisas e, ao mesmo tempo, na construção coletiva de um determinado conhecimento. A esta professora, a criatividade e a ousadia lhe permitiram conhecer melhor seus alunos, seus desejos, seus sonhos, e com isso ela pode trilhar novos caminhos na relação com eles no decorrer do ano em que estiveram juntos.

Talvez esta experiência abra novas possibilidades para pensar no professor que queremos ser, nos alunos que queremos formar, na educação que almejamos. Talvez assim como Beever e as crianças, seja necessário pensar que é possível aprender com a experiência:

> Acreditar que é possível aprender com a experiência – também a contemporânea – pode nos ajudar a abrir espaços concretos de ação (políticos, culturais, educativo, urbanos), onde, tal como fazem as crianças com paus, gravetos, figurinhas, caixas vazias,

> pedrinhas, tampas, papeis, destroços, restos, pedaços de coisas, saibamos refazer do lixo, ou melhor saibamos transformar o lixo que o século XX nos legou em história, em outra história. Acredito que ainda podemos dizer "Era uma vez..." Acredito que ainda podemos perguntar às crianças, aos jovens e para nós mesmos : "Que outro final vocês inventaram para essa história? (KRAMER. 2003, p. 106).

Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. [tradução feita a partir do francês por Maria Emsantina Galvão G. Pereira revisão da tradução Marina Appenzellerl] (Coleção Ensino Superior).

BAKHTIN, M. Arte e responsabilidade. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 (Originalmente publicado em 1919). p. 33-34.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção leitura).

KRAMER, S. **Por entre as pedras:** arma e sonho na escola. 3ª. Ed. (3ª impressão). São Paulo: Editora Ática, 2003.

_____. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: KRAMER, S. Bazílio, L. C. **Infância, educação e direitos humanos.** São Paulo: Cortez, 2003.

LARROSA, J. **La experiencia de la lectura:** estudios sobre literatura y formación. Barcelona (ES): Laertes S.A. de Ediciones, 1996.

_____, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, jan/fev/mar/abr 2002.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante - cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Tradução de Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

UM ENIGMA, UM FILME, UM LIVRO: INTERSECÇÕES POSSÍVEIS E CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES

Marcia A. Paganini Cavéquia[1]
Heleomar Gonçalves[1]

Resumo

A codificação linguística seria pré-requisito para dar significação ao mundo ou as experiências culturais é que o seriam? Este trabalho discute algumas ideias acerca do fenômeno da representação e tece considerações acerca da formação do leitor. Segundo as hipóteses de Blikstein (2003), muito provavelmente a significação do mundo irrompe antes mesmo da codificação linguística com que recortamos o mundo. De acordo com Vygotsky (1993), pensamento e linguagem se originam independentemente, fundindo-se mais tarde no tipo de linguagem interna que constitui a maior parte do pensamento maduro. Ainda conforme os pressupostos desse filósofo, cada indivíduo se constitui como uma pessoa única, singular, por conta de suas experiências e sua história de vida. As práticas culturais assumem, portanto, papel determinante na definição do desenvolvimento psicológico do sujeito. Sendo assim, o processo de conhecimento da realidade (ou "fabricação da realidade") é regulado por uma contínua interação de práticas culturais, percepção e linguagem. Isso deve ser considerado nos processos de ensino e de aprendizagem de linguagem.

Palavras-chave

Leitura; visão de mundo; representação; pensamento e linguagem.

Resumen

¿La codificación linguística sería un requisito previo para dar sentido al mundo o son las experiências culturales que serían? Este artículo discute algunas ideas sobre el fenómeno de la representación y hace consideraciones sobre la formación del lector. De acuerdo con las hipótesis de Blikstein (2003), muy probablemente la significación del mundo estalla antes de la codificación linguística con la que identificamos el mundo. Según Vygotsky (1993), el pensamiento y el lenguaje se originan de forma independiente, su fusión ocurre más adelante en un tipo de lenguaje interno que es la mayor parte del pensamiento maduro. Aun de acuerdo con los supuestos de este filósofo, cada individuo se constituye como una persona única, singular a causa de sus experiencias y su historia de vida. Las prácticas culturales tienen papel crucial en la configuración del desarrollo psicológico del sujeto. Por lo tanto, el proceso de conocimiento de la realidad (o "fabricación de la realidad") se rige por una interacción continua de prácticas culturales, percepción y lenguaje. Esto debe ser considerado en la enseñanza y el aprendizaje de lenguaje.

Palabras clave

Lectura; visión del mundo; representación; pensamiento y lenguaje.

1 - Universidade Estadual de Londrina (UEL)

Introdução: reflexões que justificam este artigo

Os fenômenos semânticos, ou seja, as "escutas do mundo" são o foco da nossa atenção nesse texto. Quais são suas características? Em que consiste seu funcionamento? Como se desenham as "raízes" da significação? Aprofundar e extender nossa capacidade de refletir sobre a semiose, que ocorre em nós e que nos transforma de seres biológicos para seres sócio-históricos, fato que caracteriza nossa humanidade, são atividades relevantes para que sejam desvelados os aspectos da engenharia da leitura, aspectos estes que desafiam a curiosidade científica, pois se tratam de eventos ao mesmo tempo tão triviais e tão revestidos de mistérios.

O que nos propomos a fazer a seguir é uma leitura de um filme e de um livro e o estabelecimento de intersecções entre essas duas obras — cinematográfica e bibliográfica — e o diálogo com outros autores, para que dessas relações possam emergir contribuições às ações pedagógicas de formação de leitores. Inspirados em Blikstein (2003) e em Herzog (1974), conjeturamos que investigações sobre leitura devem voltar mais a sua atenção para a natureza da experiência perceptivo-cognitiva e procurar detectar a função e o papel da configuração do evento semântico, do "real", na arquitetura conceitual de nosso pensamento.

Sobre o filme, o livro e outras leituras: intersecções e contribuições que delas emergem

Cada um por si e Deus contra todos é a tradução literal de *Jeder fur sich und Gott gegen alle*, um primoroso filme do diretor alemão Werner Herzog (1974), lançado no Brasil sob o título *O enigma de Kaspar Hauser*. O filme — que conta a história verídica de um menino que vivera de seu nascimento, provavelmente em 1812, até a adolescência sem nenhum contato linguístico humano e fora deixado por um desconhecido no centro de Nuremberg, Alemanha — serviu de ponto de partida para que Blikstein (2003) teorizasse acerca das concepções de representação. O autor, então, lançou-se ao desafio de investigar a relação entre língua, pensamento, conhecimento e realidade. "Até que ponto o universo dos signos linguísticos coincide com a realidade 'extralinguística'? Como é possível conhecer tal realidade por meio de signos linguísticos? Qual o alcance da língua sobre o pensamento e a cognição?" são alguns dos questionamentos deflagradores dos estudos de Blikstein (2003, p. 17). Para esse autor, os verdadeiros enigmas de Kaspar Hauser não são sua origem e as circunstâncias de sua morte, mas: linguagem, mundo, realidade, percepção, significação e cognição.

O período em que Kaspar Hauser viveu caracterizava-se pela perspectiva positivista, evolucionista e desenvolvimentista das Ciências. Diante dessa visão, a sociedade que o acolheu cria que era preciso a Kaspar socializar-se para, então, adequar-se ao protótipo de homem civilizado. Sua morte deu-se em condições misteriosas, três anos depois de ter sido deixado em Nuremberg, e, ao realizarem a autopsia de seu corpo, os legistas acreditaram ter encontrado uma explicação para os "problemas" de Kaspar Hauser: uma pequena deformidade em seu cérebro. À época, era dominante a crença na anatomia e em qualidades inatas dos seres humanos. Por esse motivo, os legistas concluíram que Kaspar não tinha a capacidade de pensar certos conceitos. Assim, o caso foi dado como solucionado, pois havia uma explicação racional, objetiva (porque visível e palpável – o cérebro), de caráter fisiológico e que se concentrava no próprio indivíduo a 'culpabilidade' de sua situação (SABOYA, 2001).

Kaspar Hauser, pelas condições e que viveu até à adolescência, não era capaz de conceber a representação. Mesmo após ter adquirido a linguagem, esta não lhe permitiu capturar o mundo, estranho para ele, "talvez por que a significação do mundo deve irromper antes mesmo da codificação linguística com que o recortamos: os significados já vão sendo desenhados na própria percepção/cognição da realidade" (BLIKSTEIN, 2003, p. 17).

Os pressupostos de Vygotsky (1993) nos ajudam a compreender essa questão. Seus pressupostos asseguram que o pensamento e a linguagem originam-se de forma independente um do outro, fundindo-se mais tarde, em determinado momento, no tipo de linguagem interna que constitui a maior parte do pensamento humano maduro.

Saboya (2001), ao estudar o enigma de Kaspar Hauser sob a ótica da abordagem psicossocial, esclarece que cada ser humano se constitui como uma pessoa totalmente única, por conta de suas experiências e sua história de vida. As práticas culturais assumem, portanto, papel determinante na definição do desenvolvimento psicológico do sujeito. O processo de conhecimento da realidade/a visão de mundo — ou fabricação da realidade, para Blikstein (2003), — é regulado por uma contínua interação de práticas culturais, percepção e linguagem.

A lógica de K. Hauser era diferente da estabelecida. O olhar "puro", sem "filtros" ou estereótipos perceptuais incomodava as pessoas. Ele percebia o mundo de uma maneira direta, ainda não programada pela estereotipia cultural, que é garantida e reforçada pela linguagem. Isso fica evidente ao se analisar uma das cenas do filme de Herzog (1974), em que há um interessante diálogo entre Kaspar (K) e um professor (P) de Lógica e Matemática (a cena pode ser interpretada como um embate entre Kaspar e o professor). Após dois anos de instrução, o professor deseja saber se Kaspar aprendeu a pensar com lógica. A arguição é acompanhada pela governanta (G). O professor propõe, então, um problema (HERZOG, 1974, transcrição e rubricas nossas):

> **P:** Muito bem! Kaspar, imagine que esta é uma aldeia; nessa aldeia, moram pessoas que dizem a verdade. Esta é outra aldeia. Nela moram pessoas que mentem. Desta aldeia, sai uma estrada que leva a você. E desta aldeia também sai uma estrada que leva a você. Você está na encruzilhada. Chega um viajante e você quer saber se ele veio da aldeia onde só dizem a verdade ou se ele veio da aldeia onde mentem. Para resolver esse problema com lógica, só há uma pergunta a fazer a ele. Por favor, diga-me qual é a pergunta.
> **G:** É muito difícil para ele! Ele não saberá responder!
> **P:** Admito que não seja fácil. Pois, se perguntar se ele veio da aldeia da verdade, e ele vier da aldeia da verdade, dirá que sim. Mas se ele vier da aldeia da mentira, de qualquer forma responderá que sim. Mas existe uma possibilidade. Com uma pergunta, resolve-se esse problema de lógica.
> **G:** Acho isso muito difícil, muito complicado.
> **P:** Você tem a possibilidade, Kaspar, de resolver esse problema com uma única pergunta.
> **G:** Eu não sei...
> **P:** Kaspar, já que você não sabe, vou lhe dizer: Se você viesse da outra aldeia, me responderia "não" se eu lhe perguntasse se é da aldeia da mentira? Com a dupla negação, o mentiroso é forçado a dar a resposta verdadeira, atestando, assim, a sua identidade. Eu chamo isso de lógica, de argumentação para a verdade absoluta.
> (*Kaspar Hauser limita-se a ouvir. A governanta observa, atenta e intrigada*).
> **K:** Sim, eu sei outra pergunta.
> **G:** Sabe?
> **P:** Não há outra pergunta. De acordo com a lógica, não há outra pergunta.
> **G:** Não?
> **K:** Sim, eu sei outra pergunta.
> **P:** Então, nos diga qual?
> **K:** Eu perguntaria ao viajante se ele é uma rã.
> **G:** (*Risos discretos*).
> **K:** Aquele da aldeia da verdade diria não. O da mentira, sim. Assim eu saberia que ele vem da aldeia da mentira. (Nesse momento, a governanta demonstra admiração por K. Hauser).
> **P:** (*com notável irritação*) Não, isso não é lógica. Não posso aceitar. Lógica é dedução e não descrição. Isso é apenas uma suposição, não é lógica, não é o conceito.
> **G:** Ele não entende isso.
> **P:** O raciocínio tem que ser construído, a lógica é essencial. Como professor de Lógica e Matemática, eu deduzo. Não posso aceitar sua pergunta.

Por meio dessa cena podemos inferir que Kaspar não possuía uma escuta/visão homogeneizada do mundo; ele não via o mundo conforme a percepção imposta pela práxis, descrita por Blikstein como "óculos sociais". Assim, tornou-se subversivo ao não aceitar os referentes que a sociedade lhe impunha.

> A práxis opera em nosso sistema perceptual, ensinando-nos a "ver" o mundo com os "óculos sociais" ou

> estereótipos e gerando conteúdos visuais, tácteis, olfativos, gustativos, na dimensão cinésica e proxêmica (gestos, movimentos, espaços, distâncias, tempo, etc.) (BLIKSTEIN, 2003 p. 65-66).

> [...] fica reconhecida a necessidade do recurso a uma dimensão anterior à própria experiência verbal para a detecção da gênese do significado. Tal dimensão [...] é a *percepção-cognição*, onde justamente se fabricam os referentes/objetos mentais/unidades culturais; estes é que, embora desprovidos de um estatuto linguístico propriamente dito, condicionarão o evento semântico (*idem*, *ibidem*, p. 39).

O signo, de acordo com Blikstein (2003), possui um caráter vicário, isto é, é algo que faz a vez de outra coisa. Os signos foram impingidos a Kaspar Hauser na certeza de que, assim, ele compreenderia o mundo que o cercava. Contudo, isso não ocorreu. Kaspar não passou pela educação formal para que pudesse fazer as construções semiológicas que lhe possibilitassem ter a ilusão da realidade.

> Todo signo [...] resulta de um consenso entre indivíduos socialmente organizados no decorrer de um processo de interação. Razão pela qual as formas do signo são condicionadas tanto pela organização social de tais indivíduos como pelas condições em que a interação acontece (BAKHTIN, VOLOSHINOV, 1995, p. 44).

Como se verifica, uma das características mais marcantes do signo é sua natureza dialógica. Eles evocam o que está no sujeito-observador. Assim, há uma vinculação rápida e espontânea entre o signo e o mundo interno do sujeito, ou seja, o que constitui o indivíduo é projetado por ele no signo apreendido, e essa ocorrência corrobora no surgimento dos efeitos de sentido, o que fica evidente na obra de Saint-Exupéry (1977, p. 70), quando a personagem raposa diz ao Pequeno Príncipe:

> "Vês, lá longe, os campos de trigo? Eu não como pão. O trigo para mim é inútil. Os campos de trigo não me lembram coisa alguma. E isso é triste! Mas tu tens cabelos cor de ouro. Então será maravilhoso quando me tiveres cativado. O trigo, que é dourado, fará lembrar-me de ti. E eu amarei o barulho do vento no trigo..." (SAINT-EXUPÉRY, 1977, p. 70).

A personagem raposa projeta sobre o signo (a imagem do trigo), o que traz em si — no caso, a lembrança dos cabelos cor de ouro do Pequeno Príncipe — e como resultado dessa ação dá-se a leitura do signo (o trigo). Sendo assim, podemos dizer que o processo de apreensão do signo (fabricação do sentido) é regulado por uma interação de práticas culturais, de percepção; nesse exemplo, a personagem raposa toma o trigo não somente considerando a aparência dele como referencial significativo, mas toma-o em outras possibilidades de leitura, pois, embora a capacidade referencial do signo possa ser sua propriedade mais reconhecida, não é a única a ser lida (CAMARGO, 2007).

A significação linguística tem sido objeto de reflexão de várias ciências, que tratam da dicotomia significante/significado e, num plano mais geral, a vinculação signo/realidade. Essa conceitualização aponta para um problema primeiro e maior: a natureza e o lugar do acontecimento semântico. Como e quando eclode a significação? Em que momento da cognição irrompe o significado? Qual é o mecanismo da semiose?

Por mais que as teorias semiológicas se esquivem da figura do referente sob a alegação de este ser extralinguístico, linguistas e semiólogos acabam sempre caindo em algo muito parecido com referente, quando ensaiam explicações acerca das condições de produção do significado linguístico. A semiologia parece não conseguir se livrar do referente: conceito, objeto mental, unidade cultural... não importa o nome que lhe seja dado, há sempre algo atrás do signo, extralinguístico, que, situado na dimensão perceptivo-cognitiva, está na base da produção do evento semântico, conforme teoriza Blikstein (2003). Esse autor aponta um equívoco fundamental: o fato de o referente ser extralinguístico não significa que deva ficar fora da linguística; ele simplesmente está situado atrás ou antes da linguagem, como um evento cognitivo, produto de nossa percepção.

Kaspar Hauser não só ficou alheio à apropriação da linguagem como de tantas outras experiências que pudessem

provê-lo de percepção-cognição. Ele foi privado dos filtros e estereótipos culturais que condicionam a percepção e o conhecimento. Vale trazer à tona Umberto Eco, (2012) quando diz que "conhecer é cortar, é selecionar", "conhecer é filtrar".

As seguintes reflexões desse pensador, embora sejam sobre a internet, fazem relação com as ideias aqui desenvolvidas uma vez que estamos focalizando Kaspar Hauser e a maneira como recortava o mundo, ou seja, estabelecia hierarquia para as informações.

> A internet não seleciona a informação. Há de tudo por lá. [...] A internet ainda é um mundo selvagem e perigoso. Tudo surge lá sem hierarquia. A imensa quantidade de coisas que circula é pior que a falta de informação. O excesso de informação causa amnésia. Informação demais faz mal. Quando não lembramos o que aprendemos, ficamos parecidos com animais. Conhecer é cortar, é selecionar. Vamos tomar como exemplo o ditador e líder romano Júlio César e como os historiadores antigos trataram dele. Todos dizem que foi importante porque alterou a história. Os cronistas romanos só citam sua mulher Calpúrnia, porque esteve ao lado de César. Nada se sabe sobre a viuvez de Calpúmia. Se costurou, dedicou-se à educação ou seja lá o que for. Hoje, na internet, Júlio César e Calpúrnia têm a mesma importância. Ora, isso não é conhecimento.

O que é percebido pelos seres humanos tem o valor que lhe é conferido pelo uso que se faz do objeto da percepção (do signo). Por exemplo, um texto, neste caso um texto verbal impresso, é um apanhado de letras impressas, até que o leitor se aproprie dessa porção de grafemas e faça dela um texto de fato. É possível refletir que ler um texto é co-participar de seu processo de autoria, pois ler um texto é torná-lo seu, reescrevê-lo de certa forma, fazê-lo singular.

Reinterpretar a noção de visão de mundo, reinterpretar a noção de texto

Com as "lentes" da física clássica, sustentou-se uma visão de mundo para a qual só existe a realidade objetiva, regida por leis objetivas. Tomando por ponto de reflexão os pressupostos de Nicolescu (1999), nesse contexto, a objetividade passa a ser critério supremo de verdade, o que tem como uma de suas consequências o entendimento de texto, assim como o entendimento de realidade, como uma construção pronta e que não precisa da participação do leitor para existir.

A questão dos paradigmas, ou seja, das "'sínteses' científicas, filosóficas ou religiosas, que servem de referência modelar para determinada época ou grupo humano", conforme explicita Betto (1997, p. 17), tem grande relevância nas discussões acerca do conhecimento e do modo de obtê-lo/produzi-lo, portanto, no modo de lermos. Esse autor, ao discutir essa questão, retomando Thomas Kuhn (1922-1996), autor da obra *Estrutura das Revoluções Científicas*, utiliza uma linha de argumentação de modo a fazer a oposição entre os paradigmas e defende: já não existe uma explicação do mundo, mas um leque de modelos e possibilidades, um jogo de espelhos que nos permite ver, obrigando-nos a ver-nos e, de novo, a rever, com outros olhos, a paisagem anterior (BETTO, 1997, p. 246).

Vemo-nos, portanto, diante do desafio de reinterpretar a então existente visão de mundo apoiada na ilusão de que a realidade das certezas existe sem a contribuição semântica dos seres humanos, e que essa realidade pode ser mensurada para, assim, ser construído o conhecimento universal. Como exemplo dessa reflexão, podemos rememorar o diálogo entre Kaspar e o Professor de Lógica a Matemática.

Em um de seus aforismos, o escritor argentino Jorge Luís Borges diz: "O que é um livro se não o abrimos? [...]; mas se o lemos acontece algo especial, creio que muda a cada vez." (BORGES, 1999, p. 196). Podemos expandir a imagem criada por Borges, substituindo a palavra *livro* pela palavra *texto* ou *mundo*. Assim, questionamos: o que é o mundo ou o que é um texto se não "o abrimos", ou seja, se não são observados os efeitos de sentidos que fazem emergir num leitor?

Na leitura, reinterpreta-se o lido conforme os elementos de que o leitor dispõe e que projeta sobre e com o que lê. O que se deseja discutir é que tal livro, tal texto, para existir, precisa de um *lugar* chamado *leitor*, e existe de maneira singular neste último. Semelhantemente, o mundo também tem em cada ser

seu espaço para existir, para ser percebido com particularidades distintas, relacionadas à perspectiva e ao patamar de percepção em que cada ser humano se encontra.

É necessário considerar a singularidade de cada leitor. Kuhn (1978) nos permite fortalecer essa argumentação, quando afirma que a recepção dos seres humanos e a decifração dos estímulos do meio também recebem influência do social, (da práxis social), pois aprendemos a "ver" algo que os integrantes de nossa comunidade já aprenderam a "ver". Kaspar não possuía essa influência social, daí decorre sua visão peculiar, não filtrada, de mundo. Ainda dialogando com Kuhn, quanto à percepção do mundo, temos sensações e nada nos obriga a supor que dois espectadores sob os mesmos estímulos tenham uma única sensação; o mesmo se dá ao se estabelecer comparações entre dois leitores, lidando com um mesmo texto.

> "(Os céticos poderiam relembrar que a cegueira com relação a cores nunca fora percebida até sua descrição por John Dalton em 1974.) [...] muitos processos nervosos têm lugar entre o recebimento de um estímulo e a consciência de uma sensação [...] estímulos muito diferentes podem produzir a mesma sensação; o mesmo estímulo pode produzir sensações muito diferentes; e, finalmente, o caminho que leva à sensação é parcialmente determinado pela educação" (KUHN, 1978, p. 238).

Promovendo alinhavos entre as palavras de Kuhn e o desenvolvimento cognitivo do ser humano, trazemos para a reflexão certa ocasião em que duas crianças olhavam uma nuvem e buscavam descrevê-la — liam tal nuvem. Para uma das crianças, a nuvem tinha a forma de uma pipa. Para a outra, a de um sorvete. Em dado momento, aproxima-se delas um adulto, para quem a nuvem possuía um formato de gravata. Verificamos, assim, que "não lidamos com a realidade diretamente, mas com a realidade interpretada, reconstruída." (DEMO, 2002, p. 33). Analogamente ocorre a relação do leitor com os signos (materializados nos textos). De semelhante maneira, os textos/os signos são interpretados, reconstruídos pelo leitor, que se projeta neles como se projeta no mundo. Assim, cada coisa no mundo e, por extensão de raciocínio, cada texto, corresponde a sensações e leituras singulares, em seres singulares. Portanto, é possível reiterar que o texto mostra-se de modo singular a cada leitor, assim como o mundo, pois são reinterpretados, reconstruídos.

Retomamos aqui, então, a concepção de texto como um lugar de interação, um ambiente de diálogo entre leitor e autor; ambiente (texto) cujas "tintas" são dadas pelo autor e pelo leitor.

Textos que se mostram singularmente a cada leitor. Assim, que leitor pretende-se formar com as práticas escolares de leitura?

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. Verdade maior. É o que a vida me ensinou.
João Guimarães Rosa

Para falar de leitor e de leitura é necessário falar de ser humano, considerar cada indivíduo um mundo, caracterizado pela imprevisibilidade, marcado por incertezas que impõem especulações, explorações, estudos. Da mesma maneira que a criança vai ampliando seu acesso ao mundo por meio de envolvimento em situações de práticas sociais de leitura e de escrita, um indivíduo vai se instaurando leitor, vivenciando leituras e ampliando sua capacidade de descrever como surgem os sentidos. Com esse entendimento, podemos aventar que o polimento da competência leitora de um indivíduo não cessa, uma vez que o aprendizado é efeito da leitura.

Um aspecto importante de ser destacado do aprender consiste na compreensão de como o aprendizado se dá. Muitas vezes, observa-se no discurso de educadores o emprego da analogia ensinar/semear e aprender/germinar. Pensamos, porém, que não é possível que se tenha o controle do germinar da semeadura, que se dá com características especiais em cada ser. É possível admitir que, no intervalo imaginário entre um leitor iniciante e um leitor contumaz, existem "interleitores", ou seja, leitores em diferentes patamares, porém, leitores.

Entretanto, ainda diante de inquietações, como as mencionadas anteriormente, cabem as assertivas que evidenciam ser a leitura uma valiosa, se não a mais valiosa, aliada para se ter acesso a temas significativos do mundo e exercer uma cidadania mais plena. Podemos propalar, com fundamentos encontrados em Freire (1989, p. 11), que vive mais plenamente o indivíduo que dispõe da "compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo".

Podemos dizer também que o desafio da leitura é o desafio do esforço em conviver com o outro, pressupondo que o outro é um livro sendo escrito constantemente, e que conviver bem implica em extrair o melhor desse livro. Esse outro pode se apresentar de múltiplas maneiras. Ora por meio de um romance, de uma tela, de um artigo científico, de um filme, de um *e-mail*, de uma música, ora em uma interação face a face, em uma conferência, em uma escultura. Tudo são suportes para leituras. Então, considera-se leitor aquele que busca nas manifestações, ou seja, nos textos (pensamento do outro), algo que lhe diz respeito: "Quando se lê é porque alguma coisa falta. Decidir ler é, portanto, **procurar** qualquer coisa. É a intenção da leitura que vai determinar os projectos, as estratégias e as técnicas da leitura." (COUCHAERE, s/d, p. 27)

É necessário aos formadores de leitores cultivarem uma maneira de pensar em que:

- **Leitor** seja concebido como co-criador dos sentidos do texto, e não como um espaço por onde o texto passa ou é depositado;
- **Leitura** seja compreendida como interação, situação comunicativa, que ganha mais valor à medida que transforma e melhora, em algum grau, a vida daquele que lê;
- **Escrita** seja usada pelos estudantes não somente para cumprir tarefa escolar de produção de textos pensando em escrever "o que meu professor quer ler ou ouvir". Estudantes devem sim escrever textos tendo em mente 'o que eu quero, preciso, posso, devo escrever';
- **Texto** seja concebido como um lugar de comunicação, um ambiente de diálogo entre o leitor e o autor que, lendo e refletindo, exterioriza suas reflexões em forma de texto, que é ponto de chegada e também ponto de partida para novos textos.

Superemos a ideia, em contextos de ensino, de que a **leitura** e a **escrita** são práticas exclusivamente escolares e que todos os textos lidos em sala de aula foram produzidos com a finalidade de serem lidos nessa situação. Há leitores reais previstos para cada texto, há objetivos estabelecidos... e esses e outros aspectos precisam ser apropriados pelos leitores em formação.

Na impossibilidade de conclusões — as verdades não são absolutas — apresentamos comentários finais

De vez em quando Deus me tira a poesia.
Olho pedra, vejo pedra mesmo.
Adélia Prado

A estereotipia é garantida e reforçada pela linguagem, conforme discutimos anteriormente, contudo "[...] a linguagem não é só reflexo, reprodução ou reiteração da práxis. Ela poderá também desenvolver uma ação dialética e criativa na medida em que *desarranjar* a práxis [...] e *desmontar* os estereótipos perceptuais" (BLIKSTEIN, 2003, p. 86). Por meio da linguagem criativa e poética, os óculos sociais e os estereótipos vão sendo desmontados e a realidade passa a ser fabricada, sustenta esse autor.

Pensar o mundo se não por meio da linguagem é tarefa árdua, se não impossível. Contudo, se recuperarmos o universo de semiose não verbal do qual a nossa percepção/cognição está impregnada, mas de que não somos conscientes, poderemos ter uma visão de mundo mais crítica, mais desvelada, mais "pura".

Nem toda cognição seria governada pela língua; existe um pensamento que se realiza segundo imagens de tipo visual, auditivo ou cinestésico. Porém, de fato, nossa percepção/cognição vai-se amoldando, em geral, à lógica linear-discursiva e é muito difícil pensar o mundo de outra maneira. Esse efeito de linearidade desmantela a simultaneidade das estruturas visuais, mas muitas vezes são assim as interpretações e os hábitos de leitura que contraímos. Reiteramos então que deveríamos,

portanto, recuperar todo um universo de semiose não verbal de que está impregnada a nossa percepção/cognição, mas de que não somos conscientes. Essas reflexões equivalem a dizer que palavras, imagens, formas, linhas, cores, enfim... precisam ser usadas como referentes, precisam ser lidas.

Se pensarmos que formar leitores é tarefa de todo educador, e que o ensino de leitura passa obrigatoriamente pelo trabalho com a linguagem e a significação, desejamos que as discussões ora apresentadas possam ser inspiradoras de uma prática docente em que se considere cada leitor em sua individualidade e potencialidade. Seres libertos do pensamento obtuso e absolutista é o que se deve pretender com o ensino de leitura.

E dando remate a este texto: na humana jornada, uma ideia se torna incubação para outra, preparando sempre em parte o caminho para novas ideias, que não surgem abruptamente, assim, diante do porvir das instituições de ensino e da formação de leitores, ponderamos que ler melhor os textos, a vida, o mundo ainda que não seja a disciplina escolar do futuro, a constar das grades curriculares, precisa ser sim o futuro das disciplinas.

Referências

BAKHTIN, Mikhail M.; VOLOSHINOV, Valentin N. *Marxismo e filosofia da linguagem:* um esboço crítico. 7. ed. Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 1995.

BETTO, Frei. *A obra do artista:* uma visão holística do Universo. 3. ed. São Paulo: Ática, 1997.

BORGES, Jorge Luis. *Obras Completas*. Vários tradutores. São Paulo: Globo, 1999. v. 4.

BLIKSTEIN, Izidoro. *Kaspar Hauser ou a fabricação da realidade*. 9. ed. São Paulo: Cultrix, 2003.

CAMARGO, Isaac Antonio. Imagens em mídia: presenças no mundo. In: REZENDE, Lucinea Aparecida de. (Org.). *Leitura e visão de mundo:* peças de um quebra-cabeça. Londrina: Eduel, 2007. p. 91-104.

COUCHAERE, Marie-José. *Leitura Activa*. Tradução de Paulo Pais. Portugal: Porto Editora. Porto Codex, s/d.

DEMO, Pedro. *Complexidade e aprendizagem:* a dinâmica não linear do conhecimento. São Paulo: Atlas, 2002. p. 32-47.

ECO, Umberto. Entrevista “Informação demais faz mal”. In: *Revista Época*. São Paulo: Globo, 2, jan. 2012, n. 711.

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

HERZOG, Werner. *O enigma de Kaspar Hauser* (*Jeder für sich und Gott gegen alle*). Alemanha, 1974. DVD.

KUHN, Thomas S. *A estrutura das revoluções científicas*. 2. ed. Tradução de Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. São Paulo: Perspectiva, 1978.

NICOLESCU, Basarab. *O manifesto da transdisciplinaridade*. São Paulo: TRIOM, 1999. p. 14-41.

PRADO, Adélia. *O coração disparado*. Rio de Janeiro: Record, 2006.

ROSA, João Guimarães. *Grande Sertão: veredas*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1986, p. 20 – 21.

SABOYA, Maria Clara Lopes. O enigma de Kaspar Hauser (1812?-1833): uma abordagem psicossocial. *Psicologia USP*, v.12, n.2. São Paulo, 2001.

SAINT-EXUPÉRY. Antoine de. *O pequeno príncipe*. 19. ed. Tradução de Dom Marcos Barbosa. Rio de Janeiro: Agir, 1977.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *Pensamento e linguagem*. 2. ed. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

AS LEITURAS DO MUNDO: COMO SE DESENVOLVEM AS AULAS DE LEITURA EM UMA ESCOLA RURAL

Jaqueline Cerezoli[1]

Resumo

A leitura deve vir ao encontro das necessidades do leitor; no entanto, o que ocorre, geralmente nas escolas é a mera reprodução alienada de palavras ou de trechos veiculados pelos autores de textos, desconsiderando a produção dos alunos e seus conceitos elementares desenvolvidos cotidianamente em suas interações entre escola, família, grupos diferenciados e outras experiências de relações sociais. Assim, este artigo analisa como se desenvolvem as aulas de leitura em uma escola rural denominada Escola Municipal Parigot de Souza, localizada na comunidade de Jacutinga, a 30 km de Francisco Beltrão-PR. Esta comunidade tem participado, desde 1996, de um projeto de desenvolvimento rural sustentável denominado "Vida na Roça" em parceria com ASSESOAR (Associação de Serviço e Orientação Rural), prefeitura municipal de Beltrão, UNIOESTE, dentre outros. A escolha de tal instituição se deu devido a uma metodologia diferenciada - mantida juntamente com a comunidade – que consiste na participação efetiva da população local sobre os assuntos relacionados tanto ao seu cotidiano, quanto ao âmbito escolar, resultando na obtenção de temas pertencentes ao dia-a-dia das crianças, para serem estudados em sala de aula. Na realização da pesquisa de campo utilizou-se de uma abordagem de cunho etnográfico em que o pesquisador, imerso no contexto a ser estudado, observa as cenas cotidianas da sala de aula e as relações que estabelecem os sujeitos dessa totalidade. O presente trabalho visa, com base nos estudos teóricos e as análises do material coletado, estabelecer reflexões e problematizar aspectos da metodologia empregada quando inserida no contexto da sala de aula.

Palavras-chave

Educação rural; leitura; desenvolvimento rural.

Abstract

The reading should come to meet the needs of the reader. However, which usually occurs in schools is mere play of words or alienated excerpts aired by the authors of texts, disregarding the production of the students and their elementary concepts developed in their daily interactions between school, family, different groups and other experiences of social relations. Thus, this article examines how to develop reading classes at a rural school called Municipal Schooll Parigot de Souza, located in the community Jacutinga, 30 km from Francisco Beltrão-PR. This community has participated since 1996 in a sustainable rural development project called "Life in Roca" in partnership with ASSESOAR (Association of Rural and Guidance Service), city hall Beltrão UNIOESTE, among others. The choice of such an institution was due to a different methodology - held together with the community - which is the effective participation of local people on issues related both to their daily lives, as to the school, resulting in the identification of issues pertaining to day-to-day life of children, to be studied in the classroom. In the research field, we used an ethnographic approach in which the researcher immersed in the context to be studied, observing the daily scenes of the classroom and the relationships they establish that all the subjects. The present work based on theoretical studies and analyzes of the collected material, establish reflections and discuss aspects of the methodology used when inserted in the context of the classroom.

Keywords

Rural education; reading; rural development.

1 - Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Professora de Língua Portuguesa da Universidade Paranaense - UNIPAR – jaquelinec@unipar.br.

"Mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende".
(Guimarães Rosa)

Introdução

O objetivo deste trabalho é o de analisar as aulas de leitura na escola rural que - sintonizadas com as diretrizes do projeto "Vida na Roça" - em conjunto com a comunidade local, optou pela adoção da metodologia interdisciplinar *temas geradores*, através da qual buscam levar para a sala de aula temas pertencentes ao cotidiano das crianças. Acredita-se que, pela aproximação com a realidade extraclasse, os estudantes possam assimilar melhor os conteúdos, aprender a lidar com suas dificuldades do dia–a-dia e a construírem-se como cidadãos atuantes através de relações dialógicas e contextualizadas.

Por sua vez, a escolha da metodologia desse trabalho de pesquisa, de cunho etnográfico, fundamenta-se nos trabalhos de Frederick Erickson (2001, p. 9-17) partindo da premissa apresentada por esse autor de que, mesmo possuindo várias similaridades, existem diferenças tênues entre uma sala de aula e outra, tanto na maneira como se posicionam e interagem os participantes, como na relação destes com os materiais educacionais. Este autor defende que, para decifrar "os enigmas da pedagogia e do aparente paradoxo de que professores e alunos podem construir situações de aprendizagem fundamentalmente diversas em circunstâncias semelhantes", é extremamente necessário que se realize um "escrutínio das sutilezas das práticas discursivas por meio das quais ambientes de aprendizagem são constituídos interacionalmente". Acredita que o trabalho etnográfico envolve, preferencialmente, a observação e participação do cenário que está sendo estudado, a fim de "documentar em detalhe o desenrolar dos eventos cotidianos e identificar os significados atribuídos tanto daqueles que deles participam quanto daqueles que os observam" (ERICKSON, 2001, p.12)

Para Erickson (2001), "a etnografia trata do significado literal e metafórico das ações para os atores sociais enquanto ainda documenta essas ações concreta e detalhadamente na sua realização rotineira" (*Op.cit.,* p.15). Observa, também, que este é o método mais eficaz para que se tornem "analítica e narrativamente visíveis os aspectos mais prosaicos do cotidiano". Esse autor concebe interação social diária como sendo um texto multivocal e assim aberto a uma variedade de leituras.

O motivo pelo qual se optou por um método de pesquisa etnográfico está ligado ao fato de que um dos interesses centrais da descrição etnográfica é documentar o que realmente acontece num dado grupo social e também observar a relação que se estabelece entre o método e o sujeito da pesquisa, entendendo que, como afirma Cajal (2001, p.133), "a vida cotidiana de uma sala de aula, seus atores e seus modos de fala, é composta por uma "pluralidade", é um dado social polissêmico, heterogêneo;". Assim, para a realização desse trabalho procurou-se fazer um exercício de imersão em sala de aula - especificamente em três diferentes turmas de 6ª séries na já citada escola – a fim de realizar observações participantes conforme especificado por Marli André (2004, p. 29) ???. Foram observadas oito aulas nas referidas turmas. Duas professoras da disciplina de Língua Portuguesa foram entrevistadas, sendo que lhes havia sido apresentado um roteiro previamente estabelecido, com abertura para novas questões, o que gerou à entrevista um caráter de conversa informal. Tanto as entrevistas quanto as aulas foram gravadas em material de áudio e posteriormente transcritas a fim de facilitar o trabalho em relação às análises.

No âmbito desse artigo procura-se primeiramente resgatar discussões teóricas acerca da prática da leitura em relação ao contexto do leitor e também como exercício da cidadania. A seguir, serão abordadas as relações entre educação, meio-ambiente e interdisciplinaridade. Por fim, serão analisados fragmentos de aula observados, tendo como referência um dos aspectos propostos por André (2004, p.44 não vai página), no que se refere à dimensão pedagógica, que abrange as situações de ensino, na qual se dá o encontro professor-aluno-conhecimento.

1. Leitura do mundo para a prática de uma leitura cidadã

Segundo Aguiar e Bordini (1993, p.10) "o processo de socialização do indivíduo se faz [...] também através da leitura,

quando o leitor se defronta com produções significantes provenientes de outros sujeitos sociais, por meio do código comum da linguagem escrita." Estabelece-se então uma relação dialógica que o leva a construir significados e a posicionar-se. Um dos papéis da escola é formar os alunos, também, como cidadãos, o que é previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p. 32) e para isso, entende-se que o aluno seja capaz não só de decifrar o código escrito, mas também de dialogar com o texto, de interpretar as entrelinhas, de questionar o que está escrito, abandonando o papel de leitor passivo que a tudo aceita como verdade absoluta. Silva (1993) ressalta que a leitura de textos, tomados como fins em si mesmos, acaba por comprometer o processo de leitura, pois se o material escrito não transpuser o leitor para seu contexto, e se o assunto do texto lido não gerar uma compreensão mais aprofundada do contexto em que o sujeito leitor se situa, então a validade da leitura fica comprometida. Isso porque as palavras do escritor ficam como que "magicamente fechadas em si mesmas, sem que os elementos do real, indicados ou evocados pelas palavras sejam efetivamente colocados em sua relação direta com a história e experiências do leitor" (SILVA, 1993, p.4). Dessa maneira, fica extinta a posse e apreensão ou compreensão de ideias; o que ocorre é uma reprodução alienada de palavras ou de trechos veiculados pelo autor do texto. Nesse sentido, "os signos impressos são tomados como autônomos, sem que o leitor elabore e faça a mediação como o social, com o concretamente vivido". (*Op. cit*, p.5)

Freire (1992), na assertiva que inspira o título desse trabalho, quando trata da importância do ato de ler, adverte que a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. É nesse sentido que "[...] a leitura do mundo precede a leitura da palavra" (FREIRE, 1992, p. 11), e para que a leitura, de fato, se efetive não se deve ter receio de carregar para esta qualquer vivência anterior. Martins (1994) concebe que a leitura só será efetivada se vier ao encontro a alguma necessidade do leitor, de um desejo de expansão sensorial, emocional ou racional, de uma vontade de conhecer mais. Para Aguiar e Bordini (1993) o primeiro passo para a formação do hábito da leitura é a oferta de livros próximos à realidade do leitor, que levantem questões significativas para ele. As autoras acrescentam, ainda, que a formação escolar do leitor atravessa o crivo da cultura em que este se enquadra.

Considerando que o contexto das comunidades rurais possui peculiaridades que o diferenciam do contexto urbano, é fundamental que a escola considere essa diferença abordando em sala de aula temas que se aproximem de seu cotidiano. A proposta da escola em que foi desenvolvida a pesquisa é justamente levar as crianças a se repensarem como parte desse todo que é a comunidade, seja preservando e valorizando suas próprias características sócio-culturais, seja atuando como sujeitos transformadores da sua realidade social.

Nesse sentido, muito se tem falado de uma educação para o exercício da cidadania, no entanto, observa-se que essa concepção ainda não está clara - nem para os educadores, nem para os pais de alunos - quando se vê que a criança vai à escola tão somente para "ser alguém na vida", para ter uma qualificação. Brandão (2002b / e o A ?/), em seu trabalho denominado *A educação popular na escola cidadã* - o qual será tomado doravante como base para essa reflexão – aponta que "a tarefa da educação não é qualificar atores sociais competentes e competitivos para um desenvolvimento econômico em qualquer de suas variantes políticas e/ou ideológicas" (BRANDÃO, 2002B, p.82). Isto significa que a escola não deve se restringir a qualificar o aluno para o mundo do trabalho. Considerar, portanto, o processo educacional como parte de projetos de desenvolvimento econômico é reproduzir uma educação instrumentalizadora de resultados robotizadores. Nas palavras do autor, é "fazer afinal com que a educação abandone de vez o "lado da vida" e se reduza a gerar e a reproduzir mercadoria humana para o mundo dos negócios" (BRANDÃO, 2002B p.82).

Na perspectiva da escola pesquisada, a educação deve possuir lugar de destaque para uma transformação da sociedade atual em uma sociedade mais justa e humana, uma vez que cabe a ela formar pessoas designadas a se perceberem participantes do mundo em que vivem, o que se constitui em algo mais do que serem preparados para viver,[retirar] fazendo com que o

educando se reconheça nos "conteúdos" vistos em sala, como parte do total de uma sociedade que, até então, o concebia como mero espectador. O cidadão é aquele que se transforma enquanto constrói com outros os conhecimentos das culturas de seu mundo social. Na visão de Brandão (2002), o que de fato se deve pensar para a prática de uma educação cidadã, ainda que uma educação de vocação cidadã é uma educação política, é a necessidade de formar sujeitos capazes de concretizarem plenamente seus direitos humanos, participantes ativos da construção dos mundos de sociedade e cultura de suas vidas cotidianas. Entende-se, assim, que a proposta de uma educação de cunho popular compreende seus sujeitos como pessoas humanas e como atores sociais. Ou seja, os processos de decisão, não só sobre suas vidas, mas também sobre a sociedade em que vivem e sobre a cultura de que são parte, ultrapassam os limites do ambiente escolar. Esta concepção é constantemente retomada pelo autor quando faz uso da premissa proposta por Freire (2002): ensinar o educando a ler palavras é o primeiro passo de um ensino-sem-fim de "ler o mundo". (2002b, p.132 colocar página somente quando for citação direta)

Nesta mesma linha de pensamento Silva (1999) assinala que a leitura exerce um papel fundamental para a compreensão da história (individual ou social), pois sem a "atribuição de significados aos fenômenos do mundo e às diferentes linguagens que o expressam, seriamos incapazes de nos situarmos no contexto social e buscarmos a verdade, ou seja, nosso crescimento enquanto seres humanos" (SILVA, 1999, p. 75). Assim, a leitura pode ser vista como método da prática social, que concebe ao indivíduo compreender seu papel no mundo, buscando a ampliação dos conhecimentos sobre a realidade. Quer dizer: ler e compreender os objetos e/ou as palavras é sempre uma tentativa de se reconhecer como um ser situado na história. Dessa forma, sugere que "o ser humano, por possuir memória e por confrontar/superar desafios históricos que expandem essa memória, é por natureza e inevitavelmente, um ser leitor"(*Op. cit*. 1999, p. ....)

Dessa forma o professor, na prática da leitura em sala de aula, não tem apenas a tarefa de ensinar o aluno a ler corretamente ou fazer com que "crie gosto" pela leitura. Mas sim, primar para uma prática de *leitura cidadã*, a fim de que o aluno seja, de fato, um leitor cidadão, reconhecendo-se como ser pensante, como parte do todo social e como sujeito histórico que é. Almeja-se educar e promover um tipo de leitor que não se ajuste de forma inocente à realidade que está posta, mas que, pelas práticas de leitura, participe ativamente da transformação social. Contudo até que ponto isso tem sido viável? O que se tem observado é uma prática mecânica da educação em que o texto em sala de aula é tomado apenas como pretexto para uma aprendizagem livresca, gramatical. Em outras palavras, uma perpetuação da prática do "abram o livro na página tal, leiam o texto e respondam as questões". Faz-se necessário, na atual conjuntura do ensino e prática da leitura, segundo Silva (1999), "uma tentativa de superar concepções superficiais do ato de ler e, promover um embate a ideologia da pressa, eficiência e produtividade, que influência direta ou indiretamente todas as ações docentes" (SILVA, 1999, p. 80).

O que se verificou no decorrer das observações é que, mesmo possuindo uma proposta diferenciada, as aulas observadas na escola estudada revelaram que a relação que os alunos e professores têm com o texto escrito ainda tem se desenvolvido de forma mecanizada; os trabalhos em sala de aula sinalizam para a dificuldade em ultrapassar o nível da metalinguagem, o que deixa entrever a fragilidade do processo de vinculação da teoria e prática.

2. Educação e meio ambiente numa perspectiva interdisciplinar

A comunidade rural na qual se insere a escola estudada é composta por 133 famílias de agricultores familiares. Possui ainda aglomerado de residências, no qual habitam cerca de 30 famílias, denominado Vila, onde se encontram instalados outros equipamentos sociais - além da escola de ensino básico e fundamental - uma igreja católica, um campo de futebol, um posto de saúde, um posto telefônico e pequenos estabelecimentos comerciais, como bares, mercearias e farmácia. Os moradores da Vila são predominantemente agricultores familiares - que preferem morar naquela localidade que nas suas próprias

propriedades - e pequenos comerciantes que, via de regra, também são agricultores familiares.

A Escola Municipal Parigot de Souza é o único estabelecimento de ensino das comunidades próximas e possuí oito salas disponíveis para as aulas e mais quatro salas que acomodam o setor administrativo (a sala dos professores e a biblioteca); as instalações estão em ótimo estado de conservação. As salas de aulas se organizam de forma tradicional, com carteiras enfileiradas, a mesa do professor à frente de todos e um pequeno armário com materiais ao canto da sala. Observa-se nos corredores e salas de aula uma grande quantidade de cartazes produzidos pelos alunos. Esses tratam de lembretes referentes ao cuidado com o meio ambiente, cultivo de plantas e cuidados na produção de alimentos. Nota-se aí o exercício da proposta interdisciplinar feita pelo projeto "Vida na Roça": educandos trabalhando na escola com temas relacionados ao homem do campo, presentes no seu cotidiano.

Aspectos relacionados ao meio ambiente e consequentemente à qualidade de vida movem os idealizadores do projeto. É nessa perspectiva que o mesmo tem despertado o interesse dos moradores locais a produzirem alimentos orgânicos (sem aditivos químicos e sem agrotóxicos), a atentarem de forma mais acentuada à preservação do meio ambiente por meio de cuidados com o destino do lixo, com as fontes de água, com a preservação da mata ciliar e do solo. Desta maneira, o projeto proporcionou consideráveis alterações na vida cotidiana da população envolvida, desde o cuidado com os recursos não renováveis até a maneira de se alimentar, visando uma vida mais saudável.

Brandão (2005b), acredita que através da educação é possível ter esperanças em relação à preservação dos bens não renováveis os quais têm sido degradados pela sociedade atual. Para ele, se uma preocupação mais evidente com os maus tratos crescentes, ao que chamamos de "casa" não se estender à esfera da educação, as próximas gerações estarão destituídas desse bem. A educação ambiental, segundo ele, deve se fundar em relações pedagógicas vividas nas mais diferentes situações de interação professor-aluno, situações educadoras mútuas de ensino-aprendizagem. Na visão do mesmo autor, para que se realize uma atividade prolongada e fecunda de educação ambiental é indispensável uma "compreensão aprofundada dos complexos processos de interações culturais da experiência pessoal e coletiva de atores sociais envolvidos no manejo direto ou indireto do meio ambiente" (BRANDÃO, 2005b, p.93). No entanto, uma atividade pedagógica voltada para o meio ambiente, que se quer integrada e interativa, deve abranger a realização de atividades dirigidas não apenas a um indivíduo, mas interagir entre diferentes pessoas e pequenos grupos de algum modo relacionados com o manejo direto do meio ambiente. Assim, existe uma tentativa de envolver a população local em atividades que desenvolvam não só uma consciência ambiental, mas que através de ações conjuntas sintam-se parte de um todo, pensando-se não como ser individual, mas num ser coletivo que busca melhorias coletivas e consequentemente para si mesmos.

No referido programa de ensino baseado em *temas geradores*, consta, do currículo escolar, uma disciplina voltada para o trabalho rural em que os estudantes cultivam alimentos e desenvolvem técnicas agrícolas. As demais disciplinas são desenvolvidas numa perspectiva interdisciplinar, a qual visa, sobretudo, fazer com que um tema seja trabalhado na escola em todos os seus aspectos e dimensões. Esse é o intento da abordagem *dos temas geradores* em que escolhido o objeto – dos cuidados com o lixo, por exemplo - todos os professores em todas as disciplinas trabalhariam em sala de aula com assuntos pautados a ele. A dificuldade enfrentada é justamente o arrolamento do conteúdo formal com as necessidades da comunidade, como a apontada por uma professora no que se refere ao estabelecimento de relações entre o tema escolhido e o conteúdo a ser ministrado: " [...] é a gente até percebeu assim uma dificuldade nesse relacionar, alguns temas criaram essa dificuldade, você não conseguia relacionar com todas as disciplinas [...]" (professora 2, entrevista,15/02/2006).

Silva (1999) assevera que a interdisciplinaridade acontece quando um transita por outros campos do conhecimento, complementares aquele em que ele atua, no sentido de compreender a complexidade de um fenômeno ou de uma prática. O exercício social da leitura pode ser mais bem compreendido

em sua complexidade através do adentramento de outras áreas do conhecimento, o que acaba por combater a mecanização e/ou compartimentalização do saber – esta última, segundo ele, "encontra, historicamente, as suas raízes na linha de montagem das fábricas das sociedades regidas pelo capitalismo industrial, onde o trabalhador executa serviços rotineiros e parcelarizados, sem compreender a noção do todo de seu trabalho" (SILVA,1999, p. 28). Para ele, a interdisciplinaridade integra os objetivos e conteúdos e possibilita aos aprendizes um conhecimento menos fragmentado da realidade. Todavia, a escola enfrenta algumas barreiras na efetivação de propostas interdisciplinares, pois essas muitas vezes perdem-se no vazio em função do tipo de organização técnica burocrática escolar e da falta de condições reais para a sua operacionalização por parte dos professores. A escola esbarra nos problemas de uma sociedade estratificada em que os saberes apresentam-se compartimentados, herança do *positivismo. (*PUCCI, 1995, p. 81). Devido a isso, a proposta de manter analogias entre uma matéria e outra é por vezes falha, talvez não pela ausência do anseio dos educadores, mas por que esses também têm seu pensamento estratificado. Silva (1999) acredita que a implantação de projetos interdisciplinares é possível, tendo como eixo central a promoção da leitura e, já que todas as disciplinas do currículo trabalham com a linguagem verbal escrita, portanto, têm de interagir com textos através da leitura. Nessa mesma perspectiva, Kleiman (2004b) sugere que quando todas as disciplinas se envolvem com o ensino da leitura, as oportunidades de criar materiais significativos para a leitura de diversos textos aumentam. Para ela, a diversificação e ampliação do universo textual do aluno são ilimitadas, desde que as atividades de leitura não sejam meramente escolares, que visam somente o cumprimento o programa. Assim, o ensino da leitura não deveria ficar somente a cargo dos professores de língua portuguesa, mas todo o corpo docente deve participar de projetos coletivos, compartilhados de objetivos, conteúdos, metodologias e processos de avaliação, com a finalidade de vincular as atividades de estudo ao exercício da cidadania.

Percebe-se, ainda, que as relações dessa escola com a comunidade são estreitas e que os alunos procuram atuar ativamente nos projetos desenvolvidos pela instituição junto à comunidade, conforme se percebe na fala da professora: "Vejamos: [...] a gente pega, vê um problema que tem na comunidade, traz pra dentro da escola, trabalha com os alunos procurando uma solução, pra depois devolver pra comunidade com uma solução [...] (professora 1, entrevista dia 10/11/2005).

Referenciado por essa metodologia o ambiente escolar pode oferecer aos estudantes a possibilidade de atuarem como cidadãos na transformação do seu meio social, pois a educação formal vinculada ao contexto e à vida extra-escolar dos educandos faz com que estes percebam utilizações reais para aquilo que vêem em sala de aula. Uma outra professora demonstra como se dá esse vínculo: "[...] Tem temas assim, quando a gente trabalhava com os temas a maioria deles já vinha da necessidade da comunidade, os alunos, era questionado para eles,[...] quais eram as dificuldades?. [...]" (professora 2, entrevista dia 15/02/2006).

A participação das crianças na resolução de problemas comunitários foi pauta de discussão em um trabalho de Theis e O'Kane denominado *Children's participation, civil rights and power* (2005, p.156 -171). Esses autores discutem a importância de se conceder *voz e vez* aos pequenos. Para eles, durante muito tempo as crianças, como atores sociais, eram consideradas vulneráveis e imaturas, incapazes de qualquer contribuição social, passíveis dos cuidados e das decisões dos adultos. No entanto, suas discussões revelam que essa visão está se transformando, as crianças são responsáveis por grandes contribuições sociais e econômicas em suas famílias. Assim sendo, os autores lembram que toda criança tem o direito à informação, a expressar seus pontos de vista, a se envolver nas decisões familiares e comunitárias que as afetem. Assim sendo, afirmam que é imprescindível a participação das crianças em decisões familiares e comunitárias para que essas se formem cidadãs.

3. Interação em sala de aula: dimensão instrucional ou pedagógica

No sentido de analisar as relações que esses alunos têm com o material escrito, selecionamos fragmentos de uma aula

observada no dia 16 de fevereiro de 2006. Após um período na biblioteca, em que a professora leu uma história aos alunos acerca da preservação do planeta. Em sala a docente escreve no quadro o poema "O Bicho – Manuel Bandeira" e inicia as discussões da forma que segue: Na dimensão pedagógica estão postas as situações de ensino nas quais se dá o encontro professor-aluno-conhecimento. No cotidiano da sala de aula, percebe-se o papel do professor que é aquele que ensina (e que por vezes aprende, conforme afirma Paulo Freire), e o papel do aluno que é aquele que aprende e que, às vezes, também ensina. A vida em sala de aula, (CAJAL, 2001) não é dada a priori, ou seja, mesmo essa sala de aula sendo tão semelhante a tantas outras, não tem seus acontecimentos tomados de empréstimo a outras situações, mas é construída, definida e redefinida a todo o momento. É nessa dimensão, também, que as incongruências entre a teoria e a prática se tornam mais evidentes. Os participantes por estarem na presença imediata uns dos outros, sofrem influência recíproca, daí negociarem ações e construírem significados dia a dia. Para Lopes (2001) as práticas interacionais nas escolas têm sido controladas pelos professores, que distribuem os turnos para os alunos, que pedem permissão para falar, para se movimentar e etc. Isso é o que geralmente caracteriza uma cultura escolar: os alunos estão interacionalmente limitados aos papéis que os professores lhes permitem desempenhar. Em um momento de correção dos exercícios de entendimento do texto propostos pelo livro didático, na aula do dia 16 de fevereiro de 2006, na 6ª série A, a professora solicita que alguns alunos leiam suas respostas. É ela quem determina a ordem em que devem ler, apontando: "[...] Professora: isso, isso, quem mais, Fabrício, não fez? Quem mais? Jonatan [...]".

Nesse sentido, Brandão (2002b, p.106) relembra o que pensa Paulo Freire acerca do diálogo em sala de aula, o qual não deve ser concebido como uma estratégia de ensino, pois essa proposta tende muitas vezes a criar somente um clima favorável para que a turma se torne mais receptiva ao receber os saberes e valores oficiais do conhecimento escolar, através da palavra do professor. Como exemplo, tem-se o fragmento de uma aula do dia 15 de fevereiro de 2006 na 6ª série A, que se deu logo após um dia de avaliação. Tendo as provas sido corrigidas e verificando o grande número de notas baixas, a professora percebe que se faz necessária uma readequação da avaliação com uma nova "chance" para que os alunos as "recuperem":

> //Professora: então ó, vamos conversar um pouco aqui agora, chega de conversa paralela, vamos ver o que nós vamos fazer aqui pra recuperar essas notas. //
> //Alunos: dá a mesma prova!//
> //Professora: a mesma prova não!//
> // Alunos: (várias reclamações - inaudível) //
> // Professora: Mas daí vocês vão com média só da prova? Não, tem os textos. Oh vamos fazer assim, a professora vai fazer amanha questões pra todo mundo responder, só que, aqueles que tiraram nota abaixo de seis, vão fazer e me entregar, aqueles que tiraram nota acima da média vão fazer e depois a gente vai corrigir aqui na sala pra ver se todo mundo entendeu. //

Quando a professora propõe //vamos conversar um pouco aqui agora// supõe-se que tentará resolver o "problema das notas" em conjunto com a turma. No entanto, essa suposição se desintegra no momento em que se percebe que a professora já tinha pronta uma proposta para a recuperação das notas. Na verdade o período "*vamos ver o que nós vamos fazer aqui pra recuperar essas notas"* significava *"vamos ver o que **eu** vou fazer para recuperar essas notas."* Parece existir, nesse episódio, uma tentativa de propor aos alunos a elaboração de uma estratégia conjunta do processo avaliativo, mas essa tentativa era fictícia, uma vez que qualquer proposta sugerida pelos alunos seria negada, pois a docente já a tinha pronta ao iniciar sua fala.

Brandão (2002b, p.373-374), ainda lembrando o educador mencionado por Freire (ano?), assevera que esse não apenas deixa que seus alunos falem como um jogo didático, em que ele, após escutar pacientemente seus alunos, retomará a palavra competente. Para ele (Brandão?) o educador deve ser aquele que ouve primeiro, dando importância ao dizer dos educandos, a fim de que se criem situações em que todos aprendam daquilo que se ensina. Neste contexto, reitera-se está a extrema importância da interação entre todos os sujeitos que atuam em

sala de aula. A construção do conhecimento se dá no "participar com os outros na criação de algo que aprendemos ao inventar". (de quem???)

Na aula do dia 16 de fevereiro de 2006, a professora corrigiu, em conjunto com os alunos, uma tarefa que tinha sido proposta no findar da última aula. O exercício era a parte de "compreensão do texto", comumente proposta pelos livros didáticos:

> //Professora - Na sua opinião, por que Raquel gostaria de ser grande e de ser homem?//
> //Alunos: por que o homem tem mais liberdade. //
> //Professora: isso, por que o homem tem mais liberdade, ta... E daí o Eduardo complementou ali ó, pra que ninguém mandasse nela. [...] ó gente vamos combinar de escutar o que os colegas estão falando. Por que às vezes eles falam alguma coisinha a mais que vocês não colocaram na sua resposta, né.//

Há na fala da professora uma tentativa de promover a interação do conhecimento entre os alunos; ao propor que complementem suas respostas com as respostas dos colegas, ela concede o seu lugar de "detentora das respostas certas" para os aprendizes que devem socializar o seu conhecimento, construindo em conjunto uma resposta satisfatória. Kleiman (2004b, p.24) lembra que "é durante a interação que o leitor mais inexperiente compreende o texto: não é durante a leitura silenciosa, nem durante a leitura em voz alta, mas durante a conversa sobre aspectos relevantes do texto." Assim, detalhes não percebidos pelos alunos podem ficar salientes durante a conversa, os pontos obscuros são iluminados na construção conjunta da compreensão.

> //Professora 2: a professora J. leu pra vocês uma história e o titulo é "A caça ao tesouro – uma viagem ecológica". E naquele texto o que vocês viram?//
> //Alunos: a poluição, o desmatamento, (inaudível)//
> //Professora: o que a gente precisa entender daquele texto, é que a gente tem que ter entendido o que é lixo. São os detritos, então, é resto de tudo. [...] Então vamos perceber uma coisa aqui ó: no texto diz assim ó: vi ontem um bicho/ na imundície do pátio/ catando comida entre os detritos/ - ó pensem, visualizem um bicho procurando comida, ou seja, procurando alimento no meio de restos, restos de que?//

Benedito Croce (1997, p.155) propõe, para o estudo da poesia lírica que um poema é "um complexo de imagens e o sentimento que os anima", ora, ao propor: //ó pensem, visualizem um bicho procurando comida//. A professora faz com que os alunos construam mentalmente esse conjunto de imagens. No entanto, nota-se que a docente tenta "traduzir" as passagens do texto, explicando aos alunos as significações:

> // [...] procurando alimento no meio de restos, restos de que?// De tudo, ta! Restos de tudo. Vidro, papel, papel higiênico, lata, restos de coisas estragadas, né. Aqui nem tanto, mas na cidade, o pessoal ta lá, a geladeira, uma comida estragou na geladeira, o pão ta com mofo, lixo, tirei aquela parte da carne que não me agrada, pele né, lixo, imaginem isso. [...]//

Nessa passagem, a professora "explica" para os alunos o que está sendo dito no poema. Nesse sentido Ligia Marrone Averbuck (1988, p.65-67) discorre que a criança, realiza sozinha sua incursão pelo domínio da poesia, faz também suas próprias descobertas, apesar da presença e da leituras do professor. Para ela, a" sala de aula, antes de ser território e criação e criatividade, é, na maioria das vezes, o lugar em que se anulam as possibilidades de criação e inovação". Ora, atribuindo suas próprias significações a professora impede que os alunos dialoguem sozinhos com o texto. Mais que isso, acaba por utilizá-o como pretexto para discutir questões ambientais. A mesma autora ainda aponta que a escola deve desenvolver no seu aluno leitor "sua possibilidade para sentir a poesia, apreciar o texto literário, sensibilizar-se para a comunicação através do poético e usufruir da poesia como uma forma de comunicação com o mundo.".

> //Foi tudo pro lixo e tinha um bicho no meio dessa coisarada toda procurando o que comer. Quando

> achava alguma coisa/ não examinava nem cheirava/ engolia com voracidade/ - por que será? //
> //Aluno: por que ele tava com fome//
> //Professora: a fome era tanta que o bicho não queria nem saber que cheiro que tinha o que era se tava estragado, se não tava, comia, ta! O bicho não era um cão/ ai o texto vai dar algumas indicações, o bicho não era um cachorro vira-lata, o bicho não era um gato/ não era um rato. Por que os ratos ficam ali comendo restinhos de coisa, mas não era um rato. O bicho, meu Deus. Era quem?//
> //Aluno: uma pessoa//
> //Professora: um homem. //
> //Aluna; eu disse, eu disse que era um homem. //

Nota-se nas respostas dos alunos que esses eram perfeitamente capazes de entender as significações do texto, a sequência das estrofes cria ainda algum suspense, ainda mais por que a professora não passou no quadro a última estrofe que revelaria quem era o "bicho" do poema. Os alunos estavam ansiosos por responder a pergunta: //Aluna: eu disse, eu disse que era um homem. //. O sentimento que anima as imagens desse poema é revelado nessa última estrofe. Quem, em sã consciência, não se comoveria com a situação desse seu semelhante "jogado" no lixo, vivendo a margem da vida social? No entanto, observando o encaminhamento que a professora deu a seguir podem-se tomar algumas outras conclusões. Solicita que os alunos formem grupos para desenvolver um trabalho e propõe as seguintes questões: "Por que produzimos tanto lixo? Por que temos dificuldade para separar o lixo para ser reciclado?".

Percebe-se na fala dessa professora uma tentativa de usar o texto literário a serviço de um propósito maior, que seria um despertar para a importância dos cuidados com o meio ambiente, o que faz parte das propostas do projeto "Vida na Roça", para isso ignora que "O bicho" de Manuel Bandeira era um homem, uma pessoa, ser humano como ela e como seus alunos ali presentes. Então, não fica claro o intento dela ao propor "Por que produzimos tanto lixo?". O que isso tem a ver com a imagem de caos e miséria humana proposta pelo *eu-lírico?* Talvez a intenção da educadora não fosse essa, mas numa exacerbada preocupação em estabelecer vínculos com a questão ambiental, deixou de lado o *ser humano* a quem o poema se dirigia. As crianças rapidamente perceberam que era um homem comendo no lixo, mas o que será que entenderam quando a professora propôs as questões voltadas para uma consciência ambiental? Talvez tenham entendido que não devam jogar coisas no lixo, pois algum "morto de fome" como o "bicho" poderia vir até ali para comer. Ou talvez devessem jogar mais comida no lixo por que alguém com fome poderia vir ali se alimentar. O questionamento que permanece é relacionado à importância que foi dada ao cuidado com o meio ambiente. Será que isso não tem sido somente um pretexto, ou uma temática geral que facilita a escolha dos temas em sala de aula? Existe ali uma preocupação em que os alunos tornem-se socialmente cidadãos atuantes assim como foi discutido no início deste trabalho? Vincular o ensino a uma temática não poderia levar a manipulações de toda sorte a fim de estabelecer vínculos com o conteúdo estudado?

Ainda sobre o trabalho com o texto poético, não se poderia deixar de lembrar o que diz Marisa Lajolo (1988) quando trata da questão do texto como pretexto. Para ela "o texto não é pretexto para nada. Ou melhor, não deve ser. Um texto existe apenas na medida em que se constitui ponto de encontro entre dois sujeitos: o que escreve e o que lê; escritor e leitor reunidos pelo ato da leitura"(LAJOLO, 1988, p. 52). Já foi colocado aqui que a intermediação do docente junto ao aluno e ao texto literário é de grande importância, contudo, o professor não deve se interpor entre o diálogo que leitor e texto precisam efetuar. Às vezes, numa tentativa de auxílio o professor acaba por privilegiar a sua própria leitura como sendo sempre a mais correta "castrando" assim a capacidade dos alunos de atribuírem sentidos e significados a um texto. Para Aguiar e Bordini (1993) a leitura do professor é pré-requisito da leitura do aluno, no entanto, isso não significa que a interpretação do aluno deva ser atrelada à do professor. Já Kleiman (2004b) assinala que:

> Afim de que a criança possa aprender, adulto e criança, conjuntamente, deverão construir um contexto de aprendizagem mediante a interação, cabendo ao adulto definir tarefas exequíveis, plausíveis e significativas, segundo objetivos pré-definidos em comum acordo. Ou seja, para construir um contexto de aprendizagem mediante a interação, o aluno deve conhecer a natureza da tarefa e deve estar plenamente convencido de sua importância e relevância. (p.10)

O conhecimento, segundo Moita Lopes (1996), é um processo para o qual colaboram aqueles envolvidos na prática de sala de aula, ou seja, o conhecimento é uma construção social. Assim são as relações e negociações entre professor e aluno que proporcionarão a construção do conhecimento. Afirma que a educação é um processo essencialmente cultural e social no qual alunos e professores participam interagindo na construção de um conhecimento conjunto. A aprendizagem é um processo e, consequentemente, o aluno é um sujeito complexo com desejos, necessidades e aspirações. O papel do professor não pode ser centralizado, mas os alunos assumem um papel central e cabe ao professor utilizar estratégias que possibilitem a internalização do desenvolvimento linguístico de seus alunos. Nesse sentido, o professor não pode mais ser considerado modelo, detentor do saber. Ele sai do centro das atividades pedagógicas tornando-se facilitador da aprendizagem, sua principal função, em sala de aula, seria dar significação ao processo pedagógico.

É visível a necessidade que o professor tem de optar por algum método que permeie suas ações. Muitas vezes o docente executa um fazer "mágico" em sala de aula, ou seja, o professor sabe fazê-lo sem saber como e por que os fatos acontecem de tal e tal maneira, ou seja, não tem clareza na utilização de uma metodologia ou abordagem. O trabalho docente apresenta, por vezes, demasiadas dificuldades, as quais são reportadas à prática das teorias. Nesse sentido, as incongruências aqui apresentadas não têm como objetivo desqualificar profissionais no desenvolvimento de suas atividades em sala de aula, porém, no limite das aulas observadas apontar para a distância entre teoria e prática, problematizando aspectos de tais aulas e, principalmente, apontando para a complexidade inerente à escolha das metodologias educacionais, aspectos pedagógicos da formação de docentes e complexidade mesmo das situações de ensino na sala de aula.

Considerações finais

Observou-se nessa escola uma tentativa de abordagem interdisciplinar, que é percebida como a união solidária dos responsáveis pelas diferentes disciplinas do currículo escolar, no sentido de integrar objetivos, conteúdos e metodologias, possibilitando aos aprendizes um conhecimento mais global e menos disperso ou fragmentado da realidade. No entanto, a escola enfrenta algumas barreiras na efetivação de propostas interdisciplinares, pois essas, muitas vezes, perdem-se no vazio em função do tipo de organização técnico- burocrática escolar e da falta de condições reais para a sua operacionalização por parte dos professores. Ainda em relação ao trabalho com a leitura percebeu-se que, mesmo com a aproximação dos temas estudados à realidade do alunado, existe grande dificuldade desta escola em superar o modelo proposto na maioria das escolas brasileiras, que ainda concebe a leitura da palavra como fim em si mesma, fazendo com que os estudantes memorizem e repitam as ideias dos textos e/ou ao estudo "aborrecido" da gramática de enunciados. Com isso, não existe uma triangulação de leitor-texto-realidade; ou seja, as ideias veiculadas pela escrita não são aprofundadas e discutidas em sua relação direta com a experiência social dos leitores.

O que se verificou nessa conjuntura foi um muito bem intencionado trabalho que ainda não se consolidou de forma a contemplar o que é proposto na teoria. Foi comprovado, no entanto, que existe uma ligação estreita da escola com a comunidade, o ambiente escolar tem oferecido aos estudantes a possibilidade de atuarem como cidadãos na transformação do seu meio social, pois mesmo através de projetos isolados, os alunos buscam superar as dificuldades comunitárias através de ações integradas, ou seja, são eles que percebem os problemas da comunidade e o discutem com as professoras que, a partir disso, buscam soluções conjuntas. Mesmo que o trabalho desenvolvido na escola ainda esteja distante de sua plenitude,

não se pode deixar de considerar louvável a atitude dessa comunidade e dessa escola, pois através de projetos como este é possível acreditar num tipo de educação que contribua, efetivamente, dentro e fora da sala de aula, da formação de cidadãos capazes de compreenderem por conta própria, mas uns através dos outros, o tipo de sociedade em que vivem.

Referências

AGUIAR, Vera Teixeira de/ BORDINI, Maria da Glória. **Literatura: A Formação do leitor.** Porto Alegre: Mercado Aberto,1993.

ANDRÉ, Marli E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

___,(não lembro se são três ou seis espaços) /LÜDKE, Menga. **Pesquisas em educação – abordagens qualitativas.** São Paulo/ SP: EPU, 1986.

BRASIL/MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Terceiro e quarto Ciclos. Língua Portuguesa.** Brasília, 1998.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Canção das sete cores: Educando para a paz.** São Paulo: Contexto, 2005a.

_____. **A educação popular na escola cidadã.** Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

_____. **As Flores de Abril.** Campinas/SP: Autores associados, 2005b.

CAJAL. Irene Baleroni. **Interação em sala de aula: como o professor reage as falas iniciadas pelos alunos – IN:** COX, Maria Inês Pagliarini / PETERSON, Ana Antonia de Assis. (orgs) **Cenas da Sala de Aula.** Campinas/SP: Mercado de Letras, 2001.

COX, Maria Inês Pagliarini / PETERSON, Ana Antonia de Assis. (orgs) **Cenas da Sala de Aula.** Campinas/SP: Mercado de Letras, 2001.

ERICKSON, Frederick. **Prefácio – IN:** COX, Maria Inês Pagliarini / PETERSON, Ana Antonia de Assis. (orgs) **Cenas da Sala de Aula.** Campinas/SP: Mercado de Letras, 2001.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler** (em três artigos que se complementam) São Paulo/SP: Autores Associados / Cortez, 1992.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de Leitura – teoria e prática.** Campinas/SP Pontes, 2004b.

LAJOLO, Marisa. **Leitura em crise na escola**: **as alternativas do professor.** Porto Alegre/RS: Mercado Aberto, 1988.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura, editora brasiliense**, São Paulo: Brasiliense, 1994.

MOITA LOPES, Luis Paulo da. **Interação em sala de aula de língua estrangeira: a construção do conhecimento.** Campinas/SP: Mercado de Letras, 1996**.**

_____. **Padrões interacionais em sala de aula de língua materna: conflitos culturais ou resistência – IN:** COX, Maria Inês Pagliarini / PETERSON, Ana Antonia de Assis. (orgs) **Cenas da Sala de Aula.** Campinas/SP: Mercado de Letras, 2001.

PUCCI, Bruno (org). **Teoria Crítica e Educação.** Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

SILVA, Ezequiel Teodoro. **Elementos da pedagogia da leitura**. São Paulo/SP: Martins Fontes, 1993.

_____. **De olhos abertos.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SILVA, Tomás Tadeu da. **Teoria cultural e educação – vocabulário crítico.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

A *ALFABETIZAÇÃO CRÍTICA EMANCIPADORA* FREIRIANA COMPREENDIDA COMO RESISTÊNCIA AO *FETICHE PELA TÉCNICA* ADORNIANO: CONTRIBUIÇÕES FILOSÓFICAS AO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO LEITOR

Priscila Monteiro Chaves[1] (UFPel)

Resumo

Com o advento do termo *letramento* as atividades de ler e escrever têm sido assunto bastante discutido no contexto acadêmico educacional e o caráter político do *ato de ler* vem aos poucos sendo melhor percebido. Ainda que as disciplinas a quem mais competem a formação de leitores sejam tradicionalmente a literatura e a linguísitica, no campo filosófico também são encontradas consideráveis reflexões capazes de responder às questões que estas ainda não alcançaram. Partindo desse pressuposto, o presente artigo emerge de uma das conhecidas problemáticas do processo de formação de leitores, que (re) pensa o perverso quadro em que o alfabetizando é tomado como mero espectador do processo de aquisição da lectoescrita. Assim, traz-se como objetivo central a contraposição de categorias de dois conhecidos filósofos: o *fetiche pela técnica* refletido por Theodor W. Adorno e o *método* de alfabetização crítica emancipadora de Paulo Freire, concluindo que a técnica não é a razão de ser do processo de aquisição, e sim um meio de emancipação e humanização do sujeito.

Palavras-chave

Alfabetização; técnica; emancipação.

Résumé

Avec l'avènement du terme *letramento* les activités de la lecture et de l'écriture ont été questions largement discutées dans le contexte académique de l'éducation et le caractère politique de *l'acte de lire* est en train de devenir mieux compris. Bien que les champs à qui concernent la formation des lecteurs soient traditionnellement la linguisitique et de la littérature, dans le domaine de la philosophie se trouvent également considérables réflexions capables de répondre à quelques questions n'ont pas encore été satisfaites. Sur la base de cette hypothèse, le présent document se dégage à partir d'un problème connu du processus de formation des lecteurs qui (re) pense le contexte pervers où l'élève est considérée comme un simple spectateur du processus d'acquisition de la lectoescrita. Ainsi, il évoque comme son objectif principal l'opposition des classes de deux connues philosophes: le fétiche pour la technique réfléchie par Theodor W. Adorno et la méthode critique d›alphabétisation émancipatrice de Paulo Freire, en concluant que la technique n›est pas le but du processus d›acquisition, mais un moyen d›émancipation et d'humanisation du sujet.

Mots-clés

alphabétisation; technique; émancipation.

1 - Graduada em Letras Port-Francês e respectivas literaturas pela Universidade Federal de Pelotas, mestranda do PPGE da mesma universidade, sob orientação de Gomercindo Ghiggi. Integrante do Grupo de Pesquisa FEPráxiS, (Filosofia, Educação e Práxis Social). Bolsista CAPES.

Criador de uma das metáforas mais denunciadoras do contexto educacional, encontra-se em Paulo Freire um exercício de libertação da pedagogia, fazendo dessa uma *pedagogia do outro*, uma Pedagogia *do*[2] Oprimido. Nesse sentido, falar da proposta de formação do leitor partindo de uma vertente freiriana é falar de um ato político.

Fenomenólogo ou não, Freire se caracteriza por um escritor-filósofo-educador que se dedicou mais diretamente a pensar a existência, e não as *ideias*, e dessa forma, tem sua importante participação no que concerne à competência leitora, trazendo para esta a relevância de uma compreensão do mundo imediato de cada um, do *mundo vivido*, provocado pela fenomenologia.

Assim sendo, quando se fala de Paulo Freire no que compete ao *ato de ler*, indiscutivelmente a primeira categoria de seu legado que surge é a *Leitura de mundo-Leitura da Palavra*, o que em Freire é um direito subjetivo do homem. Há quem nunca tenha deparado-se com o imperativo categórico de que a *leitura de mundo precede a leitura da palavra*? Talvez esta seja uma das mais célebres assertivas do autor, o que já aponta uma outra maneira de analisar a capacidade leitora sob outras preocupações a começar pelos seus primeiros escritos. Desde sua clássica e encetativa *Pedagogia do Oprimido*, é destinado um cuidado especial ao ato de ler já no processo de alfabetização, enfocado na de jovens e adultos, fazendo com que deixe de ser um objeto de estudo somente dos campos linguístico e literário, trazendo para essa, a relevância da *autonomia* quando atesta que *saber ler é saber dizer a sua palavra*.

Freire acredita que as pessoas ditas comuns, quando interpretam suas próprias experiências manifestam a complexidade que vão compreendendo, através de figuras de linguagem que atrelam seus pensamentos a situações concretas, questionando-se como essas pessoas, "através de suas formas de expressão peculiares e profundamente éticas, são capazes de tornar explícitos os problemas do mundo"(FREIRE, 1986, p.180). Essa ponderação é capacitada também pela maneira como Freire pensa a relação entre *significante* e *significado* - ainda que ele não utilize tal nomenclatura, em virtude de sua linguagem acessível, no entanto as influências do estruturalista suíço são notórias - proposta na *dicotomia saussiriana*: compreendida como ferramenta para o desenvolvimento da consciência crítica do sujeito, pensando esta como ato fundamental da mente, ou oportunidade de *recognição* nos *Círculos de Cultura*, fazendo com que os participantes alcançassem uma distância em relação ao próprio mundo, *estranhando-o*, e consequentemente, reconhecendo-o.

Para melhor amparar esta hipótese, necessário se torna uma exposição abreviada de como se davam esses chamados *Círculos de Cultura*:

Contrapondo-se ao alvo de sua crítica metafórica amplamente difundida *Educação Bancária*, Freire propões os *Círculos de Cultura*, levando para a proposta da educação libertadora práticas em grupo focadas no dialogo coletivo, dispondo as pessoas em uma roda que visivelmente nenhuma delas ocupava o lugar privilegiado, já substituindo a escola, autoritária por estrutura e tradição. O educador, se mostra como monitor que coordena um diálogo entre pessoas a quem se propõe construírem juntas o saber solidário a partir do qual todos ensinam e aprendem. Esse monitor (ou coordenador) geralmente era uma pessoa alfabetizada e devidamente treinada para acompanhar um grupo, "quase sempre um jovem, (que) sabe que não exerce as funções de *professor* e que o dialogo é condição essencial de sua tarefa, *a de coordenar, jamais influir ou impor"*(FREIRE, EPL, p.13).

O respeito à liberdade dos alfabetizandos era anterior mesmo à organização dos *Círculos*. Cada um dos elementos era incitado a conhecer sua própria comunidade e elaborar o material com que seu aprendizado se daria.

> Já no levantamento do vocabulário popular, isto é, nas preliminares do curso, busca-se um máximo de interferência do povo na estrutura do programa.

2 - Ressalta-se a preposição do a fim de chamar a atenção do leitor à dicotomia para/do, lembrando que Freire não alvitra uma pedagogia para o oprimido, visto que a competência encontra-se nas mãos do mesmo, (e por isso do) somente ele tem a poder de restaurar sua humanidade. E argumenta: "Por isso é que somente os oprimidos, libertando-se, podem libertar os opressores. Estes, enquanto classe que oprime, nem libertam, nem se libertam"(FREIRE, 2005, p.48).

> Ao educador cabe apenas registrar fielmente este vocabulário e selecionar algumas palavras básicas em termos de sua frequência, relevância como significação vivida e tipo de complexidade fonêmica que apresentam (EPL, p.13).

Este material então dava origem às *palavras geradoras*, com as quais eram coletivamente confeccionadas fichas e pequenos cartazes com os recursos locais (BRANDÃO, 2010, p.263).

Segundo Brandão, esses materiais eram projetados ou rusticamente desenhados, em que diversas e simples ilustrações davam ideia de representar as pessoas, eles mesmos. Lembrando que essas imagens refletiam as atividades dos participantes, apoiados em suas próprias memórias e experiências de vida, com projetos que correspondesse à sua visão de mundo. O que era extremamente fecundo, uma vez que "pour établir une liaison avec les masses, nous devons nous conformer a leurs désirs. Dans tout le travail pour les masses, nous devons partir de leurs besoins, et non de nos propres désirs, si louables soient-ils" [3] (TSÉ-TUNG *apud* FREIRE, 2005, p.98).

Auxiliado por essas ilustrações, o monitor estimulava a participação de todos no debate, fomentando suas palavras e ideias, a fim de que os participantes começassem a se reconhecer como agentes criadores do mundo de cultura que viviam, o que somente era possível, uma vez "que os materiais elaborados [...] se caracterizavam por serem materiais desafiadores e não domesticadores"(FREIRE, 2011, p. 59).

Estabelecidas essas condições para a construção do trabalho com a alfabetização propriamente dita, depois desse estímulo à reflexão dos sujeitos, era dada a sequência ao *movimento*. As palavras geradoras eram desmembradas e analisadas foneticamente, a partir dessa secção, outras palavras eram formadas, na busca de integração das palavras no que compete sua carga semântica, Freire explica: "Estas palavras, estudadas primeiro de forma isolada, são examinadas depois em seu conjunto, o que conduz à identificação das vogais. A ficha, que apresenta as famílias em seu conjunto" (FREIRE, 1979)[4] chamada também de *ficha de descoberta*, como nomeou Cardoso, quando ao "sintetizar por meio dela, o homem descobre o mecanismo de formação das palavras de uma língua silábica como o português, que repousa sobre combinações fonéticas"(1979).

Assim, "do ponto de vista crítico e democrático como ficou mais ou menos claro [...] o alfabetizando, e não o analfabeto, se insere num processo criador, de que ele é também sujeito (FREIRE, 2011, p.41), e a alfabetização não lhes é uma forma de *invasão cultural*, uma vez que a aquisição da *lectoescrita* se dá a partir de temas significativos à experiência comum dos alfabetizandos.

Considerando-o então como responsável por fomentar esse caráter social, crítico e reflexivo do ato de ler, Paulo Freire pode ser reconhecido como o precursor do *letramento* no contexto educacional brasileiro, de acordo com a vertente filosófica que se assume? Soares intercede por meio de suas reflexões acerca do termo com uma arguição positiva, ao apontar que, a partir do momento em que começa a ser levado em consideração que a formação de leitores perpassa a proposição das formas próprias como as práticas de leitura se processam na sociedade pela escola, não é possível desconsiderar a realidade dos sujeitos, a contribuição de Paulo Freire é inegável, não exatamente porque formulou um método, no sentido restrito de utilização do campo pedagógico, mas porque seu *método*, muito mais do que analítico-sintético, como modestamente ele mesmo o classifica, *é uma reformulação dos meios* e dos *fins* da alfabetização. Nas palavras da educadora, Freire apresenta:

> uma concepção de alfabetização que transforma o material e o objetivo com que se alfabetiza, as relações sociais em que se alfabetiza, é uma concepção que põe o método a serviço de uma certa política e filosofia da educação (2008, p. 119).

3 - Tradução livre: para estabelecer uma conexão com as massas, devemos estar de acordo com seus desejos. Em todo o trabalho *com* as massas, devemos começar de suas necessidades, e não dos nossos próprios desejos, ainda que louváveis sejam eles.

4 - In Conscientização. Disponível em http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_conscientizacao.pdf. Acesso em 20 de fevereiro de 2012.

Assim, entende-se que "o grande problema que as campanhas de alfabetização enfrentam com respeito aos múltiplos discursos é lidar com o processo de re-escrita da sociedade" (FREIRE, 1990, p.57). Uma vez que essa prática faz com que o sujeito questione sua razão de ser e de levar sua vida como é, pois, "em princípio, essa re-escrita rompe a ordem hierárquica rígida das classes sociais e, com isso, transforma as estruturas materiais da sociedade"(p.57)

Alicerçando-se nas fundamentações trazidas pela perspectiva freiriana é possível pensar a escrita como um conjunto de práticas sociais, que revestem-se de significação política. Da mesma forma, que no contexto social, alfabetizar é também dar voz ao sujeito, e principalmente favorecer meios críticos de participação na sociedade em que vive, bem como Freire pensa o ato de ler. Em contrapartida, a aquisição de uma técnica no contexto escolar ainda configura uma conquista indispensável ao educando e sua dimensão instrumental continua sendo quesito obrigatório nas avaliações, atribuindo à competência de codificação a condição de legítimo conhecimento.

Partilhando dos mesmos preceitos, a linguista Silvia Colello manifesta-se de maneira introdutória ao problema, alegando que a sociedade tem uma estabelecida certeza de que as crianças precisam saber ler e escrever, mas que, entretanto, "se perguntarmos aos pais e educadores por que e para que alfabetizar, encontraremos, com certeza, respostas vagas, por vezes incompletas e até paradoxais" (2007, p.27). Fator que faz com que a lectoescrita se coloque a serviço dos mesmos preceitos que limitam a compreensão da complexidade social, fazendo do educando mais um mecanismo de negação da autonomia do sujeito, que nesta sociedade prenhe de ambiguidades, passa a ser guiado pela lógica calcada na produtividade/reprodução, em concordância com os moldes já estipulados pelo sistema dominante. É bastante provável que alguns dos fatores que revigoram esse quadro sejam os que seguem na argumentação de Colello, quando prolonga-se:

> as expectativas de ensino da língua escrita são tão imprecisas quanto a própria compreensão do alfabetizar. A despeito de boas intenções, as práticas pedagógicas patinam em concepções restritivas, por vezes equivocadas, modismos mal assimilados e métodos inadequados (2007, p. 27).

De maneira global, a concepção que se tem a respeito da aquisição da lectoescrita relaciona-se a um molde "linear e positivo de desenvolvimento, segundo o qual a criança aprende a usar e docodificar símbolos gráficos que representam os sons da fala, saindo de um ponto *x* e chegando a um ponto *y*" (TFOUNI, p.21). Se a hipótese da linguista é verossímil e complementa o que já foi discorrido até este momento, é justificável dizer que o processo de formação do leitor também sofre com os falsos pressupostos pedagógicos responsáveis pela inversão de precedência, ou primazia, dos princípios *saber como* e *saber que*, emersos de uma "sabedoria tradicional da prática educativa atual que enfatiza que onde quer que o *saber como* seja de importância crucial, o *saber que* é uma perda de tempo"(BERTHOFF, 1990, p.XVI). Dessa forma, a maneira tradicional que se lança mão "para a aquisição de habilidades para ler e escrever, é a atividade motora" (p.XVI). Tomando o ensino como intervenção e o aparato teórico como imposição autoritária, trazendo como consequência a perda da experiência[5] possível por parte do sujeito.

Adorno escreve em meio a uma sociedade capitalista de industrialização avançada e sua persistência na ameaça do fascismo contida em sociedades aparentemente democráticas, seu enfoque no impacto filosófico devastador do Holocausto e seu constante ceticismo no que concerne ao provável aprimoramento dos homens por meio do desenvolvimento técnico são claramente impulsionados pela interpretação do empirismo cético de Donde Hume, além de persuadidos pela aversão aos céticos da teoria kantiana - uma linhagem de

5 - O conceito de experiência que circunda este texto refere-se àquele proposto por Walter Benjamin, isto é, um comportamento sensível e qualitativo do homem em relação às coisas. A experiência benjaminiana procurava preservar um contato imediato com o comportamento mimético, preocupando-se com um saber sensível, que não apenas se alimenta daquilo que se apresenta sensível aos olhos, mas também consegue apoderar-se do simples saber e mesmo de dados inertes como de algo experienciado e vivido. (2009, p. 18).

nômades que recusa qualquer fixação sólida ao chão (KANT, 1994) – pois o filósofo duvida do desprezo a um gênero de pesquisa que não pode ser tratado com indiferença pela espécie humana, bem como do *caminho seguro da ciência*, tornando incertas as posições do racionalismo dogmático.

Incutido por essas revoluções na teoria do conhecimento humano, Theodor W. Adorno questiona-se quanto ao uso desmedido da *técnica*, que toma o sujeito como mero objeto de dominação, impondo-lhe uma adaptação ao sistema positivo. Plausivelmente alegando "contra isso que, nas esferas espirituais, como na arte e, principalmente, no direito, na política e na antropologia, não se avança com o mesmo vigor que nas forças materiais"(ADORNO, 1995, p.55), e recorrendo a Auschwitz a fim de compreender as causas que levaram uma nação *civilizada a* tal barbárie e questionar o acalentamento perante o acontecimento. Contudo, vale lembrar que ele apreende os perigos dessa reificação tecnológica das relações humanas como persistentes muito para além do fracasso da experiência nazista.

O raciocínio filosófico faz com que Adorno construa pressupostos que desconfiem da relação que se tem entre a visão científica do mundo e os homens, provocando com seu potencial discursivo outros perguntas igualmente inquietantes. Em um primeiro momento: Técnica --- para quê? [6]

> Não se sabe com certeza como se verifica a fetichização da técnica na psicologia individual dos indivíduos, onde está o ponto de transição entre uma relação racional com ela e aquela supervalorização, que leva, em última análise, quem projeta um sistema favorito para conduzir as vítimas a Auschwitz com maior rapidez e fluência, a esquecer o que acontece com essas vítimas em Auschwitz (ADORNO,1995, 133).

O termo *fetichização*, expressa a alienação do trabalhador, em que sua força de trabalho é convertida em mercadoria, em valor de troca. O fetiche, por sua vez, consiste em um plano enganador, o qual quer transformar o que não é natural em natural. Assim, a força do trabalho humano não se originou como mercadoria, converteu-se em tal através das transformações sócio-históricas. Ainda que a citação seja de um dos mais recentes texto, esse conceito é melhor focado por Adorno nos seus estudos sobre a música e a regressão da audição, nos quais ele analisa a técnica em seu conjunto social, dessa forma, o *fetiche* pensado por Adorno ocorre quando, em primazia a uma simples *reação*, a técnica perfeitamente *acabada* substitui a perfeição da sociedade (1999).

Neste caso, a razão mais plausível de questionar a capacidade de juízo político desses estudiosos enquanto estudiosos, que trabalharam em prol de Auschwitz, não é a formação moral, (pela hipotética possibilidade de absterem-se da criação de tais armamentos), nem mesmo sua inocência (pela ignorância quanto a sua aprovação ou não de tal utilização), e sim por habitarem em e contribuírem com um mundo onde as coisas não são discutidas, e a capacidade de pensar perdeu sua importância primeira. Principalmente quando Hannah Arendt sustenta que tudo o que os homens fazem, sabem ou experimentam só têm significado, só têm sentido, a partir do momento em que podem ser discutidos (1997), isto é, na medida em que se tornam atos políticos.

Essas questões postas pelo próprio Adorno, ou inferidas através de seu discurso, são sugestivas de algumas outras ainda: Como pode o homem, desde sua iniciação escolar, ser capaz de não pensar, não questionar e não compreender aquilo que, no entanto, é capaz de executar? Se "durante muito tempo, esses seres, que estavam se fazendo, *escreveram* o mundo mais do que falaram o mundo. Tocavam diretamente o mundo e agiam diretamente sobre ele, antes de falarem a seu respeito"(FREIRE, 1990, p.32), é possível deduzir um suposto desacordo entre aquilo que se faz e aquilo que se pensa?

A reflexão acerca dessas demandas se dá no mesmo sentido proposto por Ann E. Berthoff, quando, apoiando-se no que traz a teoria freiriana, faz a distinção entre *saber que* e *saber como*, este que a atual sociedade tanto estima, conhecido como *know-how*. Se de fato há esse desacordo entre esse *saber técnico* (saber

6 - Estrutura da questão construída em alusão a um dos capítulos da obra póstuma de Adorno Educação e Emancipação: Educação --- para quê? (1995).

como, saber fazer, e essa instrução reitera-se neste momento com o *know-how*) e o pensamento das criaturas humanas, todas elas serão servas desse *saber como*? Dominados por qualquer espécie de técnica que seja capaz de emitir juízos a todos comunicáveis, por todos verificáveis (ou compartilháveis)?

Categórico como de costume, Adorno argumenta:

> na relação atual com a técnica existe algo de exagerado, irracional, patogênico. Isto se vincula ao 'véu tecnológico'. Os homens inclinam-se a considerar a técnica como sendo algo em si mesma, um fim em si mesmo, uma força própria, esquecendo que ela é a extensão do braço dos homens. (1995, p.132)

Analogamente às questões adornianas, e lembrando do que foi introduzido por Collelo no que compete à alienação da comunidade escolar acerca da finalidade da alfabetização, emerge a demanda de mais algumas: *Lectoescrita* --- para quê? Para quê se formam leitores?

Lerner (2002) atesta que, na escola brasileira, não raro a aquisição da *lectoescrita* aparece sempre de maneira atrelada ao tempo que o estudante está na escola, à vida estudantil. Ler para aprender, ler em voz alta e escrever para legitimar o aprendizado do ciclo, com interrogações heteróclitas (e ao mesmo tempo correntes) advindas da comunidade escolar do tipo: *Professora, que dia será o teste de leitura que aprovará o Joãozinho para o ano seguinte?* tornando essa capacidade bastante artificial e, na maioria das vezes, desprovida de significado, fazendo da técnica "a essência desse saber, que não visa conceitos e imagens, nem o prazer do discernimento, mas o método, a utilização do trabalho de outros, o capital"(ADORNO, 1985, p.18). "Isto combina com a disposição de tratar outros como sendo uma massa amorfa"(p.129). Esses sujeitos são formados de tal maneira que eles mesmos se igualam a coisas, motivo pelo qual, quando possível se torna, fazem o mesmo com o próximo. "Essa forma de ser, Adorno ilustra com a intraduzível expressão *fertigmachen* (concluir/liquidar); essa expressão define os homens como coisa preparada, manipulada, e coisa danificada" (JUNIOR, 2007, p.131).

Esta construção um tanto quanto imperativa e o abismo que pode ser percebido na distinção entre duas categorias arendtianas neste momento contribuem na compreensão da desunião entre a técnica da lectoescrita adquirida por si só, com fim em si mesma, e a leitura como ato social e político, são elas *trabalho* e ação. Segundo a autora, esta última consiste em "la seule activité qui exige la pluralité" [7]. Pela *ação* "l'être humain *se* révèle, *se* distingue, et s'exposant aux autres, à ses compagnons, montre *qui* il est, son unicité" [8] (AMIEL, 2007, p.07). Dessa forma, o leitor da ação é o leitor da pluralidade, partindo de um dos eixos fundamentais da *Condição Humana* arendtiana de que *homens* vivem na Terra e habitam o mundo, e não *Homem* (ARENDT, 1997).

Toda leitura irá pressupor uma interação com uma determinada cultura, agindo constantemente nos moldes do imaginário coletivo que esta possui, isto é, ainda que o sentido ocorra no plano imaginário individual de cada leitor, fatalmente pela função formadora que este ato traz consigo, partilha sentidos com membros de sua sociedade também. Assim sendo, o sentido que se extrai da leitura, irá "immédiatement prendre place dans le contexte culturel où évolue chaque lecteur" [9] (JOUVE, 1993, p. 12-13).

Diferentemente do leitor do *trabalho* que, ainda de acordo com a mesma teoria em questão, seria aquele que produz um mundo artificial de coisas, vive do outro lado de uma fronteira individualmente e necessita de uma produção, criativa *ou não*, para justificar sua existência humana e possuindo a *mundaneidade* como sua *condição humana*. O que é insuficiente para uma vida humana digna de fato, com a participação política de cada um, como vislumbra as reflexões arendtianas. Percebe-se nesta espécie de leitor a carência de posicionamento crítico, em virtude de seu caráter alienado de participar, ou não

7 - Tradução livre: "a única atividade que exige a pluralidade".

8 - Tradução livre: "o ser humano se revela, se distingue, e se expõem aos outros, a seus companheiros, mostra quem ele é, sua unicidade".

9 - Tradução livre: "imediatamente tomar espaço no contexto cultural, onde evolui cada leitor".

participar, da *vida activa*, uma vez que sua participação social se da "de façon cyclique, *répétitive* e *anonyme"* [10] (AMIEL, 2007, p.85)(grifos meus).

Apoiando-se em ambas categorias e principalmente na teoria adorniana, é possível dizer que a leitura é apreendida como uma natureza, como um *ser-assim*, como um dado estipulado e imutável. Convertendo a relação humana que há na leitura em *coisa* e privando o sujeito de uma experiência heterônoma, autêntica e formativa.

Em seus escritos, o pensador frankfurtiano menciona o conceito de *consciência coisificada*, ou *coisificação*, "uma consciência que se defende de qualquer vir-a-ser, frente a qualquer apreensão do próprio condicionamento, impondo como sendo absoluto o que existe de um determinado modo"(1995, p.132). Um dado inalterável, e não como algo que veio a ser. Uma relação cega com a competência leitora, uma vez que não é questionado o *como-ficou-assim*, em virtude da maneira como a consciência coisificada "entende mal a si mesma como se fosse natureza, é ingênua: toma a si mesma – algo que veio a ser e que é completamente mediado em si – como se fosse, conforme expressão de Husserl, *a esfera do ser das origens absolutas"* (ADORNO, 1995, p.192-193).

Seguido dessas palavras, Adorno se utiliza da expressão latina *caput mortuum* para alegar que, com esse anseio à objetividade [*Salchlichkeit*], o sujeito retém a *cabeça sem vida* do conhecimento e nada mais. E o mais contraditório é que ao mesmo tempo que essa espécie de *louvor,* de *culto que se presta* a uma técnica que não tem como objetivo primeiro formar participantes autônomos da cultura escrita, ela possui uma valorização pública dada àqueles que desta comunidade partilha as habilidades demandantes, uma relação estreita entre o sucesso escolar e aquilo que é *material*. Uma espécie de veneração do que é autofabricado, o qual, em virtude do seu valor de troca, se aliena do homem. Isso é o que conta para a prosaica objetividade do pensar orientado pelo lucro: tudo menos a coisa mesma. "Esta se perde naquilo que ela rende para alguém"(p.193).

Se agora equacionada for a conexão entre o estudo da consciência coisificada e uma análise da atual relação com a técnica da lectoescrita, extrai-se como consequência que essa espécie de caráter manipulatório que se mantém constitui "exatamente o tipo de energia psíquica requisitado pela civilização predominantemente tecnológica, isto é, o homem tecnológico, ou tecno(buro)crata"(JUNIOR, 2007, p. 133).

Dentro de uma maneira coisificada de se apoderar de uma técnica, bem como de reproduzi-la, seria viável um espaço suficiente dentro de uma alfabetização emancipadora que possibilitasse que os educandos tomassem parte de seus próprios discursos e, simultaneamente, avançassem para além deles, de modo a desenvolver competência e desenvoltura para lidar com os demais discursos, inclusive este que lhe é externo (FREIRE, 1990)?

A réplica é negativa, uma vez que a imediatidade com que o sujeito concebe e reproduz o que recebe, sem o crivo da reflexão, reverte-se num cotidiano de universo tão limitado que inviabiliza assim qualquer dimensão utópica em contraposição às condições sociais de exploração a que está submetido (FABIANO, 2001, p.137).

> A imutabilidade [*Immergleichheit*] do todo, a dependência das pessoas em relação às necessidades vitais, das condições materiais de sua autoconservação, como que se esconde por traz da própria dinâmica, do incremento da presumida riqueza social; isto favorece a ideologia (ADORNO, 1995, p.56)

Nesse sentido que a aquisição de uma escrita não deveria ser diferente da proposta freiriana de alfabetização elucidada no capítulo anterior, uma vez que "o conhecimento, no entanto, deveria ser guiado pelo que não é mutilado pelas trocas ou – pois não há nada mais que não esteja mutilado – pelo que se oculta por trás das operações de troca"(ADORNO, 1995, p.193). Entendida sua concepção de alfabetização mediada pela relação de comprometimento com a utilização de uma técnica, que somente começa a ser pensada e compreendida na medida

10 - Tradução livre: "de forma cíclica, repetitiva e anônima".

que possui um significado no mundo imediato de cada um, pois partia-se das suas necessidades. Esse princípio de formação institucionalizada do leitor seria, então, essencialmente ética na medida que originaria um novo espírito e posicionamento perante a técnica e nos tempos atuais perante a voracidade tecnológica.

Uma maneira de aquisição da lectoescrita que não dicotomiza o *produzir* e o *conhecer*, não permitindo que a escola se constitua como mais um espaço correspondente à ideologia capitalista (FREIRE, 1986, p.19). Contrariando "os programas de alfabetização em geral (que) oferecem ao povo o acesso a um discurso predeterminado e preestabelecido, enquanto silenciam sua própria voz, a qual deve ser amplificada"(FREIRE, 1990, p. 37).

No entanto, não se quer dizer com estas palavras que o educando não deve apropriar-se dos códigos e culturas das esferas dominantes, de maneira que não seja capaz de transcender a seu meio ambiente. Admite-se que há uma mecanicidade necessária à utilização da língua escrita, neste contexto entendida como a técnica da capacidade leitora, no entanto, ela não deve se constituir em uma razão de ser. Ambas teorias em evidência não negam o nem social, que neste instante quer-se que seja compreendido como objeto de conhecimento comum; nem a acentuação apenas do desenvolvimento da consciência individual. "Daí a importância da subjetividade. Mas não posso separar minha subjetividade da objetividade em que se gera"(1990, p.29).

Admite-se que até mesmo a ideia de alfabetização emancipadora considera as duas dimensões da alfabetização, quando por um lado os alunos devem alfabetizar-se quanto às próprias histórias e necessidades, a experiências e à cultura de seu mundo imediato; e por outro devem partilhar um código social comum a todos sem sufocar nenhuma das duas dimensões (MACEDO, 1990, p.29).

Logo, não tem-se a pretensão de defender que a técnica não deve ser adquirida e tão pouco menorizada, o formador do leitor assume sim que existe um mecanicismo fortemente influenciado pelas concepções de Bloomfield (e demais teóricos que impulsionaram as correntes norte-americanas tradicionais) no ato de ler e uma formação do leitor *após Auscwitz* deve certamente estar receptiva à relevância essencial da técnica no mundo contemporâneo. No entanto, não é o sujeito que está a serviço dela e sim a relação contrária.

O que somente poderá ser compreendido, como sugere ambos autores em questão, através da auto-reflexão crítica, que poderá fazer com que o sujeito leitor apreenda a técnica como mais uma dimensão do agir humano. Como potente braço prolongado do *operari* humano, pensada como acontecimento paradigmático na história do ser (JUNIOR, 2007).

Dessa forma, uma das preocupações é que a escola tome-a como ferramenta e não como dominante no processo de formação do leitor, e que pense as possibilidades de ingresso em uma relação humana e saudável com técnica. O que é possível, uma vez que "as instituições esclerosadas, as relações de produção não são pura e simplesmente um ser, mas sim, embora como onipotentes, algo feito por pessoas, revogável" (ADORNO, 1995, p.55). A fim de que seja compreendido que ela (a técnica) é somente um meio para o fim, que é uma vida humana digna (ADORNO, 1995).

Referências

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação.** Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995.

_____. O fetichismo na música e a Regressão da Audição. In: *Textos Escolhidos*. SP: Abril Cultural, 1999. Coleção: Os pensadores.

_____. Palavras e Sinais: modelos críticos 2. Tradução de Maria Helena Ruschel. Petrópolis, Vozes, 1995.

AMIEL, Anne. **Le vocabulaire de Hannah Arendt.** Ellipses, Paris, 2007.

ARENDT, Hannah. **A Condição Humana.** Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1997.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Método Paulo Freire. *In:* **Dicionário Paulo Freire** / Danilo R. Streck; Euclides Redin;

Jaime José Zitkoiske (orgs.) – 2. Ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

BENJAMIN, Walter. **Passagens.** Belo Horizonte: Editora UFMG, São Paulo: Imprensa oficial do estado de São Paulo, 2009.

BERTHOFF, Ann E. Prefácio In: FREIRE, Paulo e MACEDO, Donaldo - **Alfabetização:** leitura do mundo, leitura da palavra. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra,1990.

COLELLO, Silvia M, Gasparin. **A escola que (não) ensina a escrever.** São Paulo, Paz e Terra, 2007.

FABIANO, Luiz Hermenegildo. Bufonices culturais e degradação da ética: Adorno na contramão da alegria. In: OLIVEIRA, Newton Ramos de; ZUIN, Antônio Álvaro Soares; PUCCI, Bruno. (Orgs.) **Teoria critica, estética e educação**. Campinas SP, Editora UNIMEP, 2001.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo, Cortez, 2011.

_____. **Medo e Ousadia**. O Cotidiano do Professor. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. MACEDO, Donaldo. **Alfabetização**: Leitura da Palavra Leitura do Mundo. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1990.

JOUVE, Vincent. **La lecture.** Hachette Livre, Paris, 1993.

JUNIOR, Oswaldo Giacoia. Ética, Técnica e Educação. In: PUCCI, Bruno; GOERGEN, Pedro; FRANCO, Renato. (Orgs.) **Dialética negativa, estética e educação**. Campinhas SP, Alínea, 2007.

KANT, Immanuel. **Crítica da Razão pura**. Tradução de Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Fradique Morujão; Introdução e Notas de Alexandre Fradique Morujão. 3. ed. Lisboa : Fundação Calouste Gul- benkian, 1994.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002. MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. Campinas, SP: Papirus ,1997.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento.** 5 ed. São Paulo: Contexto, 2008. TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização.** 9. Ed. São Paulo, Cortez, 2010.

INTERLOCUÇÕES FORMATIVAS: LEITURAS DO MUNDO DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Valdete Côco
Divina L. Soares

Resumo

No contexto das dinâmicas de linguagens que leem o mundo, focalizamos as leituras do mundo do trabalho, na especificidade da docência no campo da Educação Infantil (EI), desenvolvidas pelos estudantes no processo de formação inicial. Ancorados em referenciais bakhtinianos e articulados com o desenvolvimento da pesquisa "Formação Inicial de Educadores para a Educação Infantil", tomamos o jogo de interlocuções que reúne os investimentos do processo formativo no curso de Pedagogia, os chamamentos do campo profissional e, especialmente, os indicativos apontados pelos sujeitos que prospectam a atuação docente. Essa teia comunicativa se efetiva integrada aos modos de produção social da vida e em articulação com a complexidade inerente à expansão do direito à educação. Na produção das leituras do mundo do trabalho docente, os estudantes vão interagindo com esse contexto, aproximando-se progressivamente da EI como perspectiva de atuação. Os dados indicam uma aproximação que comporta vários interlocutores, instiga a problematização das ações e tensiona as políticas de reconhecimento e valorização profissional. Assim, as leituras do *posicionamento* do campo da EI no cenário social indicam que a luta pelo fortalecimento da EI não pode perder de vista o investimento na formação dos profissionais.

Palavras-chave

Formação de professores; educação infantil; trabalho docente; leituras da docência.

Resumen

Dentro del contexto de las dinámicas de los lenguajes que permiten leer el mundo, nos hemos concentrado en las lecturas del mundo laboral, en la especialidad de la docencia en el campo de la Educación Infantil (EI), desarrolladas por los estudiantes en proceso de formación inicial. Basados en referencias baktinianas y articulados con el desarrollo de la investigación *Formación Inicial de Educadores para la Educación Infantil*, nos valdremos del juego de las interlocuciones que reúne todas las inversiones del proceso formativo en el curso de Pedagogía, los llamamientos del campo profesional y, especialmente, los indicativos anotados por los sujetos que evalúan la actuación docente. Esta pantalla comunicativa se hace efectiva pues está integrada a los modos de producción social de la vida y se articula con la complejidad inherente a la extensión del derecho a la educación. En la producción de lecturas del mundo del trabajo docente, los estudiantes interactúan con ese contexto, aproximándose progresivamente a la EI como perspectiva de actuación. Los datos muestran una aproximación en la que intervienen varios interlocutores, instando a la problematización de las acciones y generando tensiones en las políticas de reconocimiento y valoración profesional. De esta manera, las lecturas de la toma de *posición* del campo de la EI en el escenario social indican que la lucha por el fortalecimiento de la EI no puede perder de vista la inversión necesaria para la formación de los profesionales.

Palabras-clave

Formación de profesores; Educación Infantil; Trabajo docente; Lecturas de la docencia.

1 – Professora vinculada ao Departamento de Linguagens, Cultura e Educação e ao Programa de Pós-Graduação, do Centro de Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo – DLCE/PPGE/CE/UFES. Tutora do PET Conexões: Projeto Educação.

2 – Professora do Instituto Federal do Espírito Santo – Ifes, Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo – PPGE/CE/UFES .

1. Introdução

Numa mirada para as dinâmicas de linguagens que leem o mundo, focalizamos leituras do mundo do trabalho, na especificidade da docência no campo da Educação Infantil (EI), desenvolvidas pelos estudantes no processo de formação inicial. Articulados com o desenvolvimento da pesquisa "Formação Inicial de Educadores para a Educação Infantil", tomamos o jogo de interlocuções que reúne os investimentos do processo formativo no curso de Pedagogia, os chamamentos do campo profissional na educação e, especialmente, os indicativos apontados pelos sujeitos que prospectam a atuação docente. Na multiplicidade de endereçamentos, associações, distanciamentos, distinções e outras formas de atuação na cadeia temática da EI, cada componente desse jogo busca pautar suas premissas no cenário social, com vistas a marcar suas demandas e propósitos nas disputas de *como o futuro haverá de ser construíd*o (BAKHTIN, 1992, p. 132-136).

Chamamos de interlocuções formativas porque consideramos que se efetiva uma teia comunicativa entre os estudantes, o processo formativo e o campo de trabalho, mediada por distintos elementos de valoração presentes no contexto social. Compõe-se uma dinâmica em que os estudantes são instados a perspectivar a atuação profissional, efetuando leituras do mundo do trabalho em associação à potência do curso, que não se descolam dos modos de produção social da vida. No quadro de nosso estudo, realçamos que esses elementos valorativos estão implicados com transformações conceituais relativas à infância e à institucionalização das crianças, que ecoam nas políticas educacionais e na configuração dos quadros profissionais. Nas mudanças no campo educativo, delineia-se um campo de trabalho docente na EI marcado pela especificidade do trabalho educativo com as crianças pequenas. Imerso na conjuntura social, esse campo passa a integrar as possibilidades de atuação no conjunto do contexto educacional, negociando sua posição nesse quadro relacional. Uma negociação constituída com diversos componentes, efetivada em várias articulações, potente para distintas entradas analíticas, pujante para múltiplas leituras...

No jogo interativo das mediações sociais, que vão negociando os modos de configuração desse campo de trabalho na dinâmica complexa e conflituosa da vida cotidiana (BAKHTIN, 1992; CERTEAU, 1994), exploramos as leituras dos estudantes sobre o trabalho na EI, em meio às alternativas que se descortinam no conjunto do mundo da atuação docente, sob a perspectiva do diálogo entre discursos no sentido Baktiniano. Nessa perspectiva, vivemos numa interação viva e tensa, em que nada está morto em definitivo porque é sempre possível dizer mais alguma coisa. Nesse jogo do dizer - composto de nuanças, tonalizações, dizeres salientados, dizeres silenciados... - nas pautas de que tomamos parte reagimos frente às palavras que despertam em nós ressonâncias, que de alguma forma nos tocam em perspectivas ideológicas ou concernentes à vida (BAKHTIN, 1997, p. 95). Assim, consideramos essa dinâmica interlocutória na produção de leituras do mundo do trabalho na EI em articulação com produção de pertencimento a esse campo de trabalho - que não se desvinculam das políticas implicadas com sua afirmação no cenário social.

Nas dinâmicas em curso, exploramos as leituras do mundo trabalho na EI acenadas pelos estudantes, situando esse propósito no contexto das leituras do campo educativo que dialogam com o trabalho educativo com as crianças pequenas. Em seguida, exploramos os processos formativos, situando a pesquisa "Formação Inicial de Educadores para a Educação Infantil", que inspira este trabalho. Por fim, focalizamos as leituras do mundo do trabalho na EI acenadas pelos estudantes em meio à necessidade de perspectivar a atuação profissional.

2. Leituras do campo educativo que dialogam com a docência com as crianças pequenas

Na observação do desenvolvimento das políticas educativas, das transformações nas instituições, da proposição de novos referenciais conceituais, da emergência dos movimentos sociais vinculados à luta pela educação, da busca pela organização profissional, dentre outros aspectos da complexidade inerente ao campo educativo, foram produzidas diferentes análises do trabalho docente na história da educação brasileira. Com essa

produção, os pesquisadores mostram como leem esse *mundo da docência*. Essas leituras, por sua vez, são informadas aos estudantes, notadamente, pela via do processo formativo. Considerando uma perspectiva crítica de análise da política de leitura no cenário nacional, cabe ressalvar, nessa primeira síntese, três aspectos, relativos à produção, à apropriação da produção pelo processo formativo e à recepção pelos estudantes.

No âmbito da produção, em sua articulação com a distribuição, efetiva-se um processo complexo de triagem e hierarquização. Temos um mercado de leitura mobilizador de dinâmicas valorativas, tensionado pelos interesses de autores, editores, críticos, leitores, políticas educativas de leitura e instituições e outros, que faz com que as várias produções vivenciem caminhos distintos em direção ao seu público desejado.

No âmbito da apropriação da produção pelo processo formativo, delimitado por sua temporalidade curricular, ocorre um processo de seleção, bem como de dinâmicas de apresentação, de modo que as leituras consagradas compõem um repertório analítico que, guardando sua vinculação com o conjunto da produção, não necessariamente retratam as distintas tensões pautadas no campo. Trata-se da composição de *referencial de apoio ao trabalho*. Obviamente, a seleção se efetiva em interface com vários elementos: a atualidade da discussão, a facilidade do acesso, a aproximação aos sujeitos que trabalharão com o material, os objetivos do trabalho a ser realizado...

No âmbito da recepção, tanto o processo de seleção quanto o de apresentação são retrabalhados pelos sujeitos, em interação com outras fontes de informação (inclusive aquelas advindas dos campos de atuação), compondo distintas formas de apropriação dessa produção que, finalmente, chega aos estudantes. Mesmo em vinculação com o processo formativo, que baliza as expectativas de apropriação, marcamos aqui o potencial da leitura como um campo aberto que permite aventar outros usos e novas apropriações do referencial selecionado. Com a dialógica bakhtiniana, eliminamos as divisões entre as vozes falantes (dos estudantes, do professor formador e do referencial selecionado) para acenar para um fluxo contínuo de interação, para além de transmissão, em que os sujeitos se mostram ativos, forjam suas sínteses – não-finalizáveis - numa trama contextual que envolve muitos outros nas conversações em curso (MORSON e EMERSON, 2008, p. 75). Assim, na polifonia da vida encerramos um processo intrincado, com inúmeras entradas de fontes informativas.

No recorte das leituras do trabalho docente que chegam aos estudantes, destacamos a ampliação do campo semântico do termo docência (OLIVEIRA, 2010b), especialmente com a afirmação da EI no cenário social, convidando a releituras das políticas educacionais em vinculação com a mobilização de trabalhadores para esse campo. Retomaremos dois aspectos contextuais, já assinalados por vários estudiosos desse campo, para tratar do alargamento da compreensão da docência: a luta pela expansão da oferta e a intensificação do processo de precarização do trabalho docente.

No bojo das tensões inerentes à negociação social sobre a condução da política educacional, especialmente na luta pela expansão da oferta, os dados educacionais brasileiros indicam uma ampliação progressiva das matrículas em articulação com o avanço no quantitativo de anos de escolarização da população (IPEA, 2010). Nesse quadro, a EI vem cada, vez mais consistentemente, ganhando afirmação social, passando a integrar os sistemas de ensino (NUNES, CORSINO, e DIDONET, 2011). Em que pese à tensão na discussão da vinculação entre a oferta obrigatória e a matrícula compulsória como mobilizadora da expansão do atendimento pelos poderes públicos – uma vez que estes priorizam o investimento nas faixas de ensino consideradas pela legislação como obrigatórias - o direito à EI tem repercutido nos dados educacionais. Cabe observar que as análises dessa repercussão indicam avanços no percurso, mas a EI ainda está longe de superar os desafios ligados à equidade e justiça social.

Na inserção aos sistemas de ensino, a EI mobiliza um reposicionamento das faixas etárias de escolarização, incluindo as crianças pequenas no atendimento educacional. Também provoca uma rediscussão do processo de ensino, trazendo sua especificidade de trabalho educativo. Ainda passa a perspectivar condições estruturais próximas às ofertadas ao

Ensino Fundamental, dentre elas, a expansão, implicada com a proposição de orientações e normatizações e com a configuração de quadros profissionais. A afirmação da necessidade de profissionais qualificados requer, das instituições formadoras, o investimento na formação de quadros para esse campo. Esse contexto repercute em diferentes iniciativas, sobretudo na proposição das novas Diretrizes para os Cursos de Pedagogia (BRASIL, 2006), que passam a contemplar a EI no conjunto do curso[3], juntamente com a docência no Ensino Fundamental e com a gestão, aliadas à formação para a pesquisa e a atuação também em contextos não escolares, no contexto histórico das transformações efetivadas nos processos de formação inicial de professores (SILVA, 2003). Na problematização das iniciativas, a formação inicial é atrelada à demanda por formação continuada, gerando pressupostos orientadores, solicitações, iniciativas, investimentos e muitas outras formas de incidência na pauta. Nessa incidência, não podemos desconsiderar que algumas iniciativas são constituídas para viabilizar as reformas educacionais em curso e adaptar e conformar os professores às políticas vigentes (LIMA, 2005, p. 20). De todo modo, temos um investimento na ampliação da oferta de quadros profissionais, associando essa oferta à qualificação. Um investimento que aponta para o reconhecimento de que novos desafios se apresentam à atividade docente, em função de novas demandas sociais a que a escola é chamada a responder, sugerindo que ensinar parece mais complexo do que foi no passado.

Na atenção ao *desenvolvimento* dos docentes, indicando que o processo formativo não possui terminalidade, avançou-se do paradigma do "aprender a ensinar" na direção "da indagação sobre os processos pelos quais os professores geram conhecimentos, além de sobre quais tipos de conhecimentos adquirem" (MARCELO, 1998), chamando atenção ao protagonismo dos profissionais (NÓVOA, 2002). Toda essa dinâmica de pressupostos, proposições e ações vinculadas ao processo formativo não pode ser dissociada das estratégias empreendidas pelas agências empregadoras, notadamente o poder público, bem como das formas de interação dos profissionais com essas estratégias (CERTEAU, 1994). Essa negociação dinamiza as políticas de chamamento de profissionais, indicando os processos valorativos que marcam as tensões do campo de trabalho.

Como estratégia de expansão, observa-se que o campo da EI vem se constituindo com a reunião de dois grupos distintos de profissionais no atendimento direto às crianças. Um primeiro grupo, constituído de gestores, professores, pedagogos e outros, inserido nos quadros do magistério e, com isso, integrado às conquistas pautadas na categoria. Um segundo grupo de profissionais que atuam em funções auxiliares ao trabalho pedagógico, em especial, ao trabalho dos professores, com distintas nomeações, tais como assistentes, educadores, auxiliares, monitores, recreadores, atendentes e outras, mas que não pertencem aos quadros da carreira do magistério. Delineia-se uma lógica hierarquizante no trabalho com distinções de valorização e reconhecimento dos profissionais (SILLER e CÔCO, 2008).

No processo de expansão do ensino, as análises já apontavam a intensificação do trabalho e a precarização das condições, em articulação com uma apropriação da ideia de protagonismo dos docentes como estratégia para a responsabilização por resultados, para a efetivação de descentralização de ações geradoras de novas demandas de trabalho, para a convocação por melhoria de indicadores, para a adesão a novas políticas, dentre outras dificuldades que se apresentavam aos profissionais (OLIVEIRA, 2010a). A EI integra esse processo trazendo a nuança de fragmentação da categoria e, consequentemente, seu enfraquecimento na busca de objetivos comuns nos processos negociativos de configuração da carreira.

Desse modo, resumindo nosso propósito de congregar leituras sobre o campo educativo que dialogam com a docência com as crianças pequenas, destacamos que o percurso de configuração do trabalho docente na historiografia brasileira indica que, no eixo de uma referência a quem ensina, a menção

3 - Anteriormente a essa Resolução, a formação para atuação na EI se efetivava no curso em habilitação específica, cursada pelos alunos/as que optassem por tal formação.

mais direita à atuação dos professores (para não dizer uma ideia sinônima) passa por um alargamento na sua compreensão para incluir também os outros profissionais que passam a integrar o campo escolar no curso das reformas do ensino (equipes de gestão e de apoio ao trabalho dos professores). Num primeiro movimento, esse alargamento se delimita nas fronteiras dos quadros do magistério, que se ampliam e se diversificam com a universalização do ensino associada às novas demandas postas às escolas. Mais recentemente, com a inserção da EI nos sistemas de ensino, temos um segundo movimento de alargamento, incluindo profissionais auxiliares que, mesmo atuando diretamente com as crianças, são recrutados em processos seletivos desvinculados dos quadros do magistério. Com isso, temos um movimento que interage com as iniciativas de formação e com as políticas de ingresso de profissionais, produzindo novos contornos à docência no cenário atual (CÔCO, 2009).

Os estudantes em formação estabelecem diferentes processos interlocutórios com esse contexto, construindo suas leituras do mundo do trabalho docente povoadas de múltiplas vozes. Com a pesquisa "Formação Inicial de Educadores para a Educação Infantil", buscamos nos aproximar dos estudantes focalizando sua interação com o campo da EI como perspectiva de atuação.

3. Nas leituras da formação, a perspectiva de atuação na EI

Conforme viemos encaminhando, o campo da EI vem ganhando afirmação social, gerando demanda por ampliação da oferta de atendimento vinculado aos sistemas de ensino que ecoam nos processos formativos, em interface com a constituição das políticas de configuração do campo de trabalho que se refletem no recrutamento de profissionais. Nos endereçamentos recíprocos, todos esses elementos mobilizam indicadores na produção de *leituras sobre a EI*. Nesse contexto, a pesquisa "Formação Inicial de Educadores para a EI" investiga como os alunos vão configurando a perspectiva de atuar na EI em interface com o investimento institucional nessa possibilidade, a partir de dados coletados com alunos do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES integrantes das primeiras turmas dos currículos 681 (matutino, de 2006/1 a 2009/2) e 682 (noturno, de 2006/2 a 2010/2).

Na aproximação dos alunos/as do curso de Pedagogia da UFES à perspectiva de atuar na EI, buscamos a realização de uma pesquisa qualitativa exploratória com vistas a captar diferentes possibilidades de vinculação com a EI no processo formativo. Nesse propósito, delineamos três etapas de procedimentos. Começamos com observação na apresentação do curso às turmas considerando, nesse contato inicial com a dinâmica do curso, o conhecimento da possibilidade de atuar na EI. No terceiro período do curso, realizamos aplicação de instrumento da pesquisa explorando, a partir dos conhecimentos apreendidos em interação com a parte inicial do curso, as experiências vinculadas ao trabalho na EI e à configuração da perspectiva de atuar na EI. Na finalização do curso, voltamos a aplicar instrumento buscando captar o percurso do aluno/a na aproximação à EI como perspectiva de trabalho. Sem desconsiderar os percursos individuais, observamos que a aproximação à docência na formação inicial, especialmente na possibilidade de atuar na EI, efetiva-se numa interface com um movimento coletivo em direção a esse campo que integra sua valorização social, os investimentos das políticas de formação e as políticas de chamamento do mercado de trabalho.

Inspirados na noção de campo de Bourdieu (1996), apontamos a configuração de um campo da EI, considerando sua integração (inclusive com normatizações legais) ao cenário educacional trazendo sua especificidade, que nos remete ao delineamento de uma lógica própria (ainda que precariamente em muitos contextos). Esse conjunto próprio de referencias - delineador de uma pedagogia da EI (ROCHA, 1999) - sustenta o estabelecimento de trocas na negociação das relações de poder internas e externas. O delineamento desse espaço social se efetiva em interface com a mobilização de processos de pertencimento a esse campo em suas diferentes possibilidades de participação: as famílias que avalizam o trabalho matriculando suas crianças, os pesquisadores que passam a investir na produção de estudos na área, as instituições que promovem iniciativas formadoras de quadros profissionais, os profissionais que buscam inserção nesse espaço, etc.

Assim, destacamos que os alunos em formação inicial no curso de Pedagogia interagem com saberes e práticas voltadas à EI, potencializando esse espaço de atuação no repertório das possibilidades do curso.

4. Na mobilização da perspectiva de atuação na EI, leituras do mundo do trabalho na EI

No contexto da observação das dinâmicas de linguagens que leem o mundo, para explorar as leituras do mundo do trabalho no campo da EI desenvolvidas pelos estudantes no processo de formação inicial, selecionamos três movimentos informativos de produção de conversações, delineados a partir da sistematização dos dados: as leituras que os estudantes trazem na chegada à universidade, leituras animadas pelo investimento formativo do curso e leituras produzidas no (des) encontro com as assertivas pautadas pelo campo de trabalho. Essas leituras vão produzindo o *lugar* da EI nas perspectivas de atuação. Cabe observar que esses movimentos não se dão numa linearidade, mas são entrelaçados, permitindo uma *produção* constante de leituras do mundo do trabalho.

Com o referencial teórico metodológico que sustenta nossas reflexões, destacamos que na dialogia da vida, os estudantes são interpelados pelos discursos dos outros e chamados a enunciar suas perspectivas, numa implicação com possíveis avaliações dos interlocutores. Compõem uma esfera de articulação que reúne os endereçamentos mais imediatos e mais visíveis e, simultaneamente, os outros possíveis auditórios. Considerando a "não-finalizabilidade" das pautas em questão, com múltiplas formas de dizer, de se relacionar com as vozes alheias, de encontrar réplicas e ofertar novos dizeres, os estudantes vão mobilizando acabamentos (sempre provisórios) em suas leituras desse campo e prospectando a possibilidade de atuação (BAKHTIN, 2005).

4.1. Leituras trazidas pelos estudantes

Obviamente, os estudantes chegam à universidade *cheios* de informações, acrescidas das expectativas próprias dos iniciantes na graduação. O repertório experiencial dos estudantes se constitui como uma fonte para as sínteses que são convidadas a proferir. As leituras do mundo do trabalho na EI, nesse momento inicial, são marcadas por um conhecimento do campo, uma vez que todos os estudantes demonstravam conhecer a existência da EI no cenário social, mesmo que com reservas para adentrar em discussões mais conceituais relativas à infância e à EI. Esse conhecimento, no entanto, apresentou-se dissociado da possibilidade de atuação pela via da formação. Na primeira turma matriculada na vigência das novas Diretrizes para os Cursos de Pedagogia (BRASIL, 2006), constituiu-se uma *novidade* saber que o curso em que ingressaram também abarcava a formação para a atuação na EI. Essa novidade promoveu um duplo movimento: de recuperar as vinculações com a EI no repertório experiencial pessoal e de incluí-la nas perspectivas para a atuação docente.

Na recuperação das vinculações com a EI, ganharam destaque as experiências de escolarização na EI. Os estudantes que frequentaram a EI e aqueles que acompanharam seus filhos e parentes nessa jornada puderam trazer mais vivamente informações desse campo. Informações ainda difusas, marcadas por interlocutores de proximidade parental e sustentadas em impressões pautadas pelo acompanhamento por dentro da experiência de frequência à EI em instituições muito peculiares. Enfim, acompanhar ou ser aluno da EI constituía uma referência singular para as leituras da EI.

Nos primeiros exercícios de estabelecer vinculações da EI com as perspectivas de atuação, os dados indicam que estudantes ingressantes vão tomando a EI como um "a mais" que ganharam, tendo os estudantes finalistas do currículo anterior, que estavam num movimento de buscar cursar a habilitação (optativa) para EI, como principais interlocutores. Assim, a EI se apresenta numa articulação com a formação como "mais uma área para trabalhar" (01M), visto que apenas um estudante informou que já ingressara no curso com o intuito de atuar nesse campo. Essa vinculação inicial vai sendo revisitada, agregando novas dimensões animadas pelos investimentos do curso.

4.2 Leituras animadas pelo investimento formativo do curso

A organização do curso, com seu *referencial de apoio ao trabalho*, progressivamente vai informando novos aspectos no conhecimento da EI, povoando várias dimensões da vida do estudante e encharcando as vinculações iniciais com o campo.

> [O curso] trouxe considerações novas sobre a infância, principalmente sobre sua intensa participação na construção da sociedade, concepção que antes eu não visualizava, tornando fundamental na minha vida pessoal. Minha relação com a infância tornou-se mais proveitosa, o que abriu caminhos para uma futura atuação na EI, antes não cogitada. (6M)

Analisando a importância atribuída pelos estudantes às atividades (significante e muito), observa-se que, no conjunto, os interlocutores se ampliam e as experimentações ganham referenciais para sua problematização. Na teia interlocutória, o estágio curricular ganha destaque (84%) na aproximação à institucionalidade do trabalho. Com o contato mais aproximado aos profissionais formadores (81%), novas leituras do trabalho se efetivam numa dialogia pautada no acesso aos referenciais do campo. A inserção ao campo da EI também se complexifica com a participação em eventos (79%), o conhecimento de pesquisas (54%) e o desenvolvimento de atividades de extensão (42%). Na temporalidade do curso, esse movimento de conversação com a EI ganha mais intensidade nos períodos em que a EI se mostra explicitamente nas disciplinas em desenvolvimento e permite indicações das demandas do trabalho, dos desafios do campo e das implicações com o processo formativo. Todo esse investimento do curso favorece a entrada da EI nas perspectivas de atuação, uma entrada que não se descola das leituras dos chamamentos que chegam do campo de atuação profissional.

4.3. Leituras produzidas no (des)encontro com o campo de trabalho

A articulação do processo formativo com a perspectiva de atuação no campo ganha visibilidade, especialmente no diálogo com as políticas de recrutamento de pessoal. Uma política que vem ganhando força com a ampliação do atendimento e revelando as formas de chamamento do campo de atuação.

Logo no início dos semestres letivos, os estudantes encontram, nos quadros de avisos e murais, convites de processos seletivos das instituições ou redes de ensino, geralmente privadas, oferecendo vagas para estágios remunerados. Cabe observar que esse campo de atuação vem inserindo os estudantes logo no início do curso, permitindo várias experiências: de descoberta e aprendizados, mas também de dificuldades.

> Comecei a estagiar em uma creche particular no final do primeiro período, foi uma boa experiência onde entrei em contato com crianças de 0 a 6 anos visto que auxiliava de acordo com as necessidades dos grupos (...). (27M)

> Fiz um teste numa creche e foi um pouco assustador. Era um dia que, além de aula, tinha uma feira. Confesso que gostaria de fugir, mas consegui suportar até o final do dia (...). (18M)

De todo modo, temos um processo de inserção dos estudantes no campo de atuação que favorece o ganho financeiro (geralmente bolsas de estágio), podendo avançar para diferentes formas de contratação:

> Comecei a estagiar numa creche privada e agora [início de 2007] fui contratada para trabalhar no berçário. (30N)

Esse processo mais isolado das instituições, geralmente privadas, é adensado pelos concursos das redes públicas. Dada a estratégia de constituir quadros distintos para professores e auxiliares (com menor formação), os concursos para as funções auxiliares geralmente exigem formação de ensino médio, favorecendo a entrada dos estudantes universitários.

> Já estou trabalhando como auxiliar numa sala do primeiro período A, que são os mais novos, de um a dois anos, estou aprendendo muito... (25M)

Reunindo as experiências do estágio remunerado e da atuação profissional (seja em contratação seja por assunção mediante concurso público), destacamos a presença da EI nas primeiras experiências profissionais durante o processo formativo inicial, dando visibilidade a sua especificidade de trabalho educativo com as crianças pequenas:

> Estou fazendo estágio com o maternal II (...) o trabalho não é simples e exige muita competência, paciência e sabedoria para lidar com as crianças... (19M)

Esse processo culmina, ao término do curso, com um número significativo de alunos que informam que a EI está presente no seu rol de possibilidades de atuação. Uma atuação que não se mostra exclusiva, mas é perspectivada em conjunto com outras possibilidades. Essa articulação permite aventar que os estudantes reconhecem a potência da EI como campo de atuação, mas também dialogam com as precariedades desse campo. Muitas vezes, eles estão atuando nos espaços mais "invisíveis", vivenciando de perto as dificuldades. Assim, os desejos não desconsideram a diversidade de espaços do trabalho docente, bem como os distintos processos de reconhecimento e valorização. Nas leituras do campo de atuação, é importante que a EI, que tem se mostrado como uma porta de entrada consistente para o trabalho docente, não se transforme em *campo de passagem*.

Considerações finais

Nas dinâmicas das linguagens que leem o mundo, as leituras do mundo do trabalho, na especificidade da docência no campo da EI, indicam a aproximação dos estudantes com as tensões na configuração da EI como campo de atuação profissional, no contexto dos sistemas de ensino. Para além dos movimentos individuais que encaminham os sujeitos para determinadas atividades, os dados assinalam que a reflexão sobre a configuração dos quadros profissionais não pode ser desvinculada da observação dos requisitos exigidos em associação à política de formação. Igualmente não pode estar distanciada das condições ofertadas, uma vez que delineiam as estratégias de chamamento de profissionais para esse campo. Com isso, nas leituras do *mundo do trabalho docente*, afirmamos a formação numa dimensão ampliada, uma vez que estamos sempre nos formando, num processo complexo de estar com o outro que envolve também embates sobre o modo de dizer o mundo e de se dizer nele (LIMA, 2005, p. 28). Nas relações sociais com os outros, com as ideias e com os recursos somos convidados, e porque não dizer interpelados, a efetivar nossos julgamentos sistematizando nossas leituras das temáticas que tomamos como pauta. Assim, a ideia da construção de pertencimento ao campo de trabalho na EI remete-se à observação da complexidade e da probabilidade de lutas e conflitos, num movimento que reúne nossas singularidades, as trocas de experiências e as aprendizagens, delineando as leituras do *posicionamento* do campo. Imersos nesse espaço social, numa interação viva e tensa, vamos compondo nossas disposições de agir, de conhecer e de trabalhar, que vão mobilizando nossos percursos profissionais e compondo nossas maneiras de ser e de estar na profissão (NÓVOA, 2002; KRAMER, 1995).

Assim, a configuração da possibilidade de atuação na EI se efetiva em interação com os diferentes discursos (BAKHTIN, 1997, p. 95), próprios de cada alternativa de atuação e em implicação com a conquista de mais profissionais afetos ao universo infantil. Bakhtin ensina que vivemos uma completude inconclusa, nos envolvemos inteiros nas pautas em que tomamos parte. Essa premissa nos ajuda a pensar que as leituras até então configuradas, e muitas vezes afirmadas e defendidas pelos estudantes, vão se encharcando de informações, potencializando um movimento contínuo de revisão do olhar. Uma revisão que não se reduz ao campo da EI, mas acaba por potencialmente se dirigir aos diferentes elementos da vida social. Destacamos o caráter processual do movimento, que não se encerra com a pesquisa. Não temos uma última palavra, pelo contrário, acenamos com as leituras dos estudantes que muitas palavras estão sendo ditas, num encontro tenso que não pode abdicar da afirmação da EI, uma afirmação que não se desvincula do investimento na vida de seus profissionais.

Referências

BAKHTIN, M. M. / VOLOCHÍNOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: HUCITEC, 1997.

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAKHTIN, M. M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

BOURDIEU, P. *Razões práticas:* sobre a teoria da ação. São Paulo: Papirus, 1996.

BRASIL. MEC/CNE/CP. Resolução CNE/CP Nº 1/2006. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>.

CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano 1. artes do fazer*. Petrópolis: Rio de Janeiro: Petrópolis, 1994.

CÔCO, V. Professores na Educação Infantil: inserção na carreira, espaço de atuação e formação. 32ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, Caxambu, 2009. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT08-5363--Int.pdf>.

IPEA. *Comunicados do Ipea* PNAD 2009 – primeiras análises: situação da educação brasileira. N. 66. Brasília: IPEA, 2010.

KRAMER, S. Por entre as pedras: arma e sonho na escola. São Paulo: Ática, 1995.

LIMA, M. E. C. de C. *Sentidos do trabalho: a educação continuada de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MARCELO, C. *Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar*. Revista Brasileira de Educação. nº 9, 1998, p. 51-75.

MORSON,G. S. e EMERSON, C. Mikhail Bakhtin: criação de uma prosaística. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo – EDUSP: 2008.

NÓVOA, A. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa, 2002.

NUNES, F.; CORSINO, P. e DIDONET, V. *Educação Infantil no Brasil*: primeira etapa da educação básica, Brasília: UNESCO, MEC/SEB, Fundação Orsa, 2011.

OLIVEIRA, D. A. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. *Educ. rev.* [online]. 2010a, n.spe1, p. 17-35. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602010000400002&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>.

OLIVEIRA, D. A. Trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C e VIEIRA, L. M. F. (orgs.). *Dicionário de trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, CD-ROM, 2010b.

ROCHA, E. A.C. *A Pesquisa em Educação Infantil no Brasil:* trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia. Núcleo de Publicações, CED/UFSC, 1999.

SILLER, R. R. e CÔCO, V. O ingresso de profissionais na Educação Infantil. 31ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, Caxambu, 2008. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT07-4250--Int.pdf>.

SILVA, C. S. B. da. *Curso de Pedagogia no Brasil*: história e identidade. São Paulo: Autores Associados, 2003**.**

ARTICULANDO SIGNIFICADOS DIVERSOS SOBRE O PROCESSO DE AUTORIA: CONTRIBUIÇÕES PARA PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS

Maria Cristina Ribeiro Cohen[1]

Resumo

Partimos do princípio que os propósitos investigativos acerca da experiência autoral e das competências mobilizadas por docentes da escola básica, tais como constituição *na* e *pela* linguagem, domínio teórico-prático e gerenciamento da sua formação, em contextos de integração dos saberes *acadêmico* e *escolar* contribuem para esclarecimentos de distintos aspectos da esfera social do trabalho docente. A partir destas percepções, procuramos apresentar e discutir os pressupostos teórico-metodológicos mobilizados para esta teorização que permitem relacionar concepções de *autor* e *destinatário*; isto é, que relacionam imagens e posições sociais. No presente estudo, apresentamos os elementos do quadro teórico-metodológico, orientador dos procedimentos analíticos e discorremos sobre as coordenadas filosóficas desenvolvidas por Bakhtin (1986, 1975/1988 e 1979/2003) e os integrantes do seu círculo, relacionadas com o *tema autor – autoria* e os distintos entendimentos destes múltiplos domínios de sentidos através das concepções de outros pesquisadores na esfera dos estudos da linguagem.

Palavras-chave

Autoria; formação continuada de professores; análise de discurso.

Abstract

We assume that the purpose of investigative experience concerning authorship and skills deployed by teachers, such as the constitution and language, theoretical and practical field and management of their training, in the context of integration of academic knowledge and school contribute for clarification of various aspects of the social sphere of teaching. From these perceptions, we present and discuss the theoretical and methodological mobilized for this theory that enable us to relate concepts of author, that is, images and related social positions. Therefore, this study is organized as follows: we present the elements of the theoretical and methodological framework, guiding analytical procedures and philosophical discourse about the coordinates developed by Bakhtin (1986, 1975/1988 and 1979 / 2003) and members of his circle, related to the theme author - authorship and the different understandings of these multiple domains of meaning through the ideas of other researchers in the field of language studies. We note, for these purposes, some aspects of the choices of the fundamentals and key terms that are important and with which we identify ourselves as researchers in the field of science education.

Keywords

Authorship; teacher professional development; discourse analysis.

1 - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri/ UFVJM - Faculdade de Ciências Biológicas e da Saúde / Departamento de Ciências Biológicas - Campus II / Campus JK.

Pensar o processo autoral a partir do contexto sócio-histórico em que se insere o autor, significa pensar o processo de aquisição da escrita como uma de suas etapas, pois é através da articulação deste processo que o sujeito desloca-se da posição de enunciador para se transformar em autor. Nestes termos, a palavra escrita, no sentido bakhtiniano do termo, é o "espaço de centralização da linguagem" (TEZZA, 2006, p. 245).

Partimos do princípio que os propósitos investigativos acerca da experiência autoral e das competências mobilizadas por docentes da escola básica, tais como constituição na e pela linguagem, domínio teórico-prático e gerenciamento da sua formação, em contextos de integração dos saberes acadêmico e escolar contribuem para esclarecimentos de distintos aspectos da esfera social do trabalho docente. O presente estudo está organizado da seguinte forma: apresentamos os elementos do quadro teórico-metodológico, orientador dos procedimentos analíticos e discorremos sobre as coordenadas filosóficas desenvolvidas por Bakhtin (1986, 1975/1988 e 1979/2003) e os integrantes do seu círculo[2], relacionadas com o tema autor – autoria e os distintos entendimentos destes múltiplos domínios de sentidos através das concepções de outros pesquisadores na esfera dos estudos da linguagem. Ressaltamos, com esses propósitos, alguns aspectos das escolhas dos fundamentos e termos-chave considerados importantes e com os quais nos identificamos como pesquisadoras. Estas apropriações permitem relacionar concepções de autor e destinatário; isto é, que relacionam imagens e posições sociais e buscam subsidiar aspectos dos contextos e das condições de produção de nossos dados.

Articulando significados diversos sobre o processo de autoria

A criação de um espaço de autoria de textos na área de Educação em Ciências reflete a demanda desta por espaços de atualização e reflexão sobre as questões pertinentes à área e, por outro, estimula e legitima as contribuições docentes elaboradas por sujeitos, que enunciam de posições discursivas e horizontes sócio-conceituais distintos daqueles de onde enunciam pesquisadores e professores universitários. Nessa perspectiva, o estudo sobre o princípio autoral tem como finalidade o estabelecimento de um espaço diferenciado de discussão e compreensão sobre a multiplicidade de vozes presentes, identificadas nos discursos docentes e a problematização das relações entre o *lugar de onde se fala* e a *audiência para quem se dirige* o autor desses discursos.

Envolvidas na perspectiva de orientação dialógica com vinculação de linguagem e axiologias presentes no pensamento bakhtiniano e que levam em conta a *alteridade* na produção de sentidos, explicitamos uma revisão de diversos domínios conceituais sobre os conceitos de *autoria – autor* por creditar não se remeter a um sentido unívoco. Em busca de compreensão acerca deste lugar – o de *autoria* no encontro de enunciados de distintos universos discursivos, apresentamos algumas contribuições de pesquisadores e analistas do discurso em oposição à proposta de emprego das referidas concepções. Ao revelar posições enunciativas, a produção discursiva – oral ou escrita –, envolve autoria (BAKHTIN, 1979/2003; FARACO, 2005 e 2009; FOUCAULT, 1992); lugares, reformulação e apropriação, ou seja, o papel das circunstâncias (CERTEAU, 1994, 1995 e 2000) e recepção e circulação, ou seja, diversidades de práticas e trajetórias histórico-culturais (CHARTIER, 1990, 1992, 1994, 1999 e 2001).

Para Bakhtin (1979/2003, p. 11), autor é aquele participante do todo da obra e que nela vê e conhece para além daquilo que cada personagem em particular e todas as personagens juntas enxergam e conhecem. No início do seu texto *"O autor e a personagem na atividade estética"*, Bakhtin (1979/2003, p. 03 – 192) distingue o *autor-pessoa*, isto é, o escritor, a pessoa física; do *autor-criador*, isto é a, a *função estético-formal engendradora da obra*.

2 - A edição biográfica, de Katerina Clark e Michael Holquist, lançada em 1984, revela que ao longo dos anos 20, Bakhtin participou de um grupo de discussões culturais, filosóficas e religiosas de que faziam parte, entre outros, Volochinov e Medvedev, grupo definido mais tarde como o 'Círculo de Bakhtin' (TEZZA, 2003, p. 25).

Faraco (2005 e 2009) aponta para o fato de que a noção de autoria, procedente do conjunto do pensamento bakhtiniano, tanto é uma categoria sócio-discursiva relativamente estabilizada – portanto, refratante; como também estará sempre sujeita ao trabalho de cada autor-pessoa – por conseguinte, refratada:

> *O autor-criador é uma posição axiológica recortada pelo autor-pessoa e, portanto, o autor-criador é uma posição refratada, ou, de forma mais precisa: O autor-criador é uma posição refratada e refratante. Refratada porque se trata de uma posição axiológica conforme recortada pelo viés valorativo do autor-pessoa; e refratante porque é a partir dela que se recorta e se reordena esteticamente os eventos da vida* (FARACO, 2005, p.39 e 2009, p. 108).

Ao reformular a concepção de autor – autoria em Bakhtin, Faraco (2005, p. 41– 42 e 2009, p. 107) destaca que *"[...] a função estético-formal de autor-criador é [...] uma posição axiológica"* e *"[...] a posição axiológica do autor-criador é um modo de ver o mundo, um princípio ativo de ver que guia a construção do objeto estético e direciona o olhar do leitor"*.

Portanto, no princípio bakhtiniano, autor é entendido como aquele que, ao mesmo tempo, reflete e refrata; é aquele que conhece algo que é inacessível às personagens, exatamente porque a ele é atribuído um excedente de visão, pelo seu estar de fora (BAKHTIN, 1979/2003, p. 21–23). Assim sendo, o autor é um organizador daquilo que acontece no mundo e o que o caracteriza como autor é maneira singular como organiza, segundo sua ideologia, a(s) linguagem(ns) e os acontecimentos. Por exemplo, no caso da esfera sócio-discursiva *evento acadêmico* que exige um emprego de registro escrito mais formal, esse duplo aspecto da autoria é especificamente relevante porque permite a explicitação de *como* o professor reflete e/ou refrata a posição discursiva referente a esta esfera – *evento acadêmico na área de educação em ciências* e, portanto, posicionar-se como *autor-pessoa* ou como *autor-criador*.

Entretanto, esta concepção não corresponde à postulada por Michel Foucault (1992), em que o princípio de autoria não é mais vista como uma marca de individualidade. A noção de autoria foucaultiana é entendida como uma função de forma e corresponde a um conjunto de regras instituídas em um certo momento histórico, formando um todo coeso e delimitando um domínio discursivo específico. Foucault apresenta a *função–autor* através das relações de um sujeito submetido a regras sociais na circulação e funcionamento dos discursos; ou seja, da evidência de um sujeito submetido às múltiplas determinações que organizam o espaço social da produção dos sentidos.

Para Foucault, a *função–autor* não existe sem a obra e toda obra só existe quando publicada ou (re)conhecida por um determinado grupo de sujeitos. Por conseguinte, tendo em vista que o requisito básico acerca do que é dito esteja inscrito num sistema institucional, ou seja, num sistema de regras, é necessário definir precisamente em que condições e de que maneira a *função–autor* se faz presente em determinados momentos históricos. Deste modo, a *função de autor de obra/ texto* é histórica no sentido de que ela se modifica em decorrência das alterações e das diversificações das modalidades enunciativas. Neste sentido, Foucault destaca alguns atributos da *função–autor* e defende que esta é função da linguagem escrita: distinção por parte do sujeito, de seu papel de autor, ao ter responsabilidades do conhecimento da prática do domínio da língua, através dos processos de escrita, indo além dos domínios que lhes impõe as responsabilidades histórico-sociais.

Para Foucault, *a obra/ o texto* é lugar de passagem dos sentidos discursivos e o autor é quem instaura a prática discursiva. Em outras palavras, quem enuncia, o faz de uma determinada posição socialmente legitimada e autorizada para ocupá-la. Foucault destaca a *posição-sujeito* como uma das funções exercidas pelo sujeito e que emerge nos posicionamentos assumidos por ele. Deste modo, o autor situa-se em determinadas circunstâncias sócio-históricas, utiliza-se de determinadas condições e regras linguísticas e exprime seus pontos de vista e ideias, segundo sua visão de mundo. Ao discutir a relação do autor com o discurso produzido, na perspectiva de que o nome do autor serve para caracterizar um certo modo de ser do discurso, destacamos que o controle da

dispersão de sentidos também é reconhecido como atributo característico de autoria. Para que o sujeito foucaultiano se constitua como autor, faz-se necessário que este esteja inserido num conjunto de regras que normatizam a produção discursiva:

> *[...] uma certa quantidade de discursos são providos da função 'autor', ao passo que outros são dela desprovidos. (...) A função autor é, assim, característica do modo de existência, de circulação e de funcionamento de alguns discursos no interior de uma sociedade* (FOUCAULT, 1992, p. 46).

Em outra perspectiva, Michel de Certeau e Roger Chartier articulam *lugar* e *co-autor* nos processos de leitura, quando o próprio leitor se vê convidado a engajar-se nos processos interlocutivos. A partir de específicos contextos sócio-históricos, sentidos são construídos entre autor e leitor. Portanto, as posições entre autor e leitor (co-autor do texto) e o sentido atribuído àquilo que se lê são definidos por processos sócio-históricos e por condições de produção, circulação e consumo.

Michel de Certeau (1994) estudou a leitura como uma arte de fazer. Afirma que o leitor não toma nem o lugar *do* autor nem o lugar *de* autor e que:

> *Inventa nos textos outras coisas que não aquilo que era a intenção deles. Destaca-os de sua origem. Combina os seus fragmentos e cria algo não-sabido no espaço organizado por sua capacidade de permitir uma pluralidade indefinida de significações* (CERTEAU, 1994, p. 265).

De Certeau (1994, 1995 e 2000) considera que a linguagem define a historicidade dos sujeitos e a autoria é reconhecida como local de criatividade. Assinala que toda atividade humana pode ser cultura, mas para que haja cultura, não basta ser autor das práticas sociais; é preciso que estas tenham significado para aquele que as realiza. Neste propósito, De Certeau investe na possibilidade de decifrar normas culturais através do cotidiano e define o *conceito de lugar* como uma *configuração instantânea de posições*, fundado por relações e estratégias específicas, que sempre precede a criação de espaços (CERTEAU, 1994, p. 173). *Lugar*, portanto, é definido por uma ordem, seja qual for, segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência:

> *Aí impera a lei do "próprio": os elementos considerados se acham uns ao lado dos outros, cada um situado num lugar "próprio" e distinto que o define* (CERTEAU, 1994, p. 201).

Outra compreensão sobre autoria está presente nos trabalhos de Roger Chartier (1990, 1992, 1994, 1999 e 2001) no campo da história cultural. O historiador francês discute a questão da autoria relacionada à circulação de textos e sua *valoração* no mercado, a partir de uma retrospectiva histórica. O sujeito, para Chartier, ao se submeter às determinações que organizam o espaço social de produção literária, não pode impor as intenções que desejaria imprimir ao texto; ou seja, não é titular do sentido. Em outras palavras, as formas materiais nas quais os discursos são dados a ler comandam sentidos e impõem gestos vinculados a esta materialidade, que, entretanto, podem ser distintos, dentro de uma mesma comunidade de sujeitos. Em busca de restabelecer os processos implicados na produção, circulação, consumo, práticas, usos e apropriações, Chartier aponta para a necessidade de estudar os objetos culturais em sua materialidade. Seus estudos destacam a *dependência*, a *repressão*, a *tensão* e o *conflito* para o autor, uma vez que *"um processo de leitura [pode ser] ajudado ou derrotado pelas próprias formas dos materiais que lhe é dado ler"* (CHARTIER, 2001, p. 96).

Para Bakhtin (1986, 1975/1988 e 1979/2003), basicamente a língua é a manifestação de uma visão de mundo e tem uma realização efetiva no discurso. Ou seja, as palavras são incorporadas ao discurso a partir de enunciados de outros sujeitos. Bakhtin concebe a língua a partir de sua dialogicidade, da natureza sócio-histórica e ideológica, sendo que (i) o centro organizador de toda expressão está situado no exterior, no meio social que envolve o indivíduo e (ii) cada palavra evoca um ou vários contextos nos quais ela viveu sua vida socialmente tensa.

Em outras palavras, o sujeito vive em interação e conflito com o outro, cuja presença estrutura seu discurso.

Em Bakhtin, a *autoria* se realiza quando há um distanciamento entre o autor e o personagem e, neste sentido é que se pode entender a ideia de que a consciência do autor é aquela que compreende e dá acabamento à consciência do outro; ou seja, o autor é para o herói, aquilo que o outro é para o sujeito enunciador, é o ponto de vista do outro que dá acabamento ao evento discursivo. E que enquanto meio vivo e concreto onde vive a consciência do autor da palavra, não é única. O que sugere a intencionalidade das palavras e formas.

De acordo com Bakhtin (1979/2003, p. 315) *"aquele que sabe trabalhar a língua estando fora dela, [...]"* implica estar inserido em gêneros discursivos específicos, conforme a esfera sócio-ideológica na qual quer ser ouvido/ reconhecido/ lembrado/ respondido. Esta visão estabelece que a interação sócio-verbal é a realidade fundamental da língua e que o seu uso se faz entre dois ou mais indivíduos socialmente organizados, por meio de enunciados típicos que configuram eventos sociais.

Contudo, o dialogismo pressupõe responsividade e valoração; isto é, os índices sociais de valor. A palavra ocupa o papel de fenômeno ideológico por excelência, ou seja, *"a palavra penetra literalmente em todas as relações entre os indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político, etc"* (BAKHTIN, 1986, p. 41) e *"[...]... temos o dever de responder"* (BAKHTIN/ VOLOSHINOV, 1927, p. 40); isto é, de assumir, a cada momento, uma posição axiológica frente a valores.

Autorar é assumir uma posição axiológica frente ao já multiplamente valorado

Autoria aqui entendida como dimensão nuclear para Bakhtin (1979/2003, p. 3): *"viver é continuamente tomar posição; é se posicionar em quadros de valores; é responder axiologicamente"*. Em outras palavras, transformar o autor em posições autorais, em que *"... as buscas do autor por sua própria palavra são basicamente buscas por uma posição autoral"*. Este princípio está ligado a uma atitude responsiva do sujeito (BAKHTIN, 1979/2003, p. 280), em que este se constitui ao fazer incursões sobre seu objeto estético.

As concepções e noções privilegiadas nesta revisão refletem específicas considerações acerca do processo de *autoria* e, por conseguinte, que o autor se constitui a partir de um investimento empreendido discursivamente pelo sujeito ao: (i) articular o que já está dito no processo de ressignificação de discursos instaurados por outros enunciadores em outros lugares sociais e (ii) utilizar os elementos coesivos voltados para a construção de sentidos que pretende suscitar, tais como o emprego de vocabulário, termos, sintaxe, operadores discursivos, temática etc. Essa densidade intencional torna o discurso uma manifestação plurilíngue – trata-se de um diálogo de linguagens e não de uma linguagem. Como destaca Bakhtin, mesmo ignorando sua existência teórica, todos os sujeitos dispõem de um rico repertório de gêneros do discurso. Isso facilita a interação, visto que, nos primeiros enunciados já se pode prever de que gênero se trata e, assim, adotar um comportamento adequado em relação a ele. Este comportamento, que Bakhtin chama de *atitude responsiva ativa*, engloba a adesão, a concordância, a aceitação de normas, a execução de uma ordem, a rejeição etc.

Portanto, com base nos pressupostos teóricos que enfatizam o caráter social e histórico das produções discursivas (BAKHTIN, 1986, 1975/1988 e 1979/2003) e nas formulações do que seja *autoria* e *responsividade enunciativa*, entendidas aqui como indissociáveis do social, do histórico, uma vez que os sujeitos são constituídos por múltiplas *vozes sociais*, *vozes* que os *acompanham* quando da interação com outros discursos, passamos a indagar como específicas práticas sociais instituem professores e suas ações em sala de aula de ciências/ biologia.

Uma atitude metodológica bakhtiniana é justamente esta: a de prestar atenção à linguagem como constituinte (e constituída) de práticas e de sujeitos. Neste sentido, buscamos concentrar-nos nas noções aprendidas com o pensador russo entendidas como *atitudes metodológicas*, propriamente. Primeira delas, compreender que os estudos anteriores e o atual têm a ver com a linguagem na perspectiva bakhtiniana, pelo envolvimento *com*

e *por* práticas discursivas docentes e os confrontos de valores sociais dissonantes; segunda atitude, atentar para a ideia de que estas dizem respeito a enunciados e eventos discursivos; terceira, que basicamente estes se referem a esferas discursivas distintas.

Articulação entre aquisição da escrita e processo autoral – conjunção das necessidades sociais de professores

Com relação à *voz própria* do autor, Bakhtin (1979/2003) considera que o *escritor é "... aquele que aquele que tem o dom do falar indireto"*. Ou seja,

> *Exprimir a si mesmo significa fazer de si mesmo objeto para o outro e para si mesmo (a realidade da 'consciência'). Este é o primeiro grau de objetivação. Mas também é possível exprimir minha relação comigo enquanto objeto (o segundo estágio da objetivação). Neste caso, minha própria palavra se torna objetivada e recebe a segunda voz – a minha própria* (BAKHTIN, 1979/2003, p. 315).

Nesta perspectiva, "aquele que apreende a enunciação de outrem não é um ser mudo, privado da palavra" (BAKHTIN, 1986, p. 147). Surge aí a responsabilidade e a coerência do dizer e que o sujeito "o cria a partir de enunciados heterogêneos, como que alheios. Até o discurso direto do autor é cheio de palavras conscientizadas dos outros" (BAKHTIN, 1979/2003, p. 321). O sujeito atua socialmente por meio de discurso(s), que não apenas regularizam as práticas interativas, como também as significam. Como participante ativo do diálogo, o autor é capaz de interpretar e discutir ideias bem como se posicionar diante daquilo que produz. Consideramos, portanto, que não é possível pensar o professor fora das interações das quais participa; ou seja, fora das esferas sociais por onde circula produzindo discursivamente. Caracterizamos, desta forma, o discurso docente como decorrente de uma situação privilegiada e que responde, refuta, confirma, busca apoio, antecipa as respostas e objeções potenciais e, portanto, é sempre orientado em função das intervenções anteriores na mesma esfera da atividade e comunicação humanas (BAKHTIN, 1979/2003, p. 264 – 279).

Visão também explorada por Smolka e Gentil (2004) que, ao problematizarem como professores lidam com demandas de atualização constante por meio da leitura, argumentam que seus modos de dizer (apresentar, problematizar, argumentar) estão intimamente relacionados aos lugares sociais, institucionais ocupados pelos autores e que o entendimento desta relação é essencial para a análise das condições de produção dos seus discursos.

Alguns autores (KLEIMAN, 1995; SOARES, 1998 e 2001; DI NUCCI, 2001; VAL, 2001; ROJO, 2002; RODRIGUES, 2005) vêm apontando questões relacionadas à discussão sobre oralidade e práticas da escrita, construídas sócio-culturalmente ao longo da história humana. Destacam em seus estudos que as situações cotidianas ao envolverem contextos de interação sócio-verbal caracterizam-se por: (i) presença de interlocutores, (ii) coloquialidade e (iii) alto grau de conhecimentos partilhados e cooperação mútua. Acrescentam, a estas considerações, outras relativas a acontecimentos específicos envolvendo a escrita: (i) são as necessidades sociais que implicam no aprimoramento dos usos sociais da escrita e que (ii) na produção escrita, a interação sócio-verbal dar-se à distância. Em outras palavras, na interação sócio-verbal mediada pela escrita, em que a interlocução não é mais imediata e, portanto, as condições de produção do discurso se tornam mais secundárias, mais complexas, os autores e interlocutores estão distantes. Portanto, estes últimos não podem solicitar esclarecimentos e nem os autores podem acrescentar nada além do que já escreveram, diferentemente do que ocorre na maioria das interlocuções cotidianas – ao ouvir e responder perguntas ou até mesmo em algumas situações mais formalizadas em que é possível orientar-se pelas reações dos interlocutores na (re)condução dos movimentos discursivos, como um debate, uma conferência, entre outras.

Entretanto, o fato de toda produção discursiva estar sujeita às restrições em um determinado campo de atividade humana; ou seja, na situação de interação e na sua relação com outros enunciados, não significa que o autor renuncie à sua singularidade. Desta forma, embora sofra coerções há sempre espaços de ação que permitem ao sujeito, ao desempenhar um trabalho ativo e incessante, dizer de um certo modo e não de outro. Por exemplo, na relação entre autor e um destinatário

presumido, o sujeito em seu fazer enunciativo, faz escolhas em seu repertório de recursos e modos de organização discursivos, para produzir sentidos que viabilizem seus propósitos discursivos em relação à audiência, na interação discursiva. *"Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos"* (BAKHTIN, 1979/2003, p. 295).

Nesta perspectiva, Bakhtin caracteriza que a experiência discursiva individual se forma e se desenvolve:

> *[...]. Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadoras) é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância* (BAKHTIN, 1979/2003, p. 294 –295).

Como é ser professor de ciências/ biologia – as histórias discursivas que são reveladas e que os revelam?

Para tal, estabelecemos como definidores de lugar social, as relações entre trajetórias de formação docente (NÓVOA, 1992 e 1995), os horizontes sociais mais amplos de compreensão e enunciações vinculadas às experiências e histórias discursivas individuais (BAKHTIN, 1979/2003; MEURER, 1997) e os posicionamentos e visões de mundo (BAKHTIN, 1986, 1975/1988 e 1979/2003; BRONCKART, 2007) desses sujeitos.

De acordo com Meurer (1997, p. 18), o primeiro passo para a produção de um texto acontece a partir de uma determinada motivação e, por conseguinte, esta acontece a partir da interação dos seguintes componentes: (i) desejos, necessidades ou conflitos gerados a partir da *história discursiva individua*l de cada sujeito e (ii) necessidades, conflitos ou diferenças geradas no interior dos diferentes discursos institucionais. Na perspectiva de que o conceito de leitura requer fundamentalmente a compreensão de distintas concepções e seus desdobramentos, há necessidade de esclarecer pelo menos duas delas: (a) leitura como prática social, ou seja, como atividade que envolve muitas outras subdivisões institucionais – edição, controle dos sentidos de autoria, consideração do prestígio dos leitores etc e (b) leitura como atividade de apreensão de um certo discurso.

Portanto, quando o professor escolhe *o que dizer* – inquietações, questões e propostas advindas de sua experiência docente –, está lidando com outras *vozes sociais*; isto é, com *posições enunciativas*, com diversas opiniões, que habitam e que (re)organizam o discurso em construção. De início, ao fazer incursões sobre suas produções discursivas, os professores utilizam-se de estratégias expressivas orientadoras de seus discursos e as articulam tendo em consideração um determinado destinatário – interlocutor presumido. Estes recursos discursivos, ao produzirem diferentes efeitos de sentido, funcionam em cadeia e vão construindo o horizonte axiológico diante dos demais enunciados *já-ditos*.

Uma vez que compartilhamos a concepção de que a língua é um sistema de signos construídos histórica e socialmente, que possibilita aos sujeitos significar o mundo que os cercam e nos quais estão inseridos, conhecer a língua significa saber se movimentar dentro dela. Assim sendo, a aquisição das orientações linguísticas deve constituir sentidos para os docentes, visto que, ao dominarem os significados próprios de outros campos da comunicação cultural e serem capazes de manusear diferentes gêneros discursivos, entre eles o gênero artigo acadêmico, tornam-se competentes na inserção em diversos grupos. Estas competências enunciativo-discursivas, basicamente, os possibilitam transitar pelos diferentes gêneros que constituem o ambiente social mais amplo.

Pensar sobre as práticas sociais de leitura e da escrita como atividades de linguagem, implica em integrar histórias de práticas de leitura e de escrita de professores que evidenciem em suas produções discursivas, o reflexo e/ou a refração das condições sociais, culturais, educacionais e econômicas em uma dada época e de uma certa situação. Por conseguinte, consideramos que aprender a escrever envolve tanto aprender a construir imagens adequadas de interlocutores e destinatários quanto compreender as condições em que se presume a realização da leitura; isto é, o suporte de veiculação, a situação imediata e o contexto sócio-histórico-ideológico, para a partir destas construções, o professor orientar-se nos modos de organização, explicitação e articulação de seus conhecimentos.

Específicas marcas enunciativo-discursivas configuram o conceito bakhtiniano de autoria e que conferem possibilidades de entendimento acerca dos saberes docentes presentes em registros escritos por professores. São elas: (a) densidade intencional; b) explicitação de opinião pessoal; c) incorporação no discurso docente, dos discursos de outros enunciadores; d) articulações do próprio discurso pedagógico oriundo das disciplinas escolares Ciências e Biologia com discursos mais complexos provenientes de outras disciplinas, de outras áreas de conhecimento e de outros campos de pesquisa; e) fundamentação com base em argumentos de autoridade, isto é, busca de legitimidade para o que se afirma, seja através de escolhas lexicais ou de citações; f) estabelecimento de um diálogo polêmico com outros enunciadores, por meio de questionamentos ou na desestabilização dos sentidos, através do jogo irônico etc; g) evidência de uma disposição do autor em se afastar do enunciar, do dizível, ao apresentar pressupostos, fundamentações e/ou visões outras que explicitem suas intenções discursivas com maior embasamento.

De acordo com Faraco (2003, p. 116), "[...] aprender os modos sociais de fazer é também aprender os modos sociais de dizer". Neste sentido, a produção discursiva situa-se dentro do que Bakhtin (1979/2003, p. 263 – 264) caracteriza como gêneros discursivos secundários – aqueles que se relacionam com a comunicação cultural mais complexa –, é percebida como uma atividade responsiva pelos professores, no sentido bakhtiniano do termo e em oposição a uma trivial coleta de definições e (de)codificação no interior discursivo.

Consideramos que os sentidos estão relacionados com as indicações contextuais e situacionais e que a produção deles resultantes é um trabalho colaborativo entre *autor* e *audiência*, na medida que o primeiro, ao fazer as suas escolhas, leva em consideração entendimentos essenciais à interpretação e às reações dos interlocutores/ destinatários. Em outras palavras, a audiência constitui a produção do autor/ escritor, o que implica dizer que ambos são sujeitos da enunciação. Ou seja, o sujeito – *professor da escola básica* – encontra seu caminho e constrói sua prática autoral nos espaços por onde o sentido pode circular:

> *Toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal. Não passa de um elo da cadeia dos atos de fala. Toda inscrição prolonga aquelas que a precederam, trava uma polêmica com elas, conta com as reações ativas da compreensão, antecipa-as* (BAKHTIN, 1986, p. 98).

Ao identificarmos o professor da escola básica como autor, passamos a reconhecer nele um sujeito com atribuições sociais e institucionais; a compreendê-lo como dialogicamente ativo, autor de um discurso que se estabelece em seus textos escritos e não somente reconhecido como um sujeito que se apropria de um discurso produzido por outros autores, através de anotações e/ou estratégias de ensino retiradas de manuais escolares e/ ou livros didáticos ou até mesmo como um seguidor acrítico do discurso acadêmico. Este empreendimento dá ao professor condições de escolher e veicular pontos de vista diversos e, com isto, encontrar contrapontos necessários para apresentar e compartilhar significados sociais com seus interlocutores. E que, a partir de uma expectativa interlocutiva específica, estes sujeitos buscam estabelecer um vínculo dialógico com as obras consultadas, com as ideias dos autores das obras; ou seja, com outros discursos da comunidade de educadores em ciências.

Referências

BAKHTIN. M. M. (VOLOCHINOV) (1986) *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 3a Ed. São Paulo: HUCITEC. (original russo de 1929).

BAKHTIN, M. M. (1975/1988) O Discurso no Romance. In: _____. *Questões de literatura e estética*. *A teoria do romance*. Trad. Aurora T. Bernardini e cols. São Paulo: HUCITEC e ANNABLUME.

BAKHTIN, M. M. (1979/2003) *Estética da criação verbal.* trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes.

BAKHTIN. M. M. (VOLOSHINOV) (1927) *Discurso na vida e discurso na arte (sobre a poética sociológica)*. Trad. Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza, para fins didáticos, a partir da tradução inglesa de I. R. Titunik: VOLOSHINOV (1976). *"Discourse in life and discourse in art – concerning sociological poetics"*. *In*: *Freudism*. New York: Academic Press.

BRONCKART, J.P. (2007) *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. 2ª Ed. São Paulo: EDUC.

CERTEAU, M. de (1994) *A invenção do cotidiano:* artes de fazer. Petrópolis. RJ: Ed. Vozes. Vol. 1.

CERTEAU, M. de (1995) *A cultura do plural*. Campinas: Papirus. (Coleção Travessia do Século).

CERTEAU, M. de (2000) *A escrita da história*. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

CHARTIER, R. (1990) *A história cultural*: entre práticas e representações. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil.

CHARTIER, R. (1992) Textos, impressões, leituras. I*n*: HUNT, L. *A nova história cultural*. São Paulo: Martins Fontes.

CHARTIER, R. (1994) Figuras do autor. *In*: _____. *A ordem dos livros*. Tradução de Mary del Priore. Brasília: Editora da UnB.

CHARTIER, R. (1999) *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. Tradução de Reginaldo de Moraes. São Paulo: Fundação Editora UNESP. (Coleção Prismas).

CHARTIER, R. (org.) (2001) *Práticas da Leitura*. Tradução de Cristiane Nascimento. 2ª Ed. São Paulo: Estação Liberdade.

DI NUCCI, E. P. (2001) Alfabetizar letrando... um desafio para o professor. In: LEITE, S. A. (org.) *Alfabetização e Letramento:* contribuições para as práticas pedagógicas. Campinas: Komedi Artes Escritas.

FARACO, C. A. (2003) *Linguagem & Diálogo*: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. Curitiba: Criar Edições.

FARACO, C. A. (2005) Autor e autoria. *In*: BRAIT, B. (org.) *BAKHTIN: conceitos - chave*. 2ª Ed. São Paulo: Contexto. Pp. 37 – 60.

FARACO, C. A. (2009) O Problema do conteúdo, do material e da forma na arte verbal. *In*: BRAIT, B. (org.) *Bakhtin, dialogismo e polifonia*. São Paulo: Contexto. Pp. 95 – 111.

FOUCAULT, M. (1992) *O que é um autor?* Tradução de J. A. B. Miranda e A. F. Cascais. Lisboa: Passagens. Pp. 29 – 87.

KLEIMAN, A. B. (1995) Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (org.). Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras.

MEURER, J. L. (1997) Esboço de um modelo de produção de textos. In: MEURER, J. L.; MOTTA - ROTH, D. *Parâmetros de Textualização*. Santa Maria. Editora da UFSM.

NÓVOA, A. (1992) Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. 2ª Ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

NÓVOA, A. (1995) O Passado e o Presente dos Professores. *In*: *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora. Pp. 13 – 34.

RODRIGUES, H. R. (2005) Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.) Gêneros: teorias, métodos, debates. 2ª Ed. São Paulo: Parábola Editorial. Pp. 152 – 183.

ROJO, R. (2002) Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. In: ROJO, R. (org.) A prática da linguagem em sala de aula: praticando os PCNs. São Paulo: EDUC; Campinas, SP: Mercado de Letras. (Coleção As faces da linguística aplicada). Pp. 27– 38.

SMOLKA, A. L. B. e GENTIL, M. S. (2004) Duas revistas, três artigos, múltiplas vozes: um estudo sobre modos de dizer e posições sociais em textos para professores. Caderno CEDES. Vol. 24. Nº 63. Maio/ Agosto. Pp. 193 – 213.

SOARES, M. (1988) Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica.

SOARES, M. (2001) Que professor de português que queremos formar? Boletim da Associação Brasileira de Linguística. Fortaleza: Imprensa Universitária da UFC. Nº 25.

TEZZA, C. (2006) Sobre a autoridade poética. In: FARACO, C. A; TEZZA, C.; CASTRO, G. (orgs.) *Vinte Ensaios sobre Mikhail Bakhtin.* Petrópolis. RJ: Editora Vozes. Pp. 235 – 254.

VAL, M. G. C. (2001) O desenvolvimento do conhecimento linguístico – discursivo: o que se aprende quando se aprende a escrever? VEREDAS. Revista de Estudos Linguísticos. Juiz de Fora. Vol 5. Nº 1. Pp. 83 – 104.

CONTEXTOS DE INTEGRAÇÃO ENTRE PRÁTICA DOCENTE E PESQUISA: CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO AUTORAL DE PROFESSORES DA ESCOLA BÁSICA

Maria Cristina Ribeiro Cohen[1]

Resumo

Neste estudo, busco caracterizar como professores envolvidos em espaços escolares e que circulam em eventos acadêmicos se situam como autores e enunciadores de narrativa própria em textos sócio-situados. O quadro teórico-metodológico, orientador dos procedimentos analíticos e as coordenadas filosóficas desenvolvidas por Bakhtin (1986, 1975/1988, 1929/2002–1979/2000 e 1979/2003) possibilitam compreender a multiplicidade de vozes presentes nas diversas esferas discursivas/ práticas sociais. Assinalo que distintas formas de aproximação e interlocução entre pesquisa e prática docente podem ocorrer em múltiplos espaços institucionalizados – *escola* e *universidade* –, como podem dar-se por meio da criação de contextos de integração entre perfis e grupos diversos – tais como professores da educação básica e do ensino superior, graduandos de biologia e pesquisadores da área de ensino de Biologia e Ciências. Em decorrência, considero as anteriores experiências docentes com o discurso científico da área de Educação em Ciências, como um fator relevante para o entendimento e apropriações de uma cultura própria da escrita por aqueles que se interessam em participar na produção e circulação na esfera acadêmica; ou seja, ser reconhecido por um grupo específico de agentes dessa prática social.

Palavras-chave

Autoria; formação continuada de professores; análise de discurso.

Abstract

In the present study, I seek to characterize as teachers involved in school and circulating in academic events lie as authors and enunciator of narrative texts in their own socio-located. The theoretical and methodological, analytical procedures and guiding the coordinates philosophical developed by Bakhtin (1986; 1975/1988; 1929/2002-1979/2000; 1979/2003) allow to understand the multiplicity of voices present in various spheres discursive/social practices. I point out that different forms of approach and dialogue between research and teaching practice can occur in multiple institutionalized spaces – school and university – as can be achieved through the creation of contexts of integration between different sections and groups – such as basic and higher education teachers', graduate biology and researchers in teaching biology and Science. As a result, I consider the previous teaching experiences with scientific discourse in the area of Science Education as a factor relevant to the understanding and appropriation of a culture of writing by those interested in participating in the production and circulation in the academic sphere; i.e. be recognized by a specific group of agents this social practice.

Keywords

Authorship; teacher professional development; discourse analysis.

1 - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri/ UFVJM – Faculdade de Ciências Biológicas e da Saúde / Departamento de Ciências Biológicas – Campus II / Campus JK.

Motivações, justificativa e problematização do estudo

A investigação acerca de práticas autorais docentes tem como base a proposta de orientação metodológica bakhtiniana como princípio norteador da pesquisa ao enfatizar o caráter social e histórico das produções discursivas (BAKHTIN; 1986, 1975/1988, 1929/2002-1979/2000 e 1979/2003). Para identificar o lugar de autoridade na elaboração de explicações acerca do mundo da escola ou de partes deste cotidiano, emprego contribuições bakhtinianas tais como: *pertencimento*, *alteridade*, *horizontes sociais*, *autoria*, *destinatário superior* e o conceito de *gênero de discurso*. Neste sentido, empenho-me por compreender o contato entre as diversas esferas de produção de saberes – os *campos da comunicação cultural* (cf. BAKHTIN; 1979/2003, p. 299), compostos por centros valorativos próprios, por seus gêneros, por suas imagens.

As questões de investigação envolvem aspectos de práticas sociais e produções discursivas, por permitirem identificar e explorar duas dimensões. Inicialmente, a dimensão sócio-axiológica na prática autoral docente, ao indagar sobre *suas escolhas*, sobre *quem são seus potenciais leitores / interlocutores e seus destinatários sociais*. A compreensão que os professores têm acerca de sua audiência torna-se tão relevante quanto a construção do significado pelo interlocutor e essa audiência pode ser tanto a que é explicitamente declarada como a que se encontra implícita na produção discursiva.

Uma vez que compartilho a concepção de que a língua é um sistema de signos construídos histórica e socialmente, que possibilita aos sujeitos significar o mundo que os cercam e nos quais estão inseridos, e que conhecer a língua significa saber se movimentar dentro dela, a segunda dimensão envolve reflexões sobre a docência, do desenvolvimento de práticas leitoras e escritoras e de transformação destas práticas a partir de contextos nos quais as enunciações dos professores ocorrem.

Atuando na formação de inicial e continuada de professores da educação básica, tenho constatado dificuldades dos participantes em eventos acadêmicos para acompanharem discussões e análises fundamentadas em conceitos teóricos que pouco conhecem[2]. Em busca de respostas para esses limites e de possibilidades no trabalho formativo docente, discuto alguns resultados que podem oferecer indícios significativos em termos da percepção dos mecanismos enunciativos e do que é revelado sobre as posições identitárias de professores[3].

Portanto, a partir do diálogo entre cotidiano escolar e resultados de pesquisa em Educação em Ciências, quais fragilidades ou contradições ou impasses, os discursos docentes são reveladores de papéis desempenhados e consequentemente, de lugares ocupados por formadores e pesquisadores da área de Ensino de ciências/biologia. Isto é, quando o conhecimento acadêmico entra em diálogo com os conhecimentos oriundos de outras esferas, sobretudo a esfera *científica escolar*, assim como da ideologia do *cotidiano escolar*. Nessa perspectiva, passo a focar os multifacetados centros de valor que se refletem ou se refratam discursivamente; ou seja, as relações dialógicas e as tensões das visões de mundo e apresento breves aspectos de um estudo que instaura formulações relacionadas com o que ocorre com o diálogo, considerado aqui *evento de linguagem*. De acordo com Bakhtin (1975/1988):

> *para compreender este diálogo, não basta o conhecimento do aspecto linguístico e estilístico das linguagens: é indispensável compreender o significado sócio-histórico de cada linguagem e conhecer precisamente a disposição de todas as vozes ideológicas de uma época* (BAKHTIN; 1975/1988, p. 206 – 207).

O acontecimento discursivo – a problemática da alteridade

Bakhtin (1979/2003) caracteriza que a experiência discursiva individual se forma e se desenvolve:

2 - A saber, políticas públicas para o ensino de ciências e suas apropriações por professores, as relações entre reformas educacionais e ensino escolar, o uso de textos de divulgação científica e de vídeos em sala de aula, avaliação, formação de professores, concepções alternativas, concepções sobre o cientista e seu papel social, linguagem e comunicação em sala de aula, desenvolvimento de estratégias para educação de alunos com necessidades especiais, entre outros.
3 - A partir deste momento sempre que for mencionado, será em alusão ao professor de ciências / biologia da escola básica, especificamente.

> *[...]. Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadoras) é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância* (BAKHTIN; 1979/2003, p. 294 –295).

Na visão bakthiniana, a *alteridade* é condição de identidade – os outros constituem dialogicamente o *eu* que se transforma dialogicamente num outro *de novos eus* (FARACO; 2001, p. 125). É na *alteridade* que o ser humano se define, pois o outro é imprescindível para sua concepção. Ou seja, a *alteridade* precede e é constitutiva da identidade. O fato é que há uma limitação intransponível no 'meu' olhar que só 'o outro' pode preencher.

O quê e o *como do que se diz* supõem sempre o *outro* em sua fundamental diversidade

Na obra *Estética da Criação Verbal*, Bakhtin (1929/2002– 1979/2000; 1979/2003) propõe um sujeito que vê seu ponto de vista, exotopicamente, a partir desse mesmo ponto de vista, composto com base em suas relações com outros sujeitos que lhe conferem o necessário, e sempre fluido, acabamento. *O estar do lado de fora do outro,* isto é, só posso ser *completada de fora*, fundamenta-se o que Bakhtin chama de *excedente de visão*. Nesse sentido, considero como preocupação primeira – o *excedente de visão* pelo lugar que ocupo –, necessariamente de desenvolver o contínuo exercício de captar as palavras do outro, o seu ponto de observação valorativo do mundo. A partir destas considerações – o *eu para mim mesmo* se constrói a partir do *eu para os outros*; isto é, o *eu se constrói em colaboração, os eus são autores uns dos outros*, outro pressuposto bakhtiniano implicado com as questões problematizadoras deste estudo é o entendimento sobre consciência. Por ser povoada por inúmeras *vozes sociais* que ali estão como efeito de sentido no diálogo inconcluso com a *alteridade*, a consciência é sempre uma realidade plurivocal, visto que a sociedade em que ela se constitui e vive é plural:

> *Eu vivo em um mundo de palavras do outro. E toda a minha vida é uma orientação nesse mundo; é reação às palavras do outro (uma reação infinitamente diversificada), a começar pela assimilação delas (no processo de domínio inicial do discurso) e terminando na assimilação das riquezas da cultura humana (expressas em palavras ou em outros materiais semióticos)* (BAKHTIN; 1979/2003, p. 379).

As necessidades sociais docentes – ao articular aquisição da escrita e o processo autoral

Portanto, o estudo sobre o princípio autoral tem como finalidade o estabelecimento de um espaço diferenciado de discussão e compreensão sobre a multiplicidade de vozes presentes, identificadas nos discursos docentes e a problematização das relações entre o *lugar de onde se fala* e a *audiência para quem se dirige* o autor desses discursos. Particularmente, interessam-me os discursos que dizem respeito a específicas experiências que se constituem e são constituídas num certo momento e lugar; ou seja, são influenciadas por condições sócio-históricas. Nesse sentido, pensar o processo autoral a partir do contexto sócio-histórico em que se insere o autor, significa também pensar o processo de aquisição da escrita como uma de suas etapas, pois é através da articulação deste processo que o sujeito desloca-se da posição de enunciador para se transformar em autor.

Torna-se essencial, deste modo, (re)pensar lugares e papéis ocupados por professores e pesquisadores, em virtude das especificidades das próprias esferas sociais ou campos ideológicos – não juntos, mas *entre*. Do mesmo modo, pensar sobre as práticas sociais de leitura e da escrita como atividades de linguagem, implica em integrar histórias de práticas de leitura e de escrita de professores que evidenciem em suas produções discursivas, o reflexo e/ou a refração das condições sociais, culturais, educacionais e econômicas em uma dada época e de uma certa situação. Sendo que aprender a escrever envolve tanto aprender a construir imagens adequadas de interlocutores e destinatários quanto compreender as condições em que se

presume a realização da leitura; isto é, apreender o suporte de veiculação, a situação imediata e o contexto sócio-histórico-ideológico, para a partir destas construções, o autor orientar-se nos modos de organização, explicitação e articulação de seus conhecimentos. Portanto, no sentido bakhtiniano do termo, a palavra escrita, é o *"espaço de centralização da linguagem"* (TEZZA; 2006, p. 245).

Cabe aqui destacar que questões relacionadas à discussão sobre oralidade e práticas da escrita, construídas sócio-culturalmente ao longo da história humana vêm sendo discutidas por diversos autores, tais como Kleiman (1995); Soares (1998 e 2001); Di Nucci (2001); Val (2001); Rojo (2002); Rodrigues (2005), entre outros. Em seus estudos, destacam que as situações cotidianas ao envolverem contextos de interação sócio-verbal caracterizam-se por: (i) presença de interlocutores, (ii) coloquialidade e (iii) alto grau de conhecimentos partilhados e cooperação mútua. A estas considerações, acrescentam outras relativas a acontecimentos específicos envolvendo a escrita: (i) são as necessidades sociais que implicam no aprimoramento dos usos sociais da escrita e que (ii) na produção escrita, a interação sócio-verbal dar-se à distância.

No presente no estudo, a noção de produção escrita, diz respeito ao movimento de significar, como destacado no enfoque teórico-metodológico empregado. Na interação sócio-verbal mediada pela escrita, em que a interlocução não é mais imediata e, portanto, as condições de produção do discurso se tornam mais secundárias, mais complexas, os autores e interlocutores estão distantes. Por conseguinte, estes últimos não podem solicitar esclarecimentos e nem os autores podem acrescentar nada além do que já escreveram, diferentemente do que ocorre na maioria das interlocuções cotidianas – ao ouvir e responder perguntas ou até mesmo em algumas situações mais formalizadas em que é possível orientar-se pelas reações dos interlocutores na (re)condução dos movimentos discursivos, como um debate, uma conferência, entre outras.

A estas reflexões, incluo outra tão importante – o conceito de leitura, que requer fundamentalmente a compreensão de concepções distintas e, portanto, de seus desdobramentos. Aponto a necessidade de esclarecer duas delas, pelo menos: (a) leitura como prática social, ou seja, como atividade que envolve muitas outras subdivisões institucionais – edição, controle dos sentidos de autoria, consideração do prestígio dos leitores etc e (b) leitura como atividade de apreensão de um certo discurso.

Considero, assim, necessário destacar que não há pretensão de analisar a competência leitora dos professores. Ao identificá-los como sujeitos leitores, estes são reconhecidos e vistos como parte de um processo de negociação de significados em uma tensa interação com outros autores, com outras obras e com tudo o que *já* foi *dito*. Em decorrência, algumas implicações encontram-se envolvidas. A primeira delas pressupõe que ao considerar seus *saberes* e ao assumir a tarefa de desenvolvimento profissional por meio de uma atitude crítica quanto a valores e práticas cotidianas, os professores buscam posicionar-se enquanto autores, envolvendo enunciados, sentidos e atravessamentos. Outras premissas resultantes são: (i) seus discursos lhes permitem ocupar um lugar que lhes é *próprio*, visto que se expressam por autoria definida, ou seja, pela criação individual e (ii) esta nova competência docente; isto é, a experiência de relatar saberes e ações em sala de aula torna-se um exercício de reflexão, de reorganização, reafirmação e de ressignificação de sentidos, ocupando e ampliando o lugar de autor/ escritor.

Letramento e *gêneros discursivos* – ao relacionar as diversas esferas sociais do uso da língua

Ao envolver aspectos sócio-históricos da leitura e da escrita, em situações informais e/ou institucionais com as quais os professores se defrontam cotidianamente, faz-se necessário discutir e entender o conceito de *letrament*o. Neste sentido, relaciono *letramento* e *gêneros discursivos*, na medida em que este faz remissão às esferas sociais do uso da língua.

Para Kleiman (1995), *letramento* é definido como um conjunto de práticas sociais nas quais um sujeito ou um grupo de sujeitos se engaja e em que a escrita é parte integrante enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, tanto em contextos específicos quanto para objetivos específicos. Soares (apud LEITE; 2001, p. 27) conceitua *letramento* como decorrência da

condição que um sujeito (ou seu grupo social) alcança, resultante da apropriação da escrita. De acordo com a autora, *"o que muda no indivíduo que apresenta um bom nível de letramento é o seu lugar social, ou seja, muda a sua forma de inserção cultural na medida em que passa a usufruir de uma outra condição social e cultural"*. Em outras palavras, as práticas de leitura e *escrita* têm efeitos sobre os diversos sujeitos e os diferenciam daqueles que não têm acesso a essas referidas práticas. No entanto, há necessidade de identificação das dimensões *individual* e *social* no conceito de *letramento* (SOARES; 1998, p. 15). A primeira – a dimensão individual – está relacionada com as habilidades individuais, presentes na leitura e na escrita, ao envolver desde o domínio dos signos linguísticos até a construção de sentidos discursivos. Na segunda – a dimensão social, *letramento* é um fenômeno cultural referente a um conjunto de atividades sociais que demandam o uso da escrita. Esta última ainda pode ser compreendida sob duas perspectivas: (i) a *perspectiva revolucionária ou radical*, em que *letramento* é visto como um conjunto de práticas socialmente construídas (de leitura e de escrita) dispostas a transformar práticas sociais injustas, constituídas sócio-culturalmente e (ii) a *perspectiva progressista ou liberal* que define *letramento* como habilidades necessárias para a inserção do sujeito em específicos contextos sociais.

De acordo com Bakhtin (1979/2003, p. 315) *"aquele que sabe trabalhar a língua estando fora dela, [...]"* implica estar inserido em gêneros discursivos específicos, conforme a esfera sócio-ideológica na qual quer ser ouvido/ reconhecido/ lembrado/ respondido. Nessa concepção, a esfera de criação ideológica está estreitamente ligada às questões da filosofia da linguagem. Em outras palavras, a riqueza e a diversidade dos gêneros se devem às possibilidades multiformes da atividade humana e que, cada esfera sócio-ideológica comporta um repertório de gêneros discursivos, que por sua vez, cresce e se diferencia, à medida que a própria esfera se desenvolve e se complexifica (BAKHTIN; 1979/2003, p. 262).

Ainda que o entendimento acerca do conceito de *letramento* encontre-se circunscrito, a incursão ao campo dos estudos da linguagem justifica-se por conta do impacto que essas contribuições geram na presente problematização em que práticas sociais diárias exigem o uso da leitura e da escrita em *gêneros discursivos* distintos. Mesmo ignorando sua existência teórica, todos os falantes dispõem de um rico repertório de gêneros do discurso. Isso facilita a interação, visto que, nos primeiros enunciados já se pode prever de que gênero se trata e, assim, adotar um comportamento adequado em relação a ele. Esse comportamento, que Bakhtin chama de *atitude responsiva ativa*, engloba a adesão, a concordância, a aceitação de normas, a execução de uma ordem, a rejeição etc. Desta forma, compartilho do conceito bakhtiniano sobre gênero discursivo e seu conhecimento como formas semiotizadas pelos sujeitos para a negociação e produção de sentidos *na* e *pela* linguagem. Os gêneros vivem sobre fronteiras; surgem nas condições de um convívio sócio-cultural e histórico; isto é, não têm papéis e lugares fixados *a priori*, porém estão presentes no jogo linguístico. Neste sentindo, as dimensões constitutivas dos gêneros discursivos são estabelecidas pela situação de produção enunciativa e, assim sendo, aspectos a eles pertencentes não podem ser compreendidos, produzidos ou conhecidos sem referência aos elementos da sua situação de produção. Em síntese, para definir gênero como resultado de uma atividade de linguagem, de uma prática social, três dimensões constitutivas são essenciais: (i) os conteúdos e os conhecimentos que se tornam dizíveis através dele; (ii) os elementos das estruturas comunicativas e semióticas partilhadas pelos textos reconhecidos como pertencentes ao gênero e (iii) as configurações específicas; isto é, os indicativos, principalmente da posição enunciativa do enunciador/ autor e das marcas discursivas presentes em sua estrutura.

Para Bakhtin (1979/2003; p. 282 – 283), gêneros de discurso são formas relativamente estáveis e normativas; estão vinculados a situações *típicas* da comunicação social; ou seja, estão em jogo de troca constante, de mutação completa ao estarem um dentro do outro, em ordem renovada. São tipos específicos de enunciado, produzidos nas diversas esferas sociais ou campos da atividade humana, recorrentes em situações características e relativamente estáveis quanto ao *tema* ou *conteúdo temático*, à *forma composicional* ou *intenção discursiva* e ao *estilo* (BAKHTIN; 1979/2003, p. 261 – 262).

O *tema* é um elemento do discurso relacionado com circunstâncias temporais e espaciais da situação de comunicação concreta. Nos gêneros discursivos, o *tema* adquire um caráter estável composto por regularidades produzidas pela esfera sócio-ideológica, pelo todo do enunciado – incluída a situação de interação verbal –, pela seleção e profundidade de abordagem e pela avaliação social. Ou seja, a concepção bakhtiniana atribui ao sujeito responsabilidade pelo uso que este faz da linguagem e este não é somente um divulgador de um discurso pré-existente, mas um agente dentro do propósito discursivo, capaz de interferir e aprimorá-lo. Porém, o conteúdo temático não é o assunto específico de um texto, mas é o domínio de sentido de que se ocupa o gênero, ao apresentar os aspectos da esfera discursiva referente; ou seja, as implicações que motivam os comportamentos tanto sociais quanto individuais.

Horizonte social – posição enunciativa

O objeto estético, para Bakhtin (1975/1988, p. 69), não é uma coisa; é um conteúdo dotado de forma *"na qual eu me sinto como um sujeito ativo"*. Esta é a propriedade estética da forma. Nesse propósito, o sujeito vai ordenar esses enunciados e responder a eles das mais diversas maneiras. Em sua análise da dinâmica sócio-ideológica da linguagem, o sujeito que produz um discurso não quer uma compreensão passiva que somente levaria à repetição de seu dizer. Ao contrário, ele almeja respostas que evidenciem adesão, concordância ou, contrariamente, objeção às ideias expostas. A partir de uma voz social, o falante/ autor mobiliza múltiplos enunciados, constituídos por diferentes vozes sociais e constrói seu produto discursivo, o seu objeto estético.

A *posição enunciativa* (BAKHTIN/ VOLOCHINOV, 1986 e BRONCKART; 2007, p.130) é o lugar de onde o sujeito fala, definido pela sua visão de mundo, seus sentidos e valores. As enunciações são orientadas por um horizonte sócio-conceitual definido e estabelecido, que permite fazer determinada leitura do mundo e assim direcionar e/ou delimitar *o que* pode ser dito e *como* pode ser dito. Ao fazê-lo, confrontam o interlocutor previsto e a avaliação social.

Ao discorrer sobre as formas estáveis do gênero do enunciado e sobre *intenção discursiva*[4], Bakhtin (1979/2003) afirma que a vontade discursiva do autor se realiza antes de tudo:

> *na escolha de um certo gênero de discurso. Essa escolha é determinada pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, por considerações semântico-objetais (temáticas), pela situação concreta da comunicação, pela composição pessoal dos seus participantes etc* (BAKHTIN; 1979/2003, p. 282).

A *intenção discursiva*, ou seja, o querer-dizer do autor leva à seleção de um gênero, cuja escolha é determinada pela especificidade de uma dada esfera da troca verbal, pelas necessidades de uma temática, pelas relações entre os parceiros da comunicação etc. A *forma de composição* ou *construção composicional* é o modo de organizar o texto, de estruturá-lo. Em decorrência, os gêneros discursivos trazem uma certa padronização quanto à *estrutura composicional*. Em função de um propósito discursivo, o sujeito particulariza as ações que o constituem autor de seu discurso em um gênero específico.

Além disso, o projeto discursivo do autor adapta-se ao gênero escolhido, desenvolve-se sob a forma de um gênero dado. Na perspectiva discursiva de autoria, o autor revela a sua própria individualidade pelo *estilo*, por meio da seleção de determinados traços enunciativo-discursivos – lexicais, fraseológicos e gramaticais, à disposição do enunciador. O que Bakhtin chama de *estilo* tem a ver com as escolhas e a estruturação dos enunciados e esta seleção é um efeito do *tema* do gênero. São descritores da posição enunciativa do falante / locutor/ autor e também da *forma composicional* do gênero. No entanto, esta escolha é feita sob maior ou menor influência do destinatário e da sua resposta antecipada. Portanto, a imagem que o autor faz de seu interlocutor tem um acabamento, dado por um *estilo*:

4 - Também chamado propósito *comunicativo* ou *o projeto de discurso* ou *o intuito discursivo*.

> *o estilo é pelo menos duas pessoas ou, mais precisamente, uma pessoa mais seu grupo social na forma do seu representante autorizado, o* ouvinte — *o participante constante na fala interior e exterior de uma pessoa* (BAKHTIN/ VOLOSHINOV; 1927, p. 18).

Deste modo, passo a considerar as experiências, as expectativas, o conhecimento que o autor utiliza ao organizar estruturalmente a sua produção discursiva em *um dado campo da comunicação discursiva*. Portanto, a consideração do destinatário (e do seu fundo aperceptível) e a sua influência sobre a construção do enunciado resumem-se ao volume dos conhecimentos especiais:

> *Por exemplo, os gêneros da literatura popular científica são endereçados a um determinado círculo de leitores dotados de um determinado fundo aperceptível de compreensão responsiva; a outro leitor está endereçada uma literatura didática especial e a outro, inteiramente diferente, trabalhos especiais de pesquisa* (BAKHTIN; 1979/2003, p. 302).

Não obstante, todo enunciado é dirigido a um *destinatário superior*, definido como aquele que antecipa sua compreensão (BAKHTIN; 1979/2003, p. 301 – 302). Ou seja, todo enunciado tem um *destinatário superior* que é aquele que antecipa a compreensão de um enunciado, isto é, prevê sua compreensão. Este não é, em absoluto, algo místico ou metafísico, mas se trata de um momento constitutivo do enunciado completo que pode se manifestar numa análise mais profunda de qualquer enunciado. Bakhtin (1979/2003, p. 333) justifica a existência do *destinatário superior* porque, para ele, o autor ou falante nunca pode entregar toda responsabilidade do julgamento de sua obra discursiva à vontade, livre de destinatários existentes e próximos.

Desde o início do discurso, a presença invisível do *destinatário superior* é necessária. O sujeito ao falar, sempre leva em conta o *fundo aperceptível* da percepção do seu discurso pelo destinatário – até que ponto ele está a par da situação, dispõe de conhecimentos especiais de um dado campo de atividade humana. Tudo isso irá determinar a ativa compreensão responsiva do enunciado. Em outras palavras, o sujeito que recebe e compreende a significação (linguística) de um discurso, adota simultaneamente, para com este discurso,

> *uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo processo de audição e de compreensão desde o início do discurso... Toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: [...]* (BAKHTIN; 1929/2002–1979/2000, p. 290).

A dimensão alteritária e consequente (re)posicionamento identitário em contextos discursivos diversos daqueles que comumente os professores participam

Para melhor compreender a natureza e as contribuições dos saberes produzidos por professores em seu cotidiano docente, da agenda de interesses, expectativas e necessidades e o reconhecimento de quem são seus interlocutores em um específico *evento acadêmico*[5] *– Encontro Regional de Ensino de Biologia*[6], indago *para quem* estes professores dirigem seus enunciados e *quais* relações eles constroem com os demais participantes da prática discursiva na qual se inserem. Neste sentido, empenho-me por compreender o contato entre as diversas esferas de produção de saberes – os *campos da comunicação cultural* (cf. BAKHTIN; 1979/2003, p. 299), compostos por centros valorativos próprios, por seus gêneros, por suas imagens. Ou seja, quando o conhecimento acadêmico

5 - O evento científico foi escolhido por ser dirigido a professores e pesquisadores das áreas de Ciências e Biologia, por ter maior abertura ao público não acadêmico, como professores de ciências/ biologia atuantes e por sua pertinência para os professores dos estudos de Martins et al. (2007).

6 - Deste ponto da narrativa, será mencionada a sigla pela qual é referência entre sócios e pares – EREBIO, especificamente da Regional 02 – RJ/ ES.

entra em diálogo com os conhecimentos oriundos de outras esferas, sobretudo a esfera *científica escolar*, assim como da ideologia do *cotidiano escolar*.

Os pressupostos teórico-metodológicos mobilizados possibilitam relacionar concepções de *autor* e *destinatário*; isto é, relacionam imagens e posições sociais. Em decorrência, busco identificar marcas enunciativo-discursivas que configuram o conceito bakhtiniano de autoria e que conferem possibilidades de entendimento acerca dos saberes docentes presentes em registros escritos por professores. São elas: (a) densidade intencional; b) explicitação de opinião pessoal; c) incorporação no discurso docente, dos discursos de outros enunciadores; d) articulações do próprio discurso pedagógico oriundo das disciplinas escolares Ciências e Biologia com discursos mais complexos provenientes de outras disciplinas, de outras áreas de conhecimento e de outros campos de pesquisa e e) fundamentação com base em *argumentos de autoridade*, isto é, busca de legitimidade para o que se *afirma*.

Como é ser professor de ciências/ biologia – as histórias discursivas que são reveladas e que os revelam?

Na procura por perfil(is) de professores que se empenham como autores, escolho como elementos fundamentais de análise os conceitos de *autor* e de *lugar socia*l – conceitos centrais para o entendimento de aspectos que têm instigado professores no exercício de sua prática docente. Quando o professor escolhe *o que dizer* – inquietações, questões e propostas advindas de sua experiência docente –, está lidando com outras *vozes sociais*; isto é, com *posições enunciativas*, com diversas opiniões, que habitam e que (re)organizam o discurso em construção. Ao identificar o professor como autor, passo a reconhecer nele um sujeito com atribuições sociais e institucionais, a compreendê-lo como dialogicamente ativo, produtor de um discurso que se estabelece em seus textos escritos e não exclusivamente visto como um sujeito que se apropria de discursos produzidos por outros autores, através de anotações e/ou estratégias de ensino retiradas de manuais escolares e/ ou livros didáticos ou até mesmo como um seguidor acrítico do discurso acadêmico.

O contato constante com o gênero de produção discursiva, em que a escrita organiza – e é organizado –, torna-se constituinte das condições da consciência linguística dos professores. Quando professores, com o propósito de entrelaçar os conteúdos programáticos, elaboram seus planos de curso e as estratégias de ensino em seus planejamentos das aulas, *gêneros discursivos* pertencentes a sua específica esfera social de trabalho são produzidos. Neste sentido, aprender a linguagem seja ela a utilizada no cotidiano, no espaço escolar ou as vinculadas a eventos acadêmicos e veiculadas em artigos acadêmicos, não é apenas aprender as palavras e saber codificá-las e decodificá-las. *Artigo acadêmico* aqui entendido como uma produção discursiva em que o autor desenvolve e apresenta, para apreciação, um conhecimento ou conteúdo que pode ser amplo e/ou variado, no qual descreve, explica, argumenta, interpreta ou avalia uma situação episódica ou uma concepção de especial interesse, segundo sua conformidade. As características normalmente encontradas neste específico gênero discursivo são a *impessoalidade*; uma discussão relativa a questões bem fundamentadas; uma produção textual concisa e coerente, com visões enfatizadas através de exposições de juízos de valor e de opiniões, com argumentações, descrições etc. Em relação à estrutura organizacional esta deve conter de um modo geral, os seguintes elementos ou subseções: (1.) título; (2.) introdução (3.) discussão/ argumentação e (4.) conclusão. Outros aspectos importantes devem estar contemplados, tais como relevância (conceitual, educacional ou social), posicionamento identitário assumido pelo professor em seu propósito discursivo e uma forma, ou seja, um acabamento específico destinado aos potenciais leitores/ interlocutores. A padronização ou normalização destes aspectos é uma exigência da comunidade de pesquisadores, a fim de facilitar a escrita e a leitura de trabalhos de natureza científica e que ao ser contemplada pelos professores, os insere em padrões esperados *pela* e *na* esfera *acadêmica*. Dito de outra forma, mediados pela escrita e pela leitura, os artigos acadêmicos são decorrência das condições de acesso a atividades sócio-históricas mais complexas, sendo relativamente muito desenvolvidas e organizadas. Se o signo ideológico bakhtiniano se configura

enquanto uma arena de luta pela significação, vale ressaltar que a esfera discursiva *evento acadêmico* passa a se configurar, portanto, como espaço discursivo, ou seja, como uma *arena de luta* não apenas pela significação, mas também por considerar a cultura letrada. A produção de um artigo que será submetido à avaliação externa e, se aprovado, posteriormente publicado em Anais de eventos acadêmicos consiste numa aproximação à esfera *acadêmica*, que valoriza não só a produção escrita como também a organização discursiva, como forma de produção social de sentidos.

De acordo com Meurer (1997, p. 18), o primeiro passo para a produção de um texto acontece a partir de uma determinada motivação e, por conseguinte, esta acontece a partir da interação dos seguintes componentes: (i) desejos, necessidades ou conflitos gerados a partir da *história discursiva individua*l de cada sujeito e (ii) necessidades, conflitos ou diferenças geradas no interior dos diferentes discursos institucionais. Ou seja, como é ser professor de ciências/ biologia – as histórias discursivas que são reveladas e que os revelam.

Contudo, destaco que há um envolvimento do autor com seus interlocutores e destinatários presumidos através de múltiplas abordagens e sentidos construídos. Ao fazê-lo, o mesmo coloca-se na *origem* do seu dizer – o que foi experienciado em sua trajetória docente por meio de um processo de reflexão sobre sua prática e de (re)construção de identidade pessoal e profissional que, de certa forma, autoriza a inserção de seu discurso em um específico contexto sócio-histórico. Em decorrência do entendimento de aspectos que têm impacto no processo de apropriação e de ressignificação dos discursos docentes, é preciso situar esta nova esfera de comunicação num tempo, num espaço e numa relação de interlocução; ou seja, as distintas edições desse específico *evento acadêmico*.

Contexto de investigação

A partir da identificação e caracterização dos discursos docentes, optei por delimitar o *corpus*[7] – textos autorados por partícipes da Sociedade Brasileira de Ensino de Biologia[8] que, ao participarem dos Encontros Regionais de Ensino de Biologia[9], apresentam uma trajetória de envolvimento na área de Educação em Ciências, registrada nos Anais dos respectivos eventos.

A incorporação de premissas oriundas do 'mundo dos outros'

Considero que *o crédito concedido à palavra do outro, a acolhida fervorosa dada à palavra sacra (de autoridade)* (BAKHTIN; 1929/2002–1979/2000, p. 350) torna-se revelador de pertencimento do sujeito a uma determinada comunidade – *a escolar* e que, por outro lado, busca compartilhamento de autoridade conferida aos enunciadores/ escritores legitimados pela *esfera acadêmica* – pesquisadores e professores universitários. Através das referências consultadas assim como da apropriação dos padrões normativos de formas de inclusão e funções mencionadas pelos professores, as escolhas dos *créditos* ou *acolhida à palavra de autoridade* possibilitam revelar a necessidade de partilhar saberes. Através do referencial teórico bakhtiniano, foram analisados onze textos autorados por professores da escola básica. Destaco, que nem toda produção textual traz em sim mesmo e de idêntica maneira todas as convenções previstas pelo gênero.

7 - A partir dos critérios estabelecidos para o estudo e após meticulosa leitura, foram identificados trinta e dois artigos, dentre os seiscentos e quarenta e oito aceitos e publicados nos anais dos quatro eventos selecionados.

8 - De acordo com o Editorial da Revista de Ensino de Biologia, Ano 1, Nº 0, publicada em agosto de 2005, *"a Sociedade Brasileira de Ensino de Biologia/ SBEnBio*, entidade fundada em 1997, *"tem por finalidade promover o ensino de Biologia e da pesquisa em Ensino de Biologia entre profissionais deste campo do conhecimento"* (ESTATUTO, ART. 1º e 2º, 1997), *reúne associados com perfis bastante variados: são professores da educação básica e do ensino superior, graduandos de biologia e pesquisadores da área de ensino de Biologia e Ciências, incluindo docentes e alunos de graduação e pós-graduação"* (p. 5).

9 - Encontros realizados nos períodos compreendidos entre 2001 e 2007 no estado do Rio de Janeiro (UFF/ Niterói, UERJ/ FFP/ São Gonçalo, UFRJ/ Rio de Janeiro e UFRRJ/ Seropédica, respectivamente).

De acordo com o propósito discursivo, em um único artigo, o texto apresenta-se sem divisão em subtítulos e com ausência do percurso teórico-metodológico; nos demais, um estilo mais informativo-expositivo pode ser encontrado. Entretanto, estas produções caracterizaram-se, em maior ou menor escala, por um tom prescritivo. Os professores-autores buscam informar, descrever possibilidades de intervenção e fornecer subsídios para reflexões e ações em diversos contextos.

Nesse sentido, considero que as realizações textuais e discursivas, tais como: evocações[10], referências, citações, paráfrases etc, possivelmente estão relacionadas à percepção de uma necessidade de legitimação do discurso do professor por meio da aderência a um outro discurso de autoridade. A partir de uma expectativa interlocutiva específica, estes sujeitos buscam estabelecer um vínculo dialógico com as obras consultadas, com as ideias dos autores das obras; ou seja, com outros discursos da comunidade de educadores em ciências. Este entendimento permite identificar como no acabamento do gênero discursivo o *outro* dá sentido aos discursos docentes, especificamente, e os constituem tanto no *universo acadêmico* como no *cotidiano escolar*. A seguir, uma breve apresentação das publicações identificadas e/ ou que fundamentaram as produções docentes e as formas de citação e/ou referenciação (Quadro **1** - ao lado):

Publicações identificadas e/ ou que serviram de fundamento para o desenvolvimento das produções docentes		**Forma de inclusão**
Documentos oficiais	Parâmetros curriculares Nacionais: ensino médio/ PCNEM.	Paráfrase e citação direta
	Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental.	Citado nas referências bibliográficas
	LDBEN Nº 9394/96.	Citação direta
	Ministério da Saúde / OMS.	Citação direta e indireta
Livros, Periódicos ou Publicações do campo da Formação de Professores (Educação em Ciências).	KRASILCHIK, M. (1986) *Prática de Ensino de Biologia*. 2ª Ed. São Paulo: Editora Harper & Row do Brasil.	Paráfrase
Livros didáticos da escola básica (níveis fundamental e médio)	Não explicitados.	Evocação
Livros universitários	FUTUYMA, D. J. (1992) Biologia Evolutiva. 2ª Ed. Editora SBG.	Paráfrase
Endereço eletrônico/ *"Site"*	http://www.assis.unesp.br/~egalhard/dosc/HumanEvol_part3.pdf	Citação direta
Artigo jornalístico	Lins, R. N. O sexo culpado. In: *Vida/ Jornal do Brasi*l. RJ, 18/04/1999.	Citação indireta
	Não explicitado.	Evocação

10 - Quando o professor/ enunciador faz referência a um fato da experiência cotidiana escolar ou a um evento que supõe ser (re)conhecido e/ ou compartilhado por seus interlocutores.

Livros, Periódicos ou Publicações de outras áreas: Educação Ambiental/ Ecologia/ Medicina/ Psicologia Educacional/ Sexualidade	ACSERALD, H. et ali (1993) *Ecologia: direito do cidadão*. Coletânea de textos. Rio de Janeiro: Gráfica do Jornal do Brasil.	Citação direta
	GUTIERREZ, F.; PRADO, C. (2000) *Ecopedagogia e Cidadania Planetária.* Guia da Escola Cidadã. Instituto Paulo Freire. 2ª Ed. São Paulo: Cortez.	Citação indireta
	PEDRINI, A. de G. (org.) (1997) *Educação ambiental: reflexões e práticas contemporâneas*. Petrópolis. Rio de Janeiro: Editora Vozes.	Citação direta
	McLELLAN, T; BRAGG, A. & CACCIOLA, J. (1988). *Tudo sobre drogas, ansiedade e stress*. São Paulo: Nova Cultural.	Paráfrase
	POOLE, C. (1976) Contraception and the adolescent female. The Journal of School Health. 46: 475 – 479.	Paráfrase
	QUINTAS, J.S. (1996) *Meio ambiente e cidadania. Educação Ambiental*. Nº 5. Cadernos do NERU. Cuiabá: EdUFMT.	Citação direta
	SANTROCK, J. W. (1990) *Adolescence*. New York: W.C. Brown Publishers.	Paráfrase
	WEEKS, J. (1993) El malestar de la sexualidad. Significados, mitos y sexualidad. Madrid: Talasa Ediciones.	Paráfrase

Ao assumir que todo conhecimento é socialmente comprometido, considero que os perfis encontrados são constituintes das condições de produção discursiva ao recorrerem a saberes da docência, a experiência, o conhecimento e os saberes pedagógicos; e a partir de suas inferências, os professores posicionam-se como autoridade no campo de atuação e elaboram preceitos acerca dos conteúdos e pressupostos das disciplinas escolares Ciências/ Biologia. Os discursos docentes apresentam marcas discursas de incorporação de premissas oriundas *do 'mundo dos outros'*, dos seguintes temas de pesquisa: (i) valorização das concepções alternativas; (ii) papel da interatividade e do lúdico nas atividades de ensino-aprendizagem; (iii) críticas a atuais organizações curriculares com proposta de (re)orientação curricular para os conteúdos do Ensino de Biologia, em correspondência com outras áreas de ensino (iv) utilização de textos de divulgação científica e (v) de projetos de pesquisa em ensino.

Professores como autoridade nos campos de conhecimento e atuação

Destaco que, em situações específicas, os discursos docentes expressam iniciativas de autoridade e de legitimidade e que estes refletem, ao mesmo tempo, as demandas de duas situações discursivas distintas. A primeira diz respeito às condições sociais de produção dos textos dos professores, ou seja, as suas expectativas, os contextos e o ambientes onde se dá a produção discursiva e as possibilidades de interlocução presentes. A segunda situação discursiva está relacionada à pauta estabelecida para o Encontro pelos organizadores, caracterizada pelos objetivos do evento, a proposta inclusiva de participação, as orientações para elaboração de textos a serem submetidos.

Ressalto, além disso, que diversos aspectos estão intimamente implicados nas produções discursivas, como por exemplo: (i) as circulares dos eventos acadêmicos – consideradas normativas e padronizadoras[11]; (ii) as condições – coerções e restrições

11 - Na esfera discursiva em questão, o formato "*circular"* é considerado como padronizado e normativo, ao orientar e delimitar a produção textual de alunos, professores e pesquisadores da área de educação em ciências.

da situação de interação e relação com outros enunciados (a submissão de trabalhos a um corpo de árbitros pertencente ao comitê científico, ou seja, trata-se da arbitragem, da avaliação da produção por pareceristas); (iii) a posição valorativa do autor frente ao evento discursivo e aos outros participantes da esfera comunicativa e seus enunciados (já-ditos) e (iv) o espaço do trabalho de mediação da esfera acadêmica, que regulamenta e interpreta (ao impor um acento de valor) as diferentes interações (disponibilização da apresentação dos artigos no espaço dos anais) ao por em evidência os diversos saberes.

Algumas considerações acerca de formações identitárias e profissionais docentes

Na obra de Bakhtin (1975/1988), o sentido mais restrito de *dialogismo* está relacionado a investigação de contextos históricos e culturais específicos nos quais a linguagem é moldada. Uma vez que as práticas sociais de uso das linguagens pressupõem o uso de diferentes *gêneros discursivos*, ter competência para utilizar a escrita em práticas discursivas específicas, como em *eventos acadêmicos*, implica referir-se diretamente a uma sociedade grafocêntrica, na qual o sujeito está inserido em um círculo letrado e que de acordo com suas necessidades, faz distintos usos de competência leitora e de produção de artigos acadêmicos, porém, relacionadas à apreciação valorativa da situação enunciativo-discursiva. Nesse sentido, os professores da escola básica necessitam apreender os significados do contexto sócio-histórico e compreender o exercício de negociação das múltiplas linguagens e seus efeitos na constituição de sujeitos comprometidos com os resultados de pesquisa na área de Educação em Ciências, presentes no cotidiano escolar. Isto significa que no processo de formação identitária deve fazer diferença na maneira como cada sujeito vai perceber e tratar as práticas sociais que lhe são demandadas em seus contextos sócio-verbais.

Entretanto, o auditório imaginário do professor não deve ficar restrito ao pesquisador, visto que é da interação com o outro que nasce o diálogo. Outro ponto importante é que esse docente possa exercer o seu distanciamento da sua produção, para que possa olhá-lo de fora, saindo da situação de enunciador para assumir a posição de autor, dando acabamento à sua obra. Esse outro olhar pode ser proporcionado além dos seus pares, por outros profissionais, tais como educadores ambientais, gestores, profissionais da área de saúde, entre outros.

Algumas implicações estão envolvidas na presente problematização – que as produções docentes representam um esforço de alinhamento às regras, revelador de escolhas docentes, em função do atendimento às necessidades da esfera *acadêmica*. A primeira delas pressupõe que ao considerar seus *saberes* e ao assumir a tarefa de desenvolvimento profissional por meio de uma atitude crítica quanto a valores e práticas cotidianas, os professores buscam posicionar-se enquanto autores, envolvendo enunciados, sentidos e atravessamentos. A partir desta relação, estabeleço outras premissas resultantes, que são: (i) seus discursos lhes permitem ocupar um lugar que lhes é *próprio*, visto que se expressam por autoria definida, ou seja, pela criação individual e (ii) esta nova competência docente; isto é, a experiência de relatar saberes e ações em sala de aula torna-se um exercício de reflexão, de reorganização, reafirmação e de ressignificação de sentidos, ocupando e ampliando o lugar de autor/ escritor.

Algumas indagações, porém, necessitam de desdobramentos, como por exemplo: que aspectos estão implicados nesta motivação – credibilidade entre as distintas esferas sociais, creditação entre os interlocutores, importância da contribuição docente, reconhecimento de seu domínio teórico-prático, garantia de continuidade de seus projetos, sedimentação de sua identidade como educador em ciências?

Referências

BAKHTIN. M. M. (VOLOCHINOV) (1986) *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 3a Ed. São Paulo: HUCITEC. (original russo de 1929).

BAKHTIN, M. M. (1929/2002–1979/2000) Os gêneros do discurso. *In*: _____. *Estética da criação verbal*. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 3ª Ed. São Paulo: Martins Fontes. Pp. 277 – 326.

BAKHTIN, M. M. (1929/2002–1979/2000) Apontamentos de

1971–1972. *In*: _____. *Estética da criação verbal.* Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 3ª Ed. São Paulo: Martins Fontes. Pp. 369 – 389.

BAKHTIN, M. M. (1979/2003) *Estética da criação verbal.* trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes.

BAKHTIN, M. M. (1975/1988) O Discurso no Romance. In: _____. *Questões de literatura e estética*. *A teoria do romance*. Trad. Aurora T. Bernardini e cols. São Paulo: HUCITEC e ANNABLUME.

BAKHTIN. M. M. (VOLOSHINOV) (1927) *Discurso na vida e discurso na arte (sobre a poética sociológica).* Trad. Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza, para fins didáticos, a partir da tradução inglesa de I. R. Titunik: VOLOSHINOV (1976). *"Discourse in life and discourse in art – concerning sociological poetics"*. *In*: *Freudism.* New York: Academic Press.

BRONCKART, J.P. (2007) *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. 2ª Ed. São Paulo: EDUC.

DI NUCCI, E. P. (2001) Alfabetizar letrando... um desafio para o professor. In: LEITE, S. A. (org.) *Alfabetização e Letramento:* contribuições para as práticas pedagógicas. Campinas: Komedi Artes Escritas.

FARACO, C. A. (2001) O dialogismo como chave de uma antropologia filosófica. *In*: FARACO, C. A; TEZZA, C.; CASTRO, G. (orgs.) *Diálogos com Bakhtin*. 3ª Ed. Curitiba: Editora da UFPR. Pp. 113 – 126.

KLEIMAN, A. B. (1995) Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (org.). *Os significados do letramento*: uma perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras.

LEITE, S. A. (Org.) (2001) *Alfabetização e Letramento:* contribuições para as práticas pedagógicas. Campinas: Komedi Artes Escritas.

LEITE, Q. M. (2005) O diálogo o diálogo: a dupla expressão do discurso do outro. In: PRETI, D. (org.) *Diálogos na fala e na escrita*. São Paulo: Associação Editorial Humanitas (Projeto NURC/ SP – Núcleo USP). Pp. 85 – 117.

MARTINS, I.; MOEBUS, R.; PINHÃO, F.; LIMA, A. (2007) A Pesquisa em Educação em Ciências e o Cotidiano Docente: Leituras e Apropriações. Contexto & Educação. Ijuí: Ed. Unijuí. Ano 22. Nº 77. Jan./Jun. Pp. 111 – 139.

RODRIGUES, H. R. (2005) Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. *In*: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.) *Gêneros: teorias, métodos, debates.* 2ª Ed. São Paulo: Parábola Editorial. Pp. 152 – 183.

ROJO, R. (2002) Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. *In*: ROJO, R. (org.) *A prática da linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC; Campinas, SP: Mercado de Letras. (Coleção As faces da linguística aplicada). Pp. 27– 38.

SOARES, M. (1988) *Letramento:* um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica.

SOARES, M. (2001) Que professor de português que queremos formar? Boletim da Associação Brasileira de Linguística. Fortaleza: Imprensa Universitária da UFC. Nº 25.

TEZZA, C. (2006) Sobre a autoridade poética. In: FARACO, C. A; TEZZA, C.; CASTRO, G. (orgs.) *Vinte Ensaios sobre Mikhail Bakhtin.* Petrópolis. RJ: Editora Vozes. Pp. 235 – 254.

VAL, M. G. C. (2001) *O desenvolvimento do conhecimento linguístico – discursivo*: o que se aprende quando se aprende a escrever? VEREDAS. Revista de Estudos Linguísticos. Juiz de Fora. Vol 5. Nº 1. Pp. 83 – 104.

PODE A LINGUAGEM CRIAR NOVOS MUNDOS?

Marina Lee Colbachini[1]

Resumo

O presente trabalho, que teve financiamento da Fundação e Apoio à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), busca compreender como a linguagem pode resistir à representação e buscar por novos mundos. O objeto de estudo, que aqui será chamado de paisagem, é a revista *Piauí*, lançada nas bancas em outubro de 2003. Tal publicação apresenta um jornalismo que se mistura à ficção. Uma escrita jornalística que não se quer transcrição do mundo e que por instantes suspende o efeito de real propositalmente, estremecendo as máscaras da representação. Uma escrita que se quer resistência, subjugando o real à ficção, mostrando-o como construto composto por inúmeras teias fabuladas nas quais estamos completamente enredados. O artigo discute a linguagem enquanto um tapete voador capaz de dar movimentar a paisagem, mas que precisa fixar sentidos para que haja transformação de si e do mundo. Ao mesmo tempo ela é vista como conteúdo sócio-histórico decantado que precisa emergir para que se possa dar voz aos silenciados no fundo do texto que a linguagem imprime em nós.

Palavras-chave

Linguagem; resistência; revista *Piauí.*

Abstract

This research, which was sponsored by Fapesp aims to comprehend how language can resist to representation and search for new words. The object of study will be called view and it is the magazine *piauí*, released in the newsstands in October 2003. This magazine presents a journalism mixed with fiction. It puts into light a journalistic writing that doesn't want to be a mere representation, a transcription of the world and that for some moments suspends the real effect and shakes the masks of representation. A writing that wants to be resistance, subduing the real to fiction, showing them as a building composed by several fictional nets in which we are completely entangled. The article discusses language as a magic carpet that can give movements to the view, but needs to attach meanings in order to achieve a process of change of the world and the self. At the same time it is seen as decanted social historical content that needs to emerge in order to give voice to the ones who were silenced at the deepest text that language impresses on us.

Keywords

Language; resistance; *Piauí* magazine.

1 - Mestre em Divulgação Científica e Cultural pelo Laboratório de Estudos Avançados em Jornalismo (Labjor) e Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) – Unicamp.

A linguagem quer significar, mas só o faz voando como um tapete mágico. A metáfora do tapete voador (Rolnik, 1989, p. 67) evidencia a capacidade presente na linguagem de permitir voos, translados múltiplos, novos mundos que se forjam na cartografia do devir linguagem, tempo, espaço. Se fosse possível construir uma equação em que se colocassem os elementos que constituem a linguagem, certamente estariam presentes as variáveis tempo, espaço e sujeito. O tapete, além de conferir mobilidade a quem nele voa, demonstra o caráter provisório do sentido, da linguagem.

Contudo, mesmo podendo tanto, também provoca amarrações, tensões, compressões. É preciso desvencilhar a linguagem dessas amarras condicionadas pelos enquadramentos, rótulos impostos, resgatar o potencial de adejar por outros ares, talvez mais poéticos, por que não?

Se a poesia e a ficção são consideradas a perfumaria das Ciências Humanas, a cereja no bolo, isto é, supérfluas, por que estão por toda parte? Por que movem tanto as pessoas? Por que permitem modulações da subjetividade? Por que nos regimes autoritários foram vistas como um convite à rebeldia, à transgressão? Por que centenas de milhares de livros de ficção foram queimados na Alemanha nazista?

Talvez justamente porque em regimes em que ocorre a estetização da política (Benjamin, 1994), em que a linguagem sofre um processo de fixação do sentido por meio da política, torna-se absolutamente inviável competir com obras que propõem outros mundos, lançando diferentes formas de constituir sentidos, desfazendo os já dados, dissolvendo-os com palavras. Dessa forma, na Alemanha nazista, para pontuar um exemplo, era preciso liquidar a ficção, fixar o tapete-linguagem em pregos, impedir seus movimentos. Mas, de tanto ser puxado por sujeitos loucos para voar, rasgos foram feitos no lugar dos pregos. Retalhos, trapos voltariam a desbravar paisagens cartográficas.

Graciliano Ramos (2006, p. 6) certa vez dissera que entre as amarras da sintaxe e da opressão (referia-se à repressão política) ainda havia espaço para se mexer. Considero engraçado o fato de que atualmente muitos teóricos fatalistas creem que entre as amarras da sintaxe e do mercado nos mantemos engessados, que a Indústria Cultural tomou todas as formas de vida, forjou-as e que a linguagem estaria, portanto, a serviço dela. Entretanto, ao evidenciar a capacidade de nos modular por meio da linguagem, a Indústria Cultural permite perceber que o sujeito também pode se moldar e por que não, voar um pouco.

Para o bem ou para o mal as novas mídias levam às últimas consequências a potência da automodulação da subjetividade. A partir desta perspectiva é improdutivo amarrar o movimento da paisagem escolhida, a revista *piauí*. Prefiro explorar os voos por ela concedidos, suas ressignificações, suas permissões pouco vistas em outras revistas brasileiras de divulgação cultural.

Neste viés a linguagem não esta aí para representar o mundo, mas para forjá-lo, mesmo que as formas talhadas resultem desconhecidas, incompreensíveis, compondo caminhos diferentes que se mostram afeitos ao bailar dos signos.

Longe de uma perspectiva representacionista, ou da linguagem como simples instrumento de conhecimento do mundo, em que ela se configura como ato de tradução ou explicação, aposto na ideia de que a linguagem de fato intervém no mundo.

Ao mesmo tempo, esta concepção surge de um diálogo entre diversas disciplinas no decorrer da história. Foi preciso passar pela explosão de estudos sobre a linguagem, pelo Estruturalismo, pela Psicologia da Linguagem, todas supondo-a como mediadora entre a ordem dos pensamentos, do imaterial e a ordem material, da realidade. Assim, estabelece-se uma dicotomia, que por vezes é impelida a se desfazer graças às pontes que a transdisciplinaridade permite. “Alianças conceituais” (Tedesco e Valviesse, 2009)[2] entre diferentes disciplinas permitem a reformulação do conceito de linguagem que passa a ser visto em sua potência inventiva.

De acordo com a pragmática da linguagem os sentidos são dados historicamente. As palavras carregam um lastro

2 - In: **Arquivo Brasileiro de Psicologia**. vol.61 no.2 Rio de Janeiro Aug. 2009. Site http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672009000200002 Acessado em junho de 2010.

histórico-político (Tedesco, 2003, 2005) que se relaciona com determinações pragmáticas (Austin, 1990), instituídas por meio de convenções sociais, mas que justamente por este motivo podem alterar a realidade. As convenções estabelecidas pela comunidade falante atestam o caráter instaurador da ordem, da *práxis* inscrita na linguagem, mas essa não é sua única característica.

> Enfim, com Austin a linguagem não descreve coisas e estados de coisas, mas age sobre estes, ou seja, torna-se uma prática especial que, distinguindo-se das ações que atuam no silêncio dos signos linguísticos, se exerce no interior da palavra. O sentido pragmático dos signos constrói-se no contato com o mundo dos fatos e confere-lhes o poder de intervenção na realidade. (TEDESCO e VALVIESSE, 2009)

As determinações do sentido pragmático, segundo Foucault (1998) advém não somente das convenções sociais seguidas pela comunidade falante e que dão sentido a uma determinada maneira de agir, mas também das relações de poder, do lugar de onde se fala. Assim, as ações e concepções de mundo de um homem são definidas historicamente por meio dos jogos de poder de cada época. A experiência enquanto ser social de um sujeito específico lhe determina a consciência, a maneira de compor a realidade, portanto, a partir da forma como a linguagem é manuseada dentro deste jogo intrincado, pode-se constatar o que pode ser dito, quais são as palavras de ordem em voga. Pelo mesmo processo passam as Ciências de forma geral, pois todo conceito e teoria advêm de um contexto apropriado para o qual são permitidas determinadas discussões, mesmo que as ideias debatidas em certas mesas sejam consideradas vanguardistas.

Dessa forma, a linguagem não apenas voa, ela também se fixa, para que seja recognoscível. Depois volta a voar. A enunciação é conteúdo sócio-histórico decantado, ou seja, forma e conteúdo são indissociáveis. As variadas formas de expressão fazem sentido não somente pelo léxico e pela sintaxe, mas no diálogo com a história, com a comunidade de falantes, com aquilo que já decantou e que dá força aos jogos de poder vigentes.

Segundo Tedesco (2003) a realidade é dividida em dois planos: o da dizibilidade, que compõe o uso de signos, a expressão e o das práticas empíricas que envolvem corpos, coisas, ações, aquilo que é visível. As enunciações e as ações mudas. Formas de falar, regimes de discursos ou signos e formas de ver e fazer ver. Planos que estão em constante diálogo.

> Contínuas intervenções mútuas marcam as relações entre esses dois planos, que agindo reciprocamente um no outro efetivam aquilo que acreditamos como realidade, ou melhor, nosso saber sobre a realidade, desde a construção dos objetos de conhecimento até ações corriqueiras de nosso cotidiano**. No processo de produção de sentido está compreendida, portanto, a produção de realidade** (grifo meu). (TEDESCO e VALVIESSE, 2009)

Diferentemente de uma concepção estruturalista, que prevê estar no linguístico a fonte de todo significado, ou mesmo na percepção representacionista, em que a linguagem ordena a realidade fugidia (*ibidem*, 2009), multiforme, guardando portanto, um sentido *a priori*, que dota os sentidos de permanência, defendo uma ideia de linguagem muito afeita àquela teorizada por Deleuze e Guattarri (1997). Para eles, a linguagem é fonte de transformação do mundo, bem como um exercício de poder, capaz de instaurar mandos e desmandos de acordo com uma determinada época. Apesar da tentativa de fixação dos sentidos, o tapete continua voando, as paisagens se modificam e a transformação intermitente.

E é justamente neste aspecto que a revista *piauí* me interessa: a exploração de uma potência criadora dentro da linguagem. Forma e conteúdo não mais separados, pelo contrário, indissociáveis. Um jornalismo que não é visto somente enquanto representação da realidade, mas que por vezes intervém, cria e reconstrói, reconfigurando o simbólico da realidade, talvez porque a veja como ficção, como construção.

Lançada em agosto de 2006 na Festa Literária Internacional de Paraty, a edição número zero da *piauí* chegou mostrando a que veio e, em boa medida, delineando seu público-alvo. Ao participar ativamente no evento a publicação definiu

(previamente) e apresentou publicamente suas parcerias. Com isso, estabeleceu com clareza a sua perspectiva jornalística e literária. Somente em outrubro de 2006 a edição número um foi levada às bancas.

Em linhas gerais, a proposta da *piauí* sofre influência do Novo Jornalismo, mas desestabiliza parcialmente um de seus preceitos básicos: a autoria. Ao fazer uso de técnicas literárias como ambientação, descrição de personagens, utilização de construções sintáticas inusitadas, com prioridade para o texto (vide a quantidade de texto por página) faz-se da palavra, ou melhor, do fascínio pela palavra, o principal personagem-autor da revista.

A predominância de gravuras nas capas e nas páginas internas reitera o caráter fabulador de uma publicação que muito se permite, possibilitando ao leitor recriar, fabular seu imaginário. Cometer barbarismos linguageiros, publicar notícias inverossímeis, noticiar publicações que brincam com a ficção e não se propõem a estabelecer com clareza a distinção entre realidade e ficção, embaralhando suas fronteiras, - alargando-as. É nesse entremeio que a revista prefere habitar, local de signos moventes (Tedesco e Valviesse, 2009).

Um exemplo bastante interessante é a matéria intitulada "Molvânia", com a linha fina "os encantos de um país que ainda desconhece a odontologia moderna", localizado na Europa, divulgada na *piauí* logo na edição de lançamento nas bancas. Seus autores (Santo Cilauro, Tom Gleisner e Rob Sitch) haviam publicado em 2003 o livro *Molvanîa: a Land Untouched by Modern Dentistry*, um guia turístico apropriando-se da linguagem deste tipo de texto, (descontraída e divertida), para contar as peculiaridades de um país inexistente e avesso aos encantos do turismo convencional. A crítica mais recorrente ao livro foi que ele incitava o preconceito pois firmava-se no estereótipo dos países pobres da Europa Oriental, e por isso muitas pessoas o supunham factual. Abaixo, um recorte do texto introdutório da matéria.

> Apesar de ser um dos menores países da Europa, a República da Molvânia tem muito a oferecer ao turista exigente. Vistas panorâmicas, imponente arquitetura neoclássica e séculos de devoção à alta cultura existem, obviamente, em pouquíssima quantidade. O intrépido viajante encontrará ainda assim, o que apreciar nessa nação única e encalacrada - desde as atrações da capital Lutemblag, com a sua encantadora rede ferroviária movida à gás, até as espessas florestas das Montanhas Postenwalj, no Sul, onde os visitantes podem inebriar-se com um copo de zeerstum (conhaque de alho) de fabricação local enquanto assistem a um camponês com roupas típicas bater na sua mula. (*piauí*_1, outubro de 2006, p. 56)

A matéria continua, apresentando boxes com dicas culturais e frases úteis a serem usadas nesse país inóspito, repleto de atrações inusitadas. Para além de uma apropriação das expressões presentes em guias turísticos e do estereótipo da pobreza europeia, há a construção de uma língua, traços e trejeitos culturais que demonstram a ficção enquanto realidade capaz de mobilizar a ideia de nação, tão cara a nossa sociedade, e ao mesmo tempo, construída sobre a imagem de uma propriedade cultural que se institui por meio da linguagem, da fabulação.

Graciela Montaldo define a propriedade da cultura como "aquilo que pertence a comunidades culturais e que também lhes escapa, aquilo que jamais terá dono, mas que, ao mesmo tempo, está em permanente disputa" (2004, p. 9).

Mas afinal, o que está em disputa? Creio que a realidade da ficção, isto é, a potência criadora da linguagem, sua capacidade de construir novos mundos, que apesar de engessada pelas instituições e formas de poder, podem, de dentro delas embaralhá-las, confundi-las, permitindo pensar o novo.

piauí coloca em cena um jornalismo que faz da ficção sua força motora, que de dentro de uma revista de divulgação cultural, implode naturalizações, discutindo-as, ainda que de forma enviesada. Naturalizações acerca do que é Cultura, Literatura, Jornalismo, Realidade, Ficção, contudo sem definí-los, estancá-los, mas concedendo movimento a eles.

Para Deleuze e Guattarri (1997) a linguagem tanto fixa sentido, quanto permite a transformação de si e do mundo.

> O diálogo entre essas duas dimensões da linguagem configura um traçado contínuo, móvel e criador.

> Entre produção e criação não há subjugação, mas engendramento constante, no qual as formalizações são necessárias, mas não excludentes (TEDESCO, 1999). Como uma senha de passagem, sempre presente em cada palavra de ordem, a potência de criação da linguagem resiste às paradas e, instalando-se no movimento incessante, inaugura portos que descortinam novos horizontes e possibilidades, revelando o fluxo movente da vida. Esta senha é como uma saída do labirinto, o encontro com a transição que contém as chaves do inesperado e do indecidível (PEREIRA, 2006). (TEDESCO e VALVIESSE, 2009).

Somente na medida em que a publicação se deixa envolver com a linguagem, torna-se possível revolver, resistir aos sentidos já dados, instaurar novas políticas do dizer que talvez venham a gerar outras maneiras de agir.

Referências

ADORNO, Theodor. **Notas de Literatura I.** São Paulo : Duas Cidades/ Editora 34, 2003.

_____, Theodor. **Palavras e Sinais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. não achei na biblioteca

_____, Theodor e HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**. Trad.: Guido Antonio de Almeida. Jorge Zahar: Rio de Janeiro, 1985.

BENJAMIN, Walter. "O narrador" e "A obra de arte na era da sua reprodutibilidade técnica". In: **Obras Escolhidas: Magia e Técnica, Arte e Política**. Tradução de Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 7ª edição, 1994.

DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**, V. 5. São Paulo-SP: Editora 34, 1997.

DELEUZE, Gilles. **A Imagem-Tempo**. Trad. Eloisa de Araujo Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 1990.

MONTALDO, Graciela. **Propriedade da cultura**, Chapecó: Argos, 2004.

PELBART, Peter Pál. **A vertigem por um fio: políticas da subjetividade contemporânea**. São Paulo: Iluminuras-Fapesp, 2000.

PELLEJERO, Eduardo A. **A postulação da realidade - Filosofia, literatura, política**. Lisboa: Vendaval, 2009. v. 1.

RAMOS, Graciliano. **Memórias do Cárcere**. Rio de Janeiro, São Paulo – Editora Record, volume 1, 2006.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental – Transformações contemporâneas do desejo**. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

TEDESCO, Silvia Helena. Literatura e a clínica: ato de criação e subjetividade. In: MACIEL, Auterives; TEDESCO, Silvia; KUPERMAN, Daniel (Org.). **Polifonias: clínica, política e criação.** Rio de Janeiro: Contracapa, 2005. p. 141-152.

WOLFE, Tom. **Radical Chique e o Novo Jornalismo.** São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

TEDESCO E VALVIESSE, "Linguagem e criação: considerações a partir da pragmática de Bérgson". In: Arquivos Brasileiros de Psicologia, Vol. 61, No 2, 2009. In: http://146.164.3.26/seer/lab19/ojs2/index.php/ojs2/article/viewArticle/287/321#1 Visitado em junho de 2010.

QUANDO COMEÇA A APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA?

Silvia M. Gasparian Colello[1]

Resumo

Embora a aprendizagem informal da língua escrita na fase pré-escolar já fosse observada desde no século XIX, muitos anos se passaram até que fosse reconhecida. Com as pesquisas lideradas por Vygotsky, Luria, Ferreiro e os estudos sobre letramento, foi possível recuperar a gênese da alfabetização e considerar suas implicações para o ensino. Assim, importa perguntar: Como compreender as primeiras escritas? Como o reconhecimento delas pode afetar as concepções sobre a língua escrita? Que condições favorecem a construção da escrita? Que implicações as aprendizagens pré-escolares trazem para as práticas da alfabetização? Com o objetivo de aprofundar o entendimento destas questões, o artigo configura-se como mais uma iniciativa para subsidiar a articulação entre ensino e aprendizagem. Vale-se de um estudo de caso sobre duas produções escritas de um menino de quatro anos. Somos obrigados a recuperar a dimensão política da alfabetização quando: constatamos que a compreensão dos processos cognitivos da criança pressupõe um efetivo "diálogo intelectual" entre professores e alunos; concebemos a natureza da língua escrita pela dimensão dialógica, que só faz sentido no contexto social; compreendemos as consequências dos processos de letramento na relação entre a qualidade das experiências pessoais e as condições de vida; e entendemos o ensino como uma oportunidade de ampliar os recursos linguísticos com estratégias que respeitem os processos de cognição e de produção da língua. Nessa perspectiva, importa repensar a educação, mas também investir na distribuição dos bens culturais e na melhoria das condições de vida.

Palavras-chave

Alfabetização; letramento; aprendizagem; ensino.

Abstract

Although informal learning on written language in preschool had already been observed since the nineteenth century, many years passed before it was taken for granted. Taking on account the research led by Vygotsky, Luria, Smith as well as the literacy studies, it was possible to recover literacy's genesis and consider its implications on teaching. It is therefore important to ask: How do we understand early writings? How to recognize they can affect teacher's ideas about written language? Which conditions support writing production? Which implications does preschool learning bring to literacy and practices? In order to deepen the understanding on such issues, this article stands as a means of providing connection between teaching and learning. It relies on a case study of two written productions of a four year old boy. We are forced to recover the political dimension of literacy when: we realize that understanding children's cognitive processes requires an effective "intellectual dialogue" between teachers and students; we conceive the nature of written language by the dialogical dimension, which only makes sense in social context; we understand the consequences of literacy processes in relation to the quality of personal experiences and living conditions; we understand teaching as an opportunity to expand language resources through strategies regarding the cognition and language production processes. From this point of view, it is necessary to reconsider education, but also to invest in the distribution of cultural goods and on the improvement of living conditions.

Keywords

Literacy; learning; written language; education.

1 - FEUSP.

No final do século XIX, alguns educadores, observando práticas familiares de leitura e escrita, já reconheciam nelas processos informais e precoces de aprendizagem infantil. Esse é o caso da professora americana Harriet Iredell (*apud* GOODMAN, 1986, p.11-12) que, em 1898, escreveu:

> Harold, três anos de idade, dá um livro a seu pai. "Leia uma história", suplica ele. O pai levanta-o e põe-no ao colo e lê o livro aberto ante ambos [...] Harold traz o livro e diz: "Eu leio uma história", e, virando as páginas e seguindo o texto com os olhos, improvisa, ao mesmo tempo, uma história que é um composto do que tem ouvido e de sua própria imaginação. Harold está aprendendo a ler.
> Uma carta foi recebida, lida e discutida por vários membros da família. Quando colocada sobre a mesa, Harold a toma. Olha toda ela e dá voltas, pensativo, com ela debaixo do braço. Pouco depois, virando o lado branco da folha, diz ele: "Quero escrever". [...]. A seguir, leva ele a folha rabiscada para a avó, com o pedido de que ele leia. Ela vacila? Que nada! Lê prontamente as frases que ele possa ter expresso, para sua grande alegria e satisfação. Ele está aprendendo a escrever.

Nessa época, a constatação sobre o processo de aprendizagem em curso no ambiente familiar é surpreendente porque, até então, os educadores "não tinham olhos" para compreender os rabiscos das crianças que procuravam reinventar a escrita, tampouco as tentativas de leitura, interpretação e produção de sentidos.

As evidências da aprendizagem pré-escolar não chegaram, contudo, a afetar as concepções de ensino muito menos as práticas da alfabetização. Lembrando a "cegueira" de professores, que, desprovidos de uma teoria explicativa, desconsideravam as experiências letradas do aluno, Weisz e Sanchez afirmam (2002, p. 19):

> Não havia conhecimento científico acumulado que [...] permitisse superar um ponto de vista "adultocêntrico": a forma pela qual se costuma conceber a aprendizagem de crianças a partir da própria perspectiva do adulto que já domina o conteúdo que quer ensinar. Desta forma não é possível compreender o ponto de vista do aprendiz, pois não se pode "enxergar" o objeto de seu conhecimento com os olhos de quem ainda não sabe.

Nessa perspectiva, recuperar a gênese da alfabetização significa admitir que a aprendizagem da língua escrita não se limita ao contexto da sala de aula (embora possa ter na escola um espaço privilegiado), nem tem data certa para se iniciar, o que necessariamente reconfigura os princípios e práticas de ensino. Ora, se a alfabetização se inicia antes do ensino formal e sistematizado, importa questionar: Como compreender as primeiras manifestações de escrita? Como o reconhecimento delas pode afetar as concepções docentes sobre a língua escrita? Que condições favorecem a construção da língua escrita na vida pré-escolar? Que implicações elas trazem para as práticas da alfabetização?

Com o objetivo de aprofundar o entendimento destas questões, o presente artigo se justifica como mais uma iniciativa para fundamentar a articulação entre o processo de aprendizagem e as práticas de ensino tal como proposto por Luria, já na primeira metade do século XX (1988, p.144):

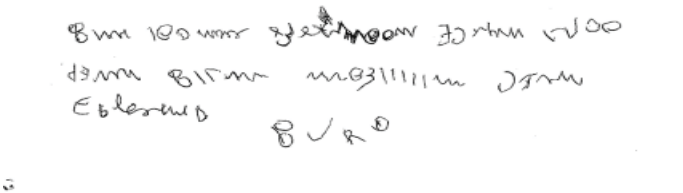
> Se formos capazes de desenterrar essa pré-história da escrita, teremos adquirido um importante instrumento para os professores: o conhecimento daquilo que a criança era capaz de fazer antes de entrar na escola, conhecimentos a partir do qual eles poderão fazer deduções ao ensinar seus alunos a escrever.

Entendemos que a retomada do tema sobre a gênese da aprendizagem da leitura e escrita pode contribuir para o debate educacional em aspectos que ainda merecem ser explorados. Um debate que, em última instância, tem em vista a busca pela qualidade de ensino, o desafio de superação do analfabetismo e dos baixos índices de letramento no país.

1. Como compreender as primeiras manifestações de escrita?

Para a análise dessa questão, consideremos o exemplo abaixo: uma folha de papel com inscrições, que Bruno, de quatro anos e dois meses, entregou à sua mãe:

BRUNO (4,2) - 1ª ESCRITA ESPONTÂNEA



Tomada em si, a produção parece pouco elucidativa. A não legibilidade do conjunto poderia justificar a desvalorização do trabalho do menino: os traçados entendidos como um exercício motor sem significado, a exploração livresca do lápis no papel, a imitação inconsequente de um procedimento adulto. Pela configuração não-convencional, a produção poderia ser simplesmente classificada como "não- escrita", uma interpretação que prevaleceu entre os educadores até o início dos anos 80 a despeito dos estudos travados desde a primeira metade do século XX.

Ao longo deste período, pesquisas realizadas, sobretudo nas áreas de ciências linguísticas, educação e psicologia, revolucionaram a compreensão que se tinha sobre os processos cognitivos relacionados à alfabetização.

A partir de 1925, os trabalhos liderados por Vygotsky, fundados no referencial sociohistórico[2], dão especial ênfase para a relação do sujeito com o seu mundo, evidenciando o desenvolvimento das formas intelectuais do comportamento humano, progressivamente configurados como sistemas funcionais em um contexto historicamente situado. Com base nesse referencial, destaca-se o estudo de Luria (1988), seu colaborador, sobre a pré-história da escrita, que desafiava crianças, que ainda não sabiam escrever, a se lembrar de um certo número de sentenças lidas, sugerindo que elas usassem a escrita como recurso auxiliar da tarefa. Suas conclusões permitem afirmar que o lápis e o papel, que um dia foram objetos de interesse da criança para simples jogo e manipulação, acabam ganhando um significado instrumental, assumindo formas diferenciadas para se atingir outro objetivo em um dado contexto, por exemplo, auxiliar a memória ou marcar uma ideia. Como resposta aos apelos da situação experimental (ou aos apelos do próprio mundo), o sujeito vai se mobilizando na direção de comportamentos mais complexos, no caso, a escrita de uma determinada forma, funcionando como mediador para outros objetivos assumidos.

Nos anos 70, a teoria de Piaget, e particularmente a sua concepção do homem como sujeito cognitivamente ativo e curioso em face da realidade, fundamentou as pesquisas de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1986) sobre a psicogênese da língua escrita. Usando o método clínico, as pesquisadoras exploravam situações em que crianças pequenas (não ou pouco escolarizadas) eram instigadas a ler e escrever. A análise de suas produções permitiu comprovar que elas eram capazes de lidar com a escrita enquanto objeto cultural a ponto de se colocarem efetivos problemas sobre os modos de inscrição e representação, bem como de criar hipóteses legítimas sobre o seu funcionamento e construir verdadeiros sistemas interpretativos sobre a língua escrita.

Assim, pela via de diferentes referenciais teóricos, foi possível dar mais consistência ao que, antes, era percebido apenas esporadicamente em cenas da vida cotidiana, assumindo definitivamente (e de modo fundamentado) a aprendizagem da escrita já na fase pré-escolar e, pela primeira vez na história, sugerindo a importância desse processo para o ensino formal. A esse respeito, as palavras de Luria parecem significativas: *"A*

2 - Como a publicação das obras de Vygotsky foi suspensa na União Soviética no período de 1936 a 1956, o conjunto dos trabalhos realizados permaneceu ignorado no ocidente até meados do século XX.

história da escrita na criança começa muito antes da primeira vez em que o professor coloca um lápis em sua mão e lhe mostra como formar letras" (1988, p. 143). Na mesma linha de argumentação, Ferreiro afirma que *"As crianças de todas as épocas e de todos países [...] nunca esperam completar 6 anos e ter uma professora à sua frente para começarem a aprender"* (1986, p. 65).

Com a intenção de evidenciar os procedimentos cognitivos na construção da língua escrita, os referidos autores partilham os mesmos princípios investigativos que ainda hoje nos dão a base para compreender as primeiras manifestações da escrita: a suspensão de ideias preconcebidas e a disponibilidade para compreender o outro.

Suspender a percepção imediata e, por vezes, as explicações cristalizadas sobre as coisas que as crianças fazem, configura-se, assim, como um esforço do pesquisador que se propõe a desvendar o ponto de vista da criança, tomando-a como sujeito ativo que reage inteligentemente os apelos do mundo a partir dos referenciais do seu contexto cultural. Assim, superando uma perspectiva tipicamente escolar de avaliar os conhecimentos das crianças como base em um saber convencional para conferir a medida da sua ignorância (olhar o aluno pelo que lhe falta), o esforço investigativo pressupõe colocar-se no lugar do sujeito aprendiz para compreendê-lo na relação com o processo de construção cognitiva. A esse respeito, Ferreiro lembra que *"[...] o adulto que interroga já não é quem sabe, mas quem quer saber"* (2001, p.29), uma condição que circunscreve a relação adulto-criança em um verdadeiro diálogo intelectual em que há espaço para o imprevisto e o inusitado. Nas palavras de Luria, é preciso se colocar em *"[...] condições de observar toda uma série de pequenas invenções e descobertas feitas por ela [a criança], dentro da própria técnica que a capacitavam gradualmente a aprender a usar este novo instrumento cultural"* (1988, p.148).

Tal postura orienta uma nova forma para se compreenderem as primeiras manifestações escritas de nossos alunos. Assim, é possível voltar ao exemplo de Bruno: a mesma produção, mas, agora, com um olhar ampliado. Um olhar calcado na convicção de que é preciso superar o entendimento da escrita como uma produção em si (os rabiscos feitos no papel), o que nos convida a buscar, no trabalho do menino, seu contexto, objetivo e critérios de interpretação para as marcas feitas; os saberes implícitos e as "pequenas invenções" no processo de produção; as iniciativas de construção cognitiva e a presença do sujeito inteligente que reage ao mundo.

2. O caso de Bruno

No dia de Natal, Bruno, logo após receber o seu presente, sente-se injustiçado por ter ganhado menos brinquedos que a irmã Camila. Então, o menino decide escrever um bilhete que entrega à mãe. Trata-se, portanto, de uma escrita espontânea e contextualizada, com propósito social claramente definido.

Ao ser questionado sobre o conteúdo daquela produção, Bruno vai se "ancorando" em marcas específicas do texto para ler sem hesitar: *"Eu estou muito bravo porque a Camila ganhou muitos presentes e eu só ganhei um"*. Indicando a inscrição final, acrescenta: *"Assinado, Bruno"*. A figura abaixo ilustra mais detalhadamente a interpretação feita:

Ainda que no nível pré-silábico, sem letras convencionais nem correspondência precisa entre a leitura e escrita, o texto

e a leitura feita por Bruno revelam, no plano discursivo[3], conhecimentos significativos do mundo letrado:

- O conhecimento do "gênero bilhete" na sua função e significados sociais: a transmissão de um comunicado (no caso, o registro de uma queixa) e a provável convicção de que um documento "por escrito" tem mais força de reivindicação do que uma reclamação oral.
- A personalização do documento explícita na assinatura, não só marcando a autoria de modo compatível com o gênero em questão, como também tornando concreta e personalizada a queixa de alguém que espera uma resposta.
- A construção de uma frase completa, sem omissões nem subentendidos, caracterizando-se como linguagem mais próxima da língua escrita.

No plano notacional, o texto comprova também importantes saberes sobre o funcionamento do sistema escrito:

- A direção da escrita e da leitura da esquerda para a direita, seguindo linhas horizontais.
- O caráter aleatório (não figurativo) da escrita, mostrando que a criança entende a escrita como representação simbólica e, ainda que não possa manejar o sistema em processos de codificação e decodificação, já é capaz de distinguir imagens ou desenhos das marcas típicas da escrita.
- O conhecimento e a tentativa de reprodução de algumas letras convencionais, sugerindo alguma experiência com as escritas de forma (B, U, R, O e E), cursiva (possivelmente as letras M, E e L) e imprensa (D, R e E).
- A compreensão que a escrita é construída por unidades e blocos: a associação de letras para formar palavras e de palavras para formar textos.
- O conhecimento da maior parte das letras de seu próprio nome, que é parcialmente reproduzido de memória, embora não na sequência correta.
- O posicionamento da assinatura que, convencionalmente, aparece deslocada do conjunto do texto.

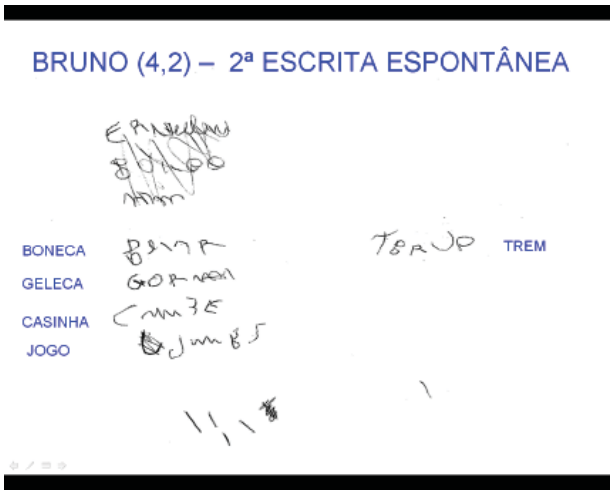
Finalmente, ainda no plano notacional, Bruno dá mostras de suas "pequenas invenções" sob a forma de hipóteses que se configuram como recursos explicativos acerca do funcionamento do sistema de escrita; recursos estes que também favorecem a ancoragem para a leitura. São hipóteses inusitadas, mas tecnicamente possíveis (e por isso compreensíveis) por uma "certa lógica" criada pelo garoto:

- A tentativa de conciliar os traçados não figurativos (próprios da escrita convencional) com a necessidade de imprimir na palavra uma marca semântica, como é o caso do termo "bravo", grafado de modo a ressaltar a intensidade afetiva. Ainda que inusitada, essa estratégia encontra mecanismos correspondentes na escrita convencional, por exemplo, o uso de negrito e sublinhado para marcar ênfase.
- A tentativa de estabelecer uma correspondência entre a oralidade e a escrita, (mais uma vez para marcar a ênfase pretendida), como é caso do traçado com repetição de caracteres feito para representar "muuuiiiitooos", um recurso também usado na escrita convencional no caso de propagandas ou em histórias em quadrinhos.
- A tentativa de interpretação da palavra "brinquedos" (lida no conjunto da palavra e também no seu primeiro caractere), seguindo uma "lógica" de que, pela pluralidade semântica, o termo "brinquedos" deve incorporar na sua inscrição os vários brinquedos em questão (boneca, casinha e jogo).

Na continuação do episódio, a mãe do menino, baseando-se no critério custo dos brinquedos, tenta explicar a "equivalência"

3 - Na análise de produções textuais, Kaufman (2000) distingue teoricamente os planos discursivo e notacional. O primeiro, vinculado ao conhecimento da própria língua, diz respeito ao conteúdo e organização de um certo modo de dizer; o segundo, dependente do conhecimento do sistema de notação alfabética, está mais relacionado à notação das letras e palavras, com base em regras ortográficas. Na prática do sujeito que escreve, as decisões acontecem de modo recursivo na medida em que ele desenvolve seu trabalho, planejando, textualizando, revisando e voltando a planejar, uma operação dinâmica até que a redação se complete. A escrita de Bruno coloca em evidência a simultaneidade destes dois planos de operacionalização da escrita.

na distribuição dos presentes. Sem compreender o princípio de paridade, o menino resolve usar novamente a escrita, agora para fazer um balanço quantitativo dos presentes:



Bruno inicia sua produção escrevendo os presentes da irmã, mas logo perde o controle do que foi registrado e por isso risca "as palavras" no alto da página à esquerda. Em face dessa dificuldade, busca uma estratégia mais sistemática: copiando da caixa dos presentes a primeira letra de cada brinquedo, vai registrando, um a um, os presentes da irmã, que são listados do lado esquerdo da folha (B, para boneca; G, para geleca; C, para casinha; e J, para jogo[4]), e o seu (T, para trem) registrado separadamente do lado direito. Ao final de cada lista, faz corresponder o número de palavras às marquinhas abaixo com a clara intenção de representar o número de presentes, evidenciando assim a desigualdade na quantidade das listas (4 X 1). Nesse caso, reforçando o mesmo propósito social de denunciar uma injustiça, o menino se vale de outro gênero: se o bilhete estava a serviço de uma denúncia e expressão do sentimento de braveza, a segunda produção foi orientada pela necessidade de demonstrar o desequilíbrio do número de presentes recebidos. Trata-se, pois, de um "documento de contabilidade" que, no plano notacional, recorre ao mecanismo de controle das letras para o registro dos brinquedos e de marcas para o registro da quantidade e, no plano discursivo, opta pela comparação de quantidades com "argumento" para a explicitação da desigualdade.

Os esforços de Bruno para compreender o sistema reinventando a escrita e a constatação de suas aprendizagens corroboram as conclusões de inúmeras pesquisas sobre a alfabetização no âmbito familiar (PURCELL-GATES, 2004). De fato, diferentes estudos sustentam o consenso de que, na vida pré-escolar, as experiências letradas favorecem a aprendizagem da língua, a ampliação do vocabulário, o conhecimento dos registros escritos e do próprio sistema de escrita. Mais do que isso, elas são responsáveis pela descoberta da escrita enquanto um sistema simbólico a serviço da comunicação de ideias e da interação entre as pessoas. É no contexto das funções sociais que a escrita ganha sentido, fomentando a disponibilidade para aprender.

A esse respeito, Bruno dá mostra de que é possível ser um usuário da língua, antes mesmo do ensino formal. Transitando entre diferentes "tipos de textos", a prática da escrita sustentada por hipóteses e o empenho na construção de estratégias notacionais e discursivas, longe de se configurarem como exercícios mecânicos e descontextualizados, aparecem em consequência ao posicionamento ativo do garoto em face de um dado problema e ao uso da língua em uma perspectiva dialógica: alguém que escreve para alguém com um certo propósito.

3. Como as primeiras manifestações de escrita podem afetar as concepções docentes sobre a língua escrita?

O entendimento das produções de Bruno como efetivas manifestações linguísticas (e, ao mesmo tempo, como parte do processo cognitivo), redimensionam a nossa compreensão sobre a língua escrita, fazendo emergir novos questionamentos:

4 - Observe-se neste ponto o procedimento de autocorreção da letra J: o recurso de riscar a letra invertida que havia sido escrita em primeira mão.

O que caracteriza a língua escrita? O que ensinamos quando ensinamos a ler e escrever?

O que transforma um conjunto de marcas em um sistema linguístico é justamente o reconhecimento da sua função social enquanto sistema simbólico de representação da fala. Isso coloca as crianças em condições de se debruçar sobre esse objeto cultural para buscar a sua lógica estruturante, tomando como base as informações recebidas do meio, conforme explica Emilia Ferreiro:

> Essas marcas são obscuras, até que um intérprete mostra para a criança que elas têm poderes especiais: apenas olhando-as produz-se linguagem. Uma linguagem certamente diferente da linguagem que se usa face a face [...]. Quem lê fala para outro, mas o que diz não é sua própria palavra, mas a palavra de um "Outro" que pode desdobrar-se em muitos "Outros", saídos não se sabe de onde, ocultos também atrás das marcas. Somente as práticas sociais de interpretação permitem descobrir que essas marcas sobre a superfície são objetos simbólicos; somente as práticas sociais de interpretação transformam-nas em objetos linguísticos (2001, p.10-11).

O exemplo de Bruno, assim como o de tantas outras produções e interpretações de crianças na fase pré-escolar, evidenciam que, sobretudo nos contextos urbanos, a descoberta desse "Outro que fala" por intermédio dos livros emerge de situações sociais de efetivo uso linguístico, isto é, de experiências letradas. Por isso, para a autora, a intenção de produzir ou de interpretar textos já se configura, respectivamente, como procedimentos de escrita e leitura.

Para Luria, o nascimento da escrita não se dá pela a intenção de escrever, mas pela produção com um certo propósito assumido pelo sujeito. Ao compreender a origem da escrita pelo vínculo funcional com a resolução de um problema, ele destaca o papel instrumental da escrita constituído no contexto das situações vividas:

> O escrever pressupõe, portanto, a habilidade para usar alguma insinuação (por exemplo, uma linha, uma mancha, um ponto) como signo funcional auxiliar, sem qualquer sentido ou significado em si mesmo mas apenas como uma operação auxiliar (1988, p.145).

Seja pela intenção de produzir ou interpretar marcas, seja pelo uso funcional dos traçados (aspectos evidentes nas produções de Bruno), parece certo que a língua escrita se caracteriza pela sua função social, por exemplo, contar histórias, fazer contabilidade, registrar pensamentos e garantir a memória. Admitir que não existe escrita fora de um contexto de uso, significa, em primeiro lugar, compreender a língua na perspectiva de Bakhtin (1986), como um sistema que não existe por si só, independentemente das pessoas que a produzem ou dos contextos que lhe dão sentido. E, se não há um sistema pronto e *a priori*, há um constante processo de construção linguística que persiste de modo intermitente no grande diálogo entre os homens. Um processo constitutivo da própria linguagem, apenas concretizada no âmbito de suas manifestações, e constitutivo das pessoas que, pela palavra, passam a fazer parte da corrente comunicativa, assumindo posições ou reagindo a elas.

Em termos práticos, podemos dizer que o bilhete e o "documento de contabilidade" feitos por Bruno não existem independentemente dele ou das possíveis leituras feitas por seus interlocutores, nem da situação que explica os seus propósitos. É por isso que a escrita só faz sentido em função de um "o que dizer, para quem dizer, por que dizer e como dizer", isto é, da possibilidade de o sujeito assumir-se como interlocutor na situação comunicativa (GERALDI, 1993).

Pelo seu caráter dialógico, a escrita é também polifônica e responsiva. Polifônica porque incorpora na sua produção a fala dos outros, e responsiva porque pede uma continuidade do processo de interação (BAKHTIN, 1986). É assim que, no dinamismo desse processo, as escritas de Bruno, em suas diferentes manifestações, incorporam em si os valores e elementos da sua realidade (por exemplo, a prática de se comunicar por bilhetes ou a própria concepção de justiça e equidade) e, ao mesmo tempo, esperam uma resposta de sua mãe em face da sua reivindicação implícita.

Admitir que não existe escrita fora de um contexto de uso, significa, em segundo lugar, repensar o que ensinamos

quando ensinamos a ler e escrever. De fato, em face desse referencial (e das evidências já nas primeiras manifestações de escrita), não há como conceber o ensino a partir de unidades sem significado ou propósitos (como sílabas ou palavras descontextualizadas), nem como um conjunto de regras gramaticais capazes de esgotar em estruturas prévias e prefixadas as possibilidades do dizer. Ensinar a escrita é favorecer a integração do sujeito aos processos dinâmicos da própria língua em inúmeras possibilidades de uso; é garantir a participação dele nos processos interativos do seu mundo, inclusive nas práticas de reflexão sobre a própria língua (GERALDI, 1993).

4. Que condições favorecem a construção da língua escrita na vida pré-escolar?

As produções de Bruno, como tantas outras produções de crianças pré-escolares, nos levam a questionar sobre as condições que favorecem a construção da língua escrita. Afinal, de onde vêm os conhecimentos implícitos em seus textos?

No Brasil, sobretudo a partir da década de 90, uma série de estudos sobre o letramento (COLELLO, 2007, 2010; KLEIMAN 1995; MORTATTI, 2004; RIBEIRO, 2003; ROJO, 2009; SMOLKA, 2008; SOARES, 2008 e TFOUNI, 1995) discutem as práticas sociais de leitura e suas implicações conceituais e metodológicas no processo de alfabetização. No conjunto de trabalhos, parece haver um consenso de que as experiências de leitura e escrita vividas pelo sujeito antes durante e depois[5] do processo de escolarização são decisivas para o sucesso da aprendizagem e para a formação humana.

Ao interagir com a língua escrita como objeto cultural (por exemplo, ouvindo leituras, ditando um bilhete para um parente, buscando compreender histórias em quadrinhos ou as regras de um jogo), a criança tem a oportunidade de entender as funções da escrita, distinguir os diferentes tipos de textos, conhecer as características dos portadores de texto, familiarizar-se com a língua tipicamente escrita (em oposição à oralidade), e até criar hipóteses para explicar o seu funcionamento. Tem também a chance de se tornar usuária do sistema mesmo antes de compreender o seu funcionamento, inserindo-se, de alguma forma e progressivamente, nas práticas letradas de seu mundo.

Ao comparar estudos sobre a alfabetização inicial em diferentes comunidades, classes sociais e práticas familiares, Purcell-Gates (2004) enfatiza que o fator decisivo para a qualidade dessa aprendizagem é a natureza das experiências vividas. Assim, em oposição às iniciativas das famílias que, no intuito de ajudar seus filhos, antecipam práticas escolarizadas de leitura e escrita (em geral, mecânicas e descontextualizadas), as crianças tendem a avançar mais quando: 1º) são submetidas informalmente ao contato com textos complexos e variados; 2º) são estimuladas a participar de situações de leitura, fazendo perguntas, antecipações, comentários e comparações, em vez de apenas escutar ou copiar letras; 3º) são introduzidas em atividades efetivas de comunicação e uso funcional da escrita. Em outras palavras, mais que o contato com a língua escrita, o que verdadeiramente importa é o que se faz com ela ou a partir dela.

Como consequência dessas possibilidades de vivência letrada, instaura-se no indivíduo uma condição que, no plano cognitivo, garante referências e saberes prévios fundamentais para a continuidade da alfabetização; no plano psicológico, fortalece a motivação para o empreendimento de tal esforço cognitivo e, finalmente, no plano sociocultural, justifica as razões para aprender e usar a língua escrita.

Considerando a complexidade dos fatores que interferem na aprendizagem pré-escolar da escrita, Smolka (2008) afirma

5 - Neste artigo, em função do recorte temático, concentraremos nossa abordagem nas experiências antes do processo de escolarização. De qualquer forma, importa registrar que as experiências letradas paralelas à Educação Básica podem fortalecer e ressignificar a aprendizagem escolar como um todo (e não apenas na disciplina de Língua Portuguesa), estimulando a formação dos jovens em uma perspectiva crítica. Na mesma direção, podemos dizer que as iniciativas letradas voltadas para a população adulta favorecem a vida profissional, as práticas de lazer, os processos de socialização, a condição de cidadania e as bases para a sociedade democrática, configurando-se como um referencial relevante para o enfrentamento do analfabetismo funcional.

que a experiência da criança na interação com o mundo e as características letradas do seu meio são decisivas. Daí a relação entre condições de vida, formas de interação, funções assumidas nas práticas da língua, valores a ela atribuídos e a qualidade da aprendizagem.

Quando se compreendem as implicações do processo de letramento para a aprendizagem formal da escrita, torna-se possível desvendar um dos maiores mitos da escola tradicional: a concepção da alfabetização, a partir de um estágio nulo de conhecimento, como processo linear e cumulativo, controlado passo a passo pelo professor (ou pelo método de ensino), em uma progressão calculada supostamente do fácil para o difícil. De fato, tendo em vista a complexidade dessa aprendizagem nas diversas frentes de construção cognitiva (COLELLO, 2007) e a partir de fatores, experiências e valores diferenciados, não é possível fixar os percursos individuais de aprendizagem nem pressupor os desafios a serem enfrentados pelas diferentes crianças.

É por isso que, frente a uma sala de 1º ano do Ensino Fundamental, onde todos os alunos se mostram incapazes de ler e escrever, existe apenas uma falsa aparência de homogeneidade. Ainda que distantes de uma produção convencional, indivíduos como Bruno trazem consigo uma história de experiências letradas que abrevia seus percursos cognitivos, quando comparados ao processo daqueles que não tiveram as mesmas oportunidades. Se os professores pudessem se perguntar sobre as práticas sociais letradas de seus alunos, eles compreenderiam que o caso de Bruno é, de fato, a realidade de uma minoria privilegiada. Nessa perspectiva, compreender a diversidade das crianças pode significar o primeiro passo para um ensino inclusivo e democrático.

5. Que implicações os processos pré-escolares de aprendizagem trazem para as práticas da alfabetização?

No caso de Bruno, dois aspectos merecem destaque. Em primeiro lugar, a postura do menino que se lança à escrita – um objeto ainda não plenamente conquistado – sem inibição ou medo de errar. É nesse sentido que se pode falar na aventura das práticas linguísticas. No contexto cada situação, uma folha de papel em branco pode representar um convite à produção, ao diálogo e à expressão de si; um livro pode ampliar horizontes e abrir as portas para mundos inimagináveis. Lamentavelmente, eles podem representar também ameaças que calam, aprisionam e travam o pensamento.

Em segundo lugar, vale a pena considerar na produção do menino a dimensão criativa do seu processo de conhecimento. É nesse sentido que se pode falar no encanto da aprendizagem, uma possibilidade nem sempre garantida pelas práticas de ensino. Na progressão dos anos escolares, é verdade que as crianças tendem a aprender mais e mais conteúdos na mesma proporção em que vão supostamente perdendo o gosto de aprender, arriscando-se cada vez menos na construção de novos saberes, novos olhares e novas interpretações de mundo (COLELLO, 2007).

Que escola é essa que, ao fim de nove anos do Ensino Fundamental, devolve à sociedade jovens apáticos e descompromissados, os mesmos que um dia lá ingressaram, criativos, ávidos por novas aventuras e sem medo de aprender?

Revertendo tendências já cristalizadas pela cultura escolar, os educadores, hoje, estão sendo chamados a enfrentar um duplo desafio: evitar a exclusão e tornar a experiência escolar significativa, garantindo não só o saber considerado básico (o cumprimento da promessa curricular), mas promovendo o acesso a outros espaços de cultura ou esferas de atividade, tais como os museus, as bibliotecas, espetáculos artísticos, tantas vezes apartados da maior parte da população (ROJO, 2009). Romper as barreiras que separam escola e vida, produção do saber e uso da informação, aprendizagem e gosto pelo conhecimento não é, contudo, um ponto de chegada, mas, antes de tudo, um ponto de partida. Trata-se de uma postura pedagógica que deveria acolher o aluno considerando a sua relação com os diferentes objetos culturais. Afinal, o que sabem e o que não sabem os alunos que hoje ingressam na escola? Como lidam com seus conhecimentos e que valores atribuem a eles? Como garantir a aprendizagem no contexto da diversidade?

Calcados nos aportes dos mais recentes estudos sobre a cultura escrita e o letramento, o esforço para a construção de uma escola de qualidade, ajustada às demandas do nosso

mundo, parte desses questionamentos que, obviamente, remetem a novos dilemas educacionais. No enfrentamento deles, parece fundamental que a necessária sistematização do conhecimento não se coloque na contramão da aventura linguística ou do encantamento da aprendizagem. O desejável equilíbrio entre ensinar e acolher o criativo processo de descoberta fica, na construção da prática pedagógica, ameaçado por dois extremos igualmente perigosos (COLELLO, 2010): a pedagogização do letramento, que reduz as experiências com a língua escrita a uma dimensão técnica e apolítica, e o esvaziamento da especificidade do ensino da língua escrita, que reduz a sala de aula a um centro de estímulo genérico à leitura e à escrita, sem uma sistematização formal sobre o sistema.

No caso da escrita, é bem verdade que a maioria das crianças se alfabetiza na escola e que a aprendizagem da língua convencional está fortemente atrelada aos processos de ensino. No entanto, os intrigantes casos de crianças que aprendem fora da escola ou aqueles que, nela permanecendo, nunca chegam a aprender sugerem que não é o contato com a escrita enquanto objeto escolarizado que garante a alfabetização, mas a experiência significativa que permite a reflexão sobre o funcionamento da língua. Além disso, vale lembrar que, em uma perspectiva educacional, ensinar a língua é mais do que ensinar simplesmente a língua pois aquele que se alfabetiza deve, simultaneamente, aprender a relatar, argumentar, estabelecer relações, dialogar por escrito, organizar ideias etc.

Sob essa ótica, não podemos conceber os propósitos da alfabetização, descolados do processo de formação humana. Perseguindo essa meta, as práticas de ensino merecem serem pensadas em nome da constituição do sujeito autor, leitor, intérprete e pesquisador, mas também (e principalmente), um sujeito crítico, comprometido com a realidade e os dilemas de seu mundo (COLELLO, 2007).

Para concluir, importa defender a escola como uma instituição vital para a construção da sociedade democrática. Quando constatamos que a compreensão dos processos cognitivos da criança pressupõe um efetivo diálogo intelectual entre professores e alunos; quando concebemos a natureza da língua escrita pela dimensão dialógica, que só faz sentido no contexto social; quando compreendemos as consequências dos processos de letramento na relação entre as experiências pessoais e as condições socioculturais; e quando entendemos o ensino como uma oportunidade de ampliar os recursos linguísticos com estratégias que respeitem os processos de cognição e de produção da língua, somos obrigados a recuperar a dimensão política da alfabetização. Ao garantir o direito à palavra, a aprendizagem da leitura e escrita pressupõe necessariamente uma perspectiva de luta contra a barbárie (KRAMER, 2000). Por isso, além de repensar os rumos da educação, importa investir na distribuição dos bens culturais e na melhoria das condições de vida. É só assim que podemos projetar o futuro de Bruno e de todos aqueles que, infelizmente, não tiveram as mesmas oportunidades para aprender.

Referências

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Ucitec, 1986.

COLELLO, S. *A escola que (não) ensina a escrever*. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

_____ "Alfabetização e letramento: o que será que será?" In: ARANTES, LEITE & COLELLO. *Alfabetização e letramento: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2010, p.75-127.

FERREIRO, E. *Atualidade de Jean Piaget*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____ *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1986.

FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GOODMAN, Y. M. *Como as crianças constroem a leitura e a escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KAUFMAN, A. M. et. al. *Alfabetização de crianças: construção e intercâmbio*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

KLEIMAN, A. B. (org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas/SP: Mercado das Letras, 1995.

KRAMER, S. "Leitura e escrita como experiência – notas sobre seu papel na formação" In: ZACCUR (org.) *A magia da linguagem*. Rio de Janeiro: DP&A/SEPE, 1999, p.101-121.

LURIA, A. R. "O desenvolvimento da escrita na criança" In: VIGOSTSKII, LURIA & LEONTIEV. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: EDUSP, 1988, p.143-189.

MORTATTI, M. R. *Educação e letramento*. São Paulo: UNESP, 2004.

PURCELL-GATES, V. "A alfabetização familiar: coordenação entre as aprendizagens da escola e as de casa" In: Teberosky *et. al*. *Contextos de alfabetização inicial*. Porto Alegre: Artmed, 2004, p.29-40.

RIBEIRO, V. M. (org.) *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2003, p.89-113.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

SMOLKA, A. L. *A criança na fase inicial da escrita*. São Paulo: Cortez; Campinas/SP: Editora da UNICAMP, 2008.

TFOUNI, L. V. *Letramento e alfabetização*. São Paulo, Cortez, 1995.

SOARES, M. *Alfabetização e Letramento*. São Paulo: Contexto, 2003.

WEISZ, T. & SANCHEZ, A. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. São Paulo: Ática, 2002.

AUXILIANDO O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO ESTATÍSTICO ATRAVÉS DE UMA SEQUÊNCIA DE ENSINO: MATÉRIA ESCOLAR PREFERIDA

Keli Cristina Conti[1]
Eduardo de Lucas Pereira[2]

Resumo

Tendo em vista os apontamentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) sobre a importância do Tratamento da Informação na sociedade atual, e os objetivos apresentados com relação à construção de procedimentos para coletar, organizar, comunicar e interpretar dados, utilizando tabelas e gráficos (representações que aparecem frequentemente em nosso dia-a-dia), planejamos conjuntamente e propusemos aos alunos de um 3º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública de Atibaia (SP), uma sequência de atividades a respeito de sua "matéria escolar preferida". Apresentamos o que foi desenvolvido com os alunos através das fases da investigação: problematização, planejamento e execução da pesquisa, detalhamento da escolha do tema, a coleta de dados, a construção de um gráfico de colunas, a interpretação dos resultados encontrados e a produção de textos a partir da atividade, buscando caminhar para o letramento estatístico. As atividades nesse sentido não se esgotaram com essa proposta, temos estudado, preparando outras atividades, para que possamos cada vez mais desenvolver o pensamento estatístico, instrumentalizando-os para exercer sua cidadania no mundo que nos cerca.

Palavras-chave

Ensino Fundamental; educação estatística; letramento estatístico; sequência de ensino.

Abstract

In view of the notes in the Brasilian National Curriculum Parameters (PCN) on the importance of Information Processing in today's society, and the goals put forward in relation to the construction of procedures to collect, organize, communicate and interpret data using tables and graphs (representations appear frequently in our day to day), jointly planned and proposed to students in a 3rd grade of elementary school, a public school in Atibaia (São Paulo state), a sequence of activities about their "favorite subject in school." Here is what was developed with the students through the stages of research: problem solving, planning and execution of research, detailing the choice of subject, data collection, construction of a column chart, the interpretation of results and production of texts from the activity, trying to walk to statistical literacy. The activities in this direction did not end with this proposal, we have studied, preparing other activities, so that we can increasingly develop statistical thinking, equipping them to exercise their citizenship in the world around us.

Keywords

Elementary education; education statistics; statistical literacy; teaching sequence.

1 - Faculdade de Educação – Unicamp.
2 - E.M.E.F. Prof.ª Maria Helena Faria Ferraz.

Introdução

A Estatística, de acordo com Cazorla e Utsumi (2010), estava relacionada, em seus primórdios, à organização de informações do Estado, objetivando subsidiar a tomada de decisões (políticas, econômicas e sociais). A partir da década de 70, segundo as mesmas autoras, surgiu mundialmente um movimento que reconheceu a importância do desenvolvimento do raciocínio estatístico e probabilístico e, devido a isso, muitos países passaram a inserir a Estatística na Educação Básica. No Brasil, devido aos reflexos desse movimento, no final da década de 90, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, Brasil, 1997), foi incorporada oficialmente como um dos blocos de conteúdos da estrutura curricular de Matemática, com o nome de "Tratamento da Informação".

Os PCN (1997, p. 56) dizem que a demanda social é que leva a destacar o tema Tratamento da Informação como um bloco de conteúdo, considerando que "a finalidade do destaque é evidenciar sua importância, em função de seu uso atual na sociedade". O documento aponta também que a finalidade do trabalho é "fazer com que o aluno venha a construir procedimentos para coletar, organizar, comunicar e interpretar dados, utilizando tabelas, gráficos e representações que aparecem frequentemente em seu dia-a-dia". O documento pontua ainda como "conteúdos conceituais e procedimentais" sobre o tema (1997, p. 74-75), o trabalho com:

- Leitura e interpretação de informações contidas em imagens;
- Coleta e organização de informações;
- Interpretação e elaboração de listas, tabelas simples, de dupla entrada e gráficos de barra[3] para comunicar a informação obtida;
- Produção de textos escritos, a partir da interpretação de gráficos e tabelas (BRASIL, 1997, p. 74-75).

E sobre os "conteúdos atitudinais" (1997, p. 75), o despertar do "interesse por conhecer, interpretar e produzir mensagens, que utilizam formas gráficas para apresentar informações".

Consideramos que um dos grandes objetivos de um trabalho nesse sentido, proposto pelos PCN, é tornar os cidadãos letrados estatisticamente, que, de acordo com Cazorla e Utsumi (2010), corresponde a compreender as informações estatísticas apresentadas na forma de texto (oral ou escrito), símbolos, números e também na forma de gráficos e tabelas, quando assistem televisão, analisam anúncios, quando vão realizar suas compras, examinam um debate político ou uma propaganda eleitoral para realizar suas escolhas. Em nossos estudos encontramos em Gal (2002, apud Cazorla e Utsumi, 2010) o que pode ajudar a sintetizar o que entendemos por Estatística numa perspectiva de letramento, ou letramento estatístico:

> um adulto que vive numa sociedade industrializada passa a ser considerado letrado em Estatística quando consegue interpretar e avaliar criticamente informações estatísticas, levando em consideração os argumentos relacionados aos dados ou aos fenômenos apresentados em qualquer contexto (GAL, 2002, apud CAZORLA; UTSUMI, 2010, p. 11).

Tendo em vista o objetivo citado e que o conteúdo relativo à construção e interpretação de gráficos deveria ser trabalhado nas Séries Inicias do Ensino Fundamental, planejamos conjuntamente e propusemos a alunos do 3º ano do Ensino Fundamental uma sequência de atividades a respeito de sua "matéria escolar preferida". O planejamento conjunto teve como

3 - O gráfico de colunas utiliza o plano cartesiano com os valores da variável no eixo horizontal e as frequências no eixo vertical e para cada valor da variável desenha-se uma coluna com altura correspondendo à sua frequência. No gráfico de barras há a inversão dos eixos. De acordo com Novaes e Coutinho (2009), para a escolha da representação gráfica mais adequada, devemos considerar a natureza dos dados. A utilização dos diagramas ou gráficos de barras ou colunas é favorecida quando se tem uma comparação entre as partes.

pano de fundo um grupo colaborativo do qual participamos[4]. Passaremos, neste momento, a detalhar a experiência.

Construindo uma sequência de ensino com os alunos

Desenvolvemos o trabalho seguindo as orientações de Cazorla e Utsumi (2010), a respeito de sequências de ensino. Segundo as autoras, o termo "sequência de ensino" caracteriza "o tipo de atividade em que o professor conduz todas as etapas propostas em conjunto com os alunos" (CAZORLA e UTSUMI, 2010, p. 14).

O trabalho foi realizado na E.M.E.F. "Prof.ª Maria Helena Faria Ferraz, da Rede Municipal da cidade de Atibaia (SP), no quarto bimestre de 2011, numa sala de 35 alunos, em que Eduardo atuava como professor.

Durante o desenvolvimento dessa sequência de ensino, buscamos desenvolver um ciclo de investigação científica, inspirados em Cazorla e Utsumi (2010).

Esse ciclo de investigação dividiu-se em três fases: problematização, planejamento e execução.

Ao longo da problematização, contextualizamos as situações-problema e formulamos a questão de pesquisa, através da conversa a respeito das matérias escolares que os alunos estudaram e da questão "Qual sua matéria escolar preferida?".

Na fase de planejamento, definimos a população a ser investigada (3º ano B), quais as matérias que eles tinham na grade curricular e apresentamos o instrumento a ser utilizado para a coleta de dados (cédula de votação).

Para o momento da execução da pesquisa, houve a coleta de dados, o tratamento dos dados num trabalho conjunto do professor (que montou os eixos) e dos alunos, que auxiliaram na construção das colunas e dos elementos importantes do gráfico. Depois disso, foi realizada a análise e interpretação dos resultados (oral) e sua comunicação, através de um tipo de texto (escrito), além da própria imagem na lousa.

Podemos sintetizar essas etapas no seguinte esquema (Figura 1):

Figura 1: Fases da sequência de ensino desenvolvida com os alunos

Passaremos, então, a detalhar a maneira como foi desenvolvida cada etapa.

Detalhando o trabalho realizado

Parece que fomos ao encontro do que nos indica Lopes (2003, p. 26): "os projetos valorizam a aquisição de conhecimento e promovem uma maior participação do aluno nesse processo, levando-os a perceber sua grande responsabilidade no processo de ensino e aprendizagem".

Considerando que estávamos no final do ano letivo de 2011, e que os alunos dessa turma já haviam tido contato com a Estatística e a elaboração de gráficos em outros momentos do ano, propusemos que eles avaliassem as matérias estudadas ao longo deste período, para que escolhessem a sua "matéria preferida". Consideramos a escolha do tema, assim como Cazorla e Utsumi (2010, p. 14), importantíssima "para contextualizar o problema a ser investigado, possibilitar que este faça sentido para o aluno e propiciar o desenvolvimento de uma postura investigativa".

4 - Objetivado a estudar Estatística numa perspectiva de letramento, foi criado em Setembro de 2010, nas Faculdades de Atibaia (FAAT), um grupo de estudos, coordenado pela Prof.ª Keli, do qual fazem parte professores da Educação Básica e alunos do curso de Pedagogia da instituição.

Com isso, consideramos que realizamos a contextualização e problematização da pesquisa.

Para dar continuidade ao trabalho, foi entregue aos alunos (nossa população a ser investigada) um papel, como uma cédula de votação, com o nome de todas as disciplinas trabalhadas durante o ano (nossas variáveis identificadas), com a seguinte questão: "Qual é a sua matéria escolar preferida?" (Figura 2). Essa cédula de votação foi nosso instrumento de coleta de informações.

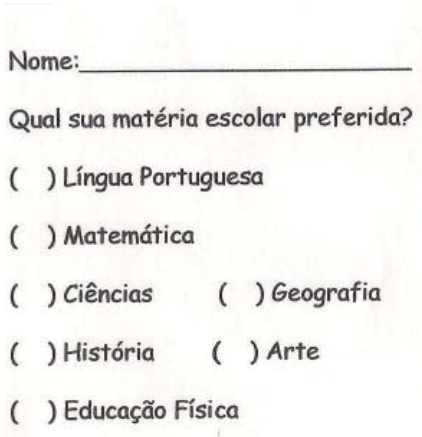


Figura 2: Cédula de votação utilizada pelos alunos para a escolha da "Matéria escolar preferida"

Buscamos trabalhar na perspectiva desenvolvida por Lopes (2004, p. 195), na qual é desejável que "os estudantes coletem dados genuínos e também de fontes diferenciadas, que possam realizar experimentações e elaborar conclusões", ou seja, trabalhem com situações reais. Os alunos, então, foram orientados a assinalarem a matéria que considerassem preferida dentre todas que foram trabalhadas (parte da coleta de dados). Enquanto eles pensavam e respondiam a questão, foram traçados os eixos horizontal e vertical na lousa e organizada a divisão das colunas, que foram indicadas pela inicial de cada disciplina.

Após todos assinalarem a disciplina preferida no papel que lhes foi entregue, foi perguntado quantos haviam escolhido cada disciplina, considerando a ordem das matérias que aparecia na cédula de votação. Como se tratava da construção dinâmica de um gráfico, após perguntar quantos haviam escolhido determinada disciplina, eles eram chamados para colarem o papel assinalado e, assim, formarem as respectivas colunas (tratamento dos dados).

Assim que todos colaram, lhes foi proposto um desafio aos alunos: como já havia sido trabalhado várias atividades semelhantes, foi pedido àqueles que quisessem que ajudassem a completar o gráfico com as informações que faltavam (títulos e elementos dos eixos). Prontamente, e de forma organizada, alguns alunos vieram à lousa e completaram o eixo vertical com a frequência, que indicava a quantidade de alunos (0, 1, 2, 3...) que escolheram cada matéria, utilizando uma régua de madeira de 100 centímetros. Isso foi realizado em função de já saberem a importância da estética e desses dados no trabalho com a Estatística (Figura 3).

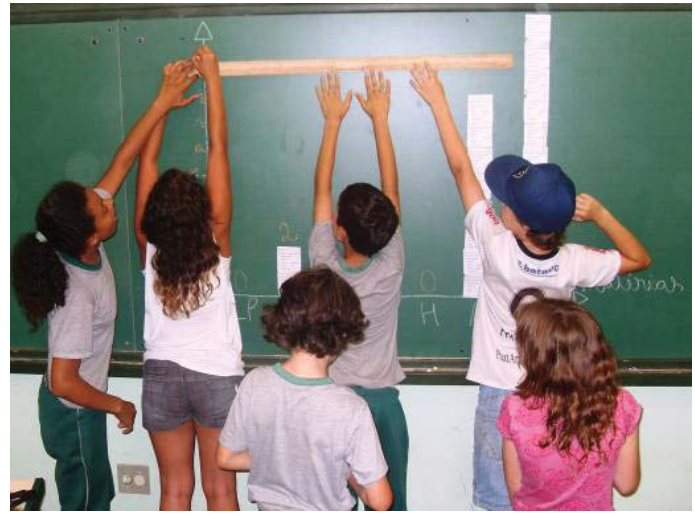


Figura 3: Participação dos alunos na construção do gráfico

Os alunos foram questionados sobre a falta de mais algum item no gráfico, e se lembraram que era necessário dar um título e colocar a data em que ele foi feito (Figura 4). O título escolhido pelos alunos foi “Matérias preferidas dos alunos do 3° ano B”, e a data foi colocada com a justificativa, deles mesmos, de que se o gráfico fosse construído em outro dia provavelmente teríamos dados e resultados diferentes, considerando que alguns alunos faltaram neste dia, ou poderiam mudar de opinião.

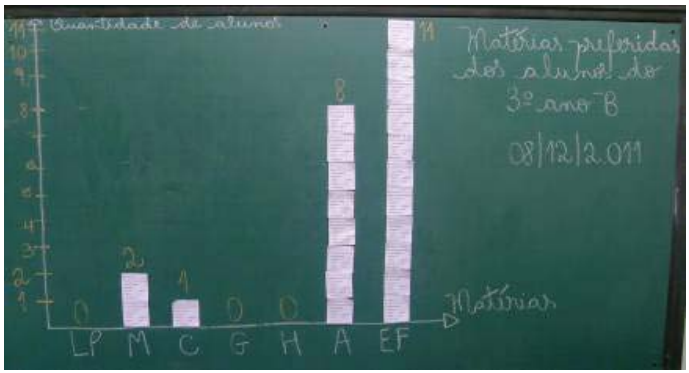


Figura 4: Gráfico finalizado

Depois de realizar a construção e interpretação oral do gráfico, foi pedido que os alunos produzissem um texto, mais especificamente uma carta (conteúdos também indicados pelo PCN). Nesta carta, eles deveriam contar à professora Keli, que não participou do desenvolvimento da atividade em sala de aula, como foi essa atividade, o que aprenderam e o que acharam interessante, comunicando os resultados, buscando retomar todas as etapas do que foi desenvolvido.

Olhando mais de perto as produções dos alunos

Concordamos com Coutinho, Silva e Almouloud (2011, p. 498), quando dizem que “a leitura e interpretação da linguagem gráfica é uma habilidade altamente complexa, que não se adquire espontaneamente”. Ao se interpretar um gráfico também desenvolvemos um processo dinâmico de acordo com Carvalho, Monteiro e Campos (2010), pois estabelecemos interações entre os aspectos visuais e os aspectos conceituais, mobilizamos os conhecimentos e as experiências e construímos novos significados para a interpretação. Além disso, oferecemos aos alunos a oportunidade de praticar Estatística, numa aula de Matemática, de uma forma não muito usual (embora indicados nos PCN): escrevendo um texto.

A maioria dos alunos mostrou, com relação ao gênero escolhido – carta –, seus conhecimentos prévios, como a utilização da data, saudação e despedida. No quadro 1 podemos notar alguns desses elementos, na carta produzida por A.J.O.: a preocupação em contextualizar o ocorrido, explicando o que haviam feito, a apresentação do gráfico produzido e as conclusões a que a classe chegou.

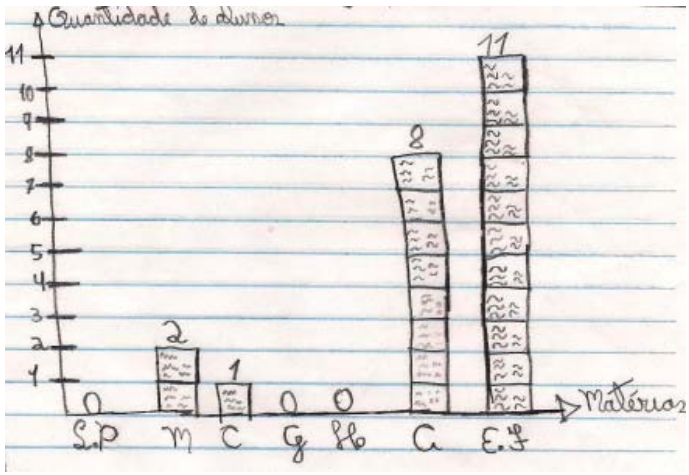
Atibaia, 08 de dezembro de 2011.

Querida Prof.ª Keli Cristina

Seu aluno Eduardo meu professor trabalhou com a gente um gráfico das matérias preferidas da classe. As matérias eram: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, História, Arte e Educação Física.

Veja como ficou o gráfico:

Título: Matérias preferidas dos alunos do 3º ano B
Data: 08/12/2011



Uma das conclusões mais importantes é que os alunos preferem mais arte e Educação Física, apenas 2 alunos preferem Matemática e 1 alunos Ciências.

Enquanto o professor passava dureques (sic) nos papéis uma criança colava na losa (sic) e as outras ia (sic) levando o papel para o professor.

(Transcrição da carta produzida por A. J. O.)

Quadro 1: Carta produzida pela aluna A.J.O.

Embora não tenha havido tempo hábil para um retorno, por parte da Prof.ª Keli aos alunos, bem como a reescrita, auxiliando alunos com mais dificuldades e corrigindo alguns erros de escrita, por parte do Prof. Eduardo, consideramos as produções muito significativas do ponto de vista do que os alunos compreenderam da atividade. De acordo com Pontes (2009, p. 159), levamos em conta que "os alunos aprendem lendo e escrevendo sobre os conhecimentos que realmente produziram".

Considerações finais

Essa não foi a primeira experiência dos alunos dessa turma de 3º ano do Ensino Fundamental com atividades que contribuem para o letramento estatístico. Devido a isso, consideramos que pudemos desenvolver a proposta mais dinamicamente, com maior participação dos alunos e também pudemos avançar nas formas de interpretação do que foi produzido.

Consideramos também que, dentro dos limites da idade e escolaridade dos alunos envolvidos, contribuímos para a motivação para se aprender Estatística, bem como a conscientização de sua importância em nossas vidas, a participação na geração dos dados, o entendimento de conceitos básicos de Estatística como os eixos, seus elementos, a construção das colunas do gráfico, a oportunidade de interpretar os resultados encontrados e a oportunidade de comunicar os resultados a outra pessoa, através da escrita.

As atividades nesse sentido não se esgotaram com essa proposta, temos estudado, preparando outras atividades para que possamos cada vez mais desenvolver o pensamento estatístico, instrumentalizando-os para exercer sua cidadania no mundo que nos cerca.

Referências

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. (1997). **Parâmetros Curriculares Nacionais:** matemática. Brasília: MEC/SEF.

CARVALHO, L. M. T. L.; MONTEIRO, C. E. F.; CAMPOS, T. M. M. (2010). Refletindo sobre a interpretação de gráficos como uma atividade de resolução de problemas. In: LOPES, C. E.; COUTINHO, C. Q. S.; ALMOULOUD ,S. A. **Estudos e reflexões em Educação Estatística.** Campinas: Mercado de Letras.

CAZORLA, I.; UTSUMI, M. C. (2010). Reflexões sobre o Ensino de Estatística na Educação Básica. In: CAZORLA, I; SANTANA, E. (Org.). **Do tratamento da informação ao letramento estatístico.** Itabuna: Via Litterarum.

COUTINHO, C. Q. S.; SILVA, M. J. F.; ALMOULOUD, S. A. Desenvolvimento do pensamento estatístico e sua articulação com a mobilização de registros de representação semiótica. **Bolema**, Rio Claro, SP, v. 24, n. 39, ago. 2011.

LOPES, Celi A. E. Literacia estatística e o INAF 2002. In: FONSECA, M. C. F. R. (Org.). **Letramento no Brasil:** habilidades matemáticas: reflexões a partir do INAF 2002. São Paulo: Global; Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação. Instituto Paulo Montenegro, 2004. p. 187-197.

_____. O conhecimento profissional dos professores e suas relações com estatística e probabilidade na educação infantil. Tese (Doutorado) — Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

PONTES, R. C. M. O potencial da escrita discursiva em aulas de Matemática. In: CARVALHO, D. L. (Org.); CONTI, Keli Cristina (Org.). **Histórias de Colaboração e Investigação na Prática Pedagógica em Matemática.** 1. ed. Campinas: Alínea, 2009.

ALFABETIZAÇÃO, CIÊNCIA E IDEOLOGIA

Shenia D'Arc Venturim Cornélio[1]
Ednalva Gutierrez Rodrigues[2]
Fernanda Zanetti Becalli[3]

Resumo

Este artigo tem como finalidade apresentar as contribuições sociais, históricas, políticas econômicas e filosóficas em estudos que envolvem a alfabetização de crianças. Busca compreender, a partir da análise dos documentos *Alfabetização como liberdade* (MEC/UNESCO, 2003) e *Alfabetização Infantil: os novos caminhos* – Relatório Final (BRASIL, 2007), o conceito de alfabetização, reflexões e ideologias bem como as características sócio-econômicas e políticas que envolvem o Brasil nesse cenário mundial. Metodologicamente o estudo se configura como uma análise documental e teoricamente se fundamenta em Abdalla (2009), Freire (1990), Graff (1994), Gontijo (2006), Pérez (2008) e Soares (2003; 2011), para explicitar os encaminhamentos da alfabetização e da política no país. Apresenta um breve histórico do conceito da alfabetização, aponta o conceito defendido pela Unesco (Organização das Nações Unidas para Educação), discute o conceito de alfabetização como conhecimento científico e suas interfaces políticas. Considera que será necessário mudar, em princípio, os próprios conceitos que têm orientado as práticas e as políticas de alfabetização, para que de fato tenhamos uma alfabetização como prática de exercício da cidadania. Finaliza com apontamentos críticos acerca do assunto no Brasil.

Palavras-chave:

Conceito de alfabetização; leitura e escrita; políticas de alfabetização no Brasil.

Abstract

This article aims to present the social contributions, historical, philosophical and economic policies in studies involving the literacy of children. Seeks to understand, from analysing the documents *Literacy as freedom* (MEC/UNESCO, 2003) and *children's Literacy: new paths* – Final report (BRAZIL, 2007), the concept of literacy, thoughts and ideologies as well as socio-economic characteristics and policies that involve Brazil in this world stage. Methodologically the study it is configured in a documentary analysis and theoretically if based on Abdalla (2009), Freire (1990), Graff (1994), Gontijo (2006), Pérez (2008) and Soares (2003; 2011), to clarify the routes of literacy and politics in the country. Presents a brief history of the concept of literacy, point the concept advocated by Unesco (United Nations Organization for Education), discusses the concept of literacy as scientific knowledge and their policy interfaces. Considers it necessary to change, in principle, the very concepts that have guided the policies and practices of literacy, so that in fact we have a literacy like practice of citizenship. Ends with critical notes about the subject in Brazil.

Keywords

Concept of literacy; reading and writing; literacy policies in Brazil.

1 - UFES/ CE - PPGE/ NEPALES/ PMV/ Rede de Ensino Doctum - shedarc@terra.com.br
2 - UFES/CE - PPGE / Nepales/ UFES - ednalva.rodrigues@ufes.br
3 - UFES/ CE- PPGE/NEPALES/IFES - nandazbn@gmail.com

Introdução

> Que aconteceria se o mundo inteiro se tornasse alfabetizado? Resposta: não muita coisa, pois o mundo é, em grande medida, estruturado de uma forma tal que é capaz de absorver esse impacto. Mas se o mundo consistisse de pessoas alfabetizadas, autônomas, críticas, construtivas, capazes de traduzir as ideias em ação, individual ou coletivamente – então muita coisa mudaria (GRAFF, 1994, p. 52).

Iniciamos este artigo com uma citação de Harvey Graff (1994), em seu livro *Os labirintos da alfabetização: reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização*, onde o autor analisa alfabetização na América do Norte e na Europa e aponta que a dificuldade em conceituar alfabetização, tanto no presente quanto no passado, está ligada à "[...] generalidade que cerca a concepção do que significa ser alfabetizado e como isto poderia ser determinado" e, também, à "[...] falta de conhecimento sobre os [reais] benefícios da alfabetização" (p. 75-76). Com relação a esse último aspecto questiona: *o que aconteceria se o mundo inteiro se tornasse alfabetizado?* Sua resposta objetiva e reflexiva se traduz nos apontamentos delineados neste texto, ao analisar os documentos *Alfabetização como liberdade* (MEC/UNESCO, 2003) e *Alfabetização Infantil: os novos caminhos* – Relatório Final (BRASIL, 2007), articulando o conceito de alfabetização com as políticas de alfabetização no Brasil entrelaçadas à dimensão histórica do capitalismo.

Alfabetização como liberdade: apontamentos da Unesco sobre o conceito de alfabetização

No início do século XXI, as preocupações dos organismos internacionais (Unesco e ONU) com o problema do analfabetismo mundial voltam a ser manifestadas. Essas preocupações são expressas no plano educacional dos organismos internacionais, levando a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) a apontar para o conceito de alfabetização que deverá orientar as políticas e as ações, em nível mundial.

De acordo com o documento *Alfabetização como liberdade* (2003), as falhas no processo da alfabetização comprometem esforços posteriores dos educandos que não conseguem continuar seus estudos e ingressar no mercado de trabalho. Assim, conforme sublinha o documento "[...] se uma pessoa é reduzida pelo analfabetismo linguístico e matemático, ela não apenas está insegura porque algo terrível pode lhe suceder, mas também algo terrível já lhe aconteceu, que é essa grande privação" (MEC/UNESCO, 2003, p. 7).

Segundo dados da Unesco, temos mais de 860 milhões de adultos analfabetos no mundo, ou seja, uma em cada cinco pessoas com mais de 15 anos não possui domínio da leitura e da escrita. Desse quantitativo, dois terços são mulheres. Tal fato reflete a falta de investimento no processo de alfabetização infantil e expressa a necessidade de investimento nessa área. No caso específico do Brasil, de acordo com o Censo 2010, o analfabetismo compromete o futuro da nação, principalmente em regiões como Norte e Nordeste, onde o percentual de analfabetos atinge 18,7% (nordeste) e 10,6% (norte) (IBGE). Não podemos deixar de sinalizar que, nos vários Brasis, temos pessoas que não têm ou nunca tiveram oportunidades adequadas para alfabetizar-se, apesar de a educação, como assinala Pérez (2008, p. 195), ser "[...] condição necessária ao desenvolvimento, pois o capitalismo moderno se apóia em técnicas que dependem cada vez mais do domínio da leitura, da escrita e das operações matemáticas elementares". Nesse sentido, Abdalla (2009, p. 37, v. 2) aponta que:

> Na lógica neoliberal a inclusão do indivíduo no mundo como ser social é medida por sua capacidade de inserção no mercado, seja como produtor ou consumidor. De um lado, busca-se a formação 'empreendedora' que criará novos pequenos capitalistas ou a capacitação profissional dos que serão os novos empregados, atribuindo-se a culpa da exclusão ao fracasso pessoal na inserção no mercado.

Se considerarmos que a alfabetização é um direito humano e que a declaração Universal dos Direitos Humanos estabelece que todos têm o direito a educação, como explicar a falta de oportunidade de acesso à alfabetização no Brasil?

A partir dessa lógica, o que é ser ou não ser alfabetizado? O que é ser incluído ou excluído de diferentes contextos que envolvem a leitura e a escrita em uma sociedade grafocêntrica como a que vivemos? Lamentavelmente, como demonstram os dados do Censo (2010), a exclusão escolar em nosso país é um fato presente na vida de muitos cidadãos.

A declaração pela ONU da Década das Nações Unidas para a Alfabetização com o objetivo de levar a Educação a Todos, que teve início no ano de 2003 estendendo-se até 2012, expressa, então, a preocupação desse órgão a alfabetização. De acordo com a declaração, "[...] a alfabetização favorece a identidade cultural, a participação democrática, a cidadania, a tolerância pelos demais, o desenvolvimento social e a paz [...]" (MEC/UNESCO, 2003, p. 7). Assim "[...] Por meio da alfabetização, os menos favorecidos podem encontrar sua voz [...]" (p.13).

As políticas e ações nacionais durante a Década das Nações Unidas para a Alfabetização estão orientadas para dois objetivos principais: o de buscar promover a conscientização acerca do desafio da alfabetização e servir como um estímulo para ação por uma grande quantidade de parceiros e outras partes interessadas de que a alfabetização merece um apoio maior nos âmbitos social e econômico, da sociedade civil e da opinião pública (MEC/UNESCO, 2003).

Nos últimos quarenta anos, conforme o documento da Unesco, muitos Fóruns têm discutido a necessidade de melhoria da qualidade da alfabetização, dentre eles: Congresso Mundial de Ministros da Educação sobre Erradicação do Analfabetismo, Teerã (1965); Simpósio Internacional sobre alfabetização, Perseópolis (1975); Ano Internacional da alfabetização (1990); Conferência Mundial sobre Educação para Todos (WCEFA), Jomtiem (1990); Quinta Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, Hamburgo (1997) e Fórum Mundial de Educação, Dacar (2000). Entretanto, não há ainda resultados expressivos em tornos da alfabetização mundial, pois além do crescimento demográfico, a alfabetização, hoje, já não é a mesma que no século passado. Um dos fatores dessa mudança se explica pela própria alteração do conceito de alfabetização e no modo de concebê-la, ao qual daremos especial atenção no item que se segue.

Conceito de alfabetização a partir da Unesco

Segundo Graff (1994, p. 27)

> [...] os supostos lugares da alfabetização e da escolarização não são [...] muito bem compreendidos [...]. E essa construção equivocada dos significados e contribuições da alfabetização, assim como as interessantes contradições que daí resultam, é não apenas um problema empírico e de demonstração, mas também uma falha de conceptualização e, ainda mais, de epistemologia.

O autor acrescenta que o fato de a alfabetização ter sido concebida como uma aprendizagem de uma técnica independente das realidades sociais também compromete o conceito da alfabetização.

Partindo dessa análise e considerando a influência dos movimentos internacionais, buscamos, no documento *Alfabetização como liberdade* (2003), a definição dada pela Unesco à alfabetização em diferentes períodos. Antes porem, precisamos compreender que "[...] Todo conceito é uma produção histórica, ressignificada em função do contexto social, econômico, político e epistemológico de cada período histórico [...]" (PÉREZ, 2008, p. 178).

Nesse sentido, o conceito de alfabetização, no período pós-guerra, reflete as concepções da época, enfatizando que é a "[...] capacidade de ler, escrever e fazer cálculos aritméticos [...]" (MEC/UNESCO, 2003, p. 33). Assim, promover a alfabetização significa dar aos indivíduos a *capacidade de codificar e decodificar* a linguagem em forma escrita e oral.

Nos anos 60, a partir dos avanços e exigências da vida social, passamos a conviver com uma *visão funcional da alfabetização* em resposta às demandas econômicas. O foco passa a ser, então, a necessidade de resposta à demanda econômica em torno das capacidades de leitura e escrita necessárias ao aumento da produtividade no trabalho (MEC/UNESCO, 2003).

Nos anos 70, a influência de Paulo Freire acrescentou ao conceito de alfabetização adotado pela Unesco a dimensão sociopolítica, desenvolvendo o "[...] conceito de *alfabetização*

crítica, entendida como a capacidade de participar como cidadão atuante, de uma democracia, de criticar as práticas institucionais, de reivindicar direitos e de desafiar as estruturas de poder [...]" (MEC/UNESCO, 2003, p. 34, grifos nossos).

A partir dos anos 80, a Unesco apresenta uma distinção entre a *alfabetização autônoma e a ideológica*, "[...] autônoma significando uma capacidade independente de valores e de contextos, e ideológica na acepção de uma prática necessariamente definida pelo contexto político e social [...]" (p. 34). Nos anos 90, na Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtiem) e na Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (Hamburgo), definiu-se a alfabetização "[...] em termos amplos, consistindo no '*conhecimento e nas habilidades básicas necessários a todos num mundo em rápida transformação*', como 'direito humano fundamental'[4] e como capacidade necessária em si e '*um dos alicerces das demais habilidades necessárias para a vida*' " (MEC/UNESCO, 2003, p. 8, grifos nossos).

O foco colocado, cada vez mais intensamente, sobre as práticas de alfabetização, no uso da mesma e nos contextos onde ela é transmitida levou ao reconhecimento de que a alfabetização serve a propósitos múltiplos e é adquirida de diferentes maneiras. Dessa forma, fica claro que a alfabetização tem que estar relacionada com as várias dimensões da vida pessoal e social e, também, com o desenvolvimento. Logo, é preciso compreender que os esforços em torno da alfabetização precisam estar vinculados a um conjunto de políticas econômicas sociais e culturais que perpassam vários setores da sociedade.

Assim, "[...] A alfabetização é um instrumento de aprendizagem e também uma prática social, cujo uso é capaz de reforçar a voz e a participação de comunidades e indivíduos na sociedade [...]" (MEC/UNESCO, 2003, p. 27) e deve servir como expressão de valores humanos universais, identidades locais e não apenas conferir poder a uns para ser exercido na dominação de outros.

Ao pontuar os conceitos de alfabetização utilizados pela Unesco, podemos concluir, de acordo com Graff (1994), que esses conceitos não têm levado em consideração os contextos históricos, sociais e culturais onde a alfabetização é realizada. Por outro lado, questionamos se a alfabetização é instrumento que permite a um cidadão conhecimento e informação para sua vida, com oportunidade para o exercício consciente dos direitos humanos e para o exercício de liberdades fundamentais, por que a ausência de investimentos políticos em torno desse assunto? Em seus estudos, Abdalla (2009, p. 47-8 v. 2) aponta reflexões e possíveis respostas para tais questionamentos. Assim nos diz o autor:

> A opção dos capitalistas pelas altas finanças em detrimento da produção gera, de outra parte, a incapacidade da economia para absorver toda a força de trabalho disponível. Os altos índices de desemprego – e os consequentes problemas da pobreza, miséria e aumento da criminalidade – têm dimensão estrutural e não podem ser resolvidos por medidas governamentais de curto ou médio prazo. Mesmo que se qualifique toda a mão-de-obra através de uma política eficiente de formação profissional, que se reduza a jornada de trabalho ou se criem incentivos para que as empresas ampliem seu quadro de funcionários, não haverá emprego disponível para todos no atual estágio de desenvolvimento da economia capitalista.

Nesse caso estamos diante de um discurso ideológico que envolve a educação no contexto do desenvolvimento econômico. Isto significa que mesmo sendo alfabetizado não teremos emprego para todos em um país ao qual o tipo de Estado se caracteriza pelo sistema capitalista. Nesse sentido,

> Ainda que em toda a história do capitalismo o poder tenha sido exercido na medida dos interesses dos grupos econômicos dominantes, a esfera política sempre se manteve como arena para as decisões mais importantes, seja na política interestatal – decidida na

4 - Esta visão de alfabetização como um direito humano deriva diretamente da Declaração Universal dos Direitos do Homem, que em 1948, consagrou a educação como um direito básico.

> relação entre nações –, ou a política doméstica – interna aos Estados nacionais (ABDALLA, 2009, p. 28, v. 2).

Sabemos que é preciso compromisso público para garantir o acesso, qualidade e permanência dos cidadãos à educação, por isso, é imprescindível que existam mudanças estruturais na economia mundial e nacional que permitam o acesso aos bens culturais e materiais produzidos pelos seres humanos. O não alcance de metas lançadas na Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien (1990), no Fórum Mundial de Educação de Dacar (2000) expressam a necessidade desse tipo de mudança.

Resposta oficial do Brasil ao conceito de alfabetização defendido pela Unesco

Em resposta ao documento *Alfabetização como liberdade* (MEC/UNESCO, 2003), a Câmara dos Deputados, através de uma Comissão de Educação e Cultura, elaborou o Relatório Final denominado *Alfabetização Infantil: os novos caminhos*. O relatório foi elaborado por Grupo de Trabalho constituído por essa Comissão e apresentado em 15 de setembro de 2003.[5] Constituíram esse Grupo de Trabalho pesquisadores do Brasil, França, Estados Unidos e Inglaterra.

A questão central que trata o relatório diz respeito à alfabetização das crianças. Alerta os avanços científicos obtidos nos últimos trinta anos no campo da leitura e, em especial, menciona que o estudo da leitura, hoje, se constitui em um ramo científico sólido. Enfatiza que inúmeros progressos foram realizados nas práticas de alfabetização, mas que o Brasil se encontra à margem desses conhecimentos e desses progressos.

A finalidade do relatório é trazer informações acerca da alfabetização infantil no Brasil ao conhecimento das autoridades educacionais, Universidades e da sociedade civil organizada. Ressalta que da mesma forma que ocorreu em outros países (EUA, França, Inglaterra) "[...] a aplicação dos conhecimentos da ciência cognitiva da leitura pode trazer importantes contribuições para a revisão das políticas e práticas de alfabetização no Brasil" (BRASIL, 2007, p. 13).

É enfatizado no relatório dois problemas crônicos em relação a alfabetização: o *primeiro* é o problema da alfabetização das crianças, pois o Brasil não vem conseguindo alfabetizar adequadamente suas crianças, o que compromete o sucesso escolar dos alunos e afeta de maneira irreversível a trajetória escolar dos alunos de nível socioeconômico mais baixo, que constituem a maioria da população que frequenta as escolas. O *segundo* problema diz respeito à dificuldade do País em usar conhecimentos científicos e dados de avaliação para melhorar a qualidade da educação. Neste texto, prenderemos nossa atenção à análise *dos progressos da ciência cognitiva da leitura*, pois a mesma trata do conceito de alfabetização.

Ciência cognitiva da leitura e o conceito de alfabetização

Como dito, o início do século XXI, acentua a complexidade do conceito de alfabetização, incorporando uma multiplicidade de sentidos. De acordo com o relatório final apresentado pelo GT da Câmara dos Deputados, uma postura eminentemente política ou ideológica tem levado o Brasil, a rejeitar evidências objetivas e científicas sobre como as crianças aprendem a ler. Nesse caso, afirmam que:

> [...] O estudo da alfabetização rompeu com o mundo da especulação e do amadorismo para se filiar à tradição mais rigorosa da ciência experimental. [...] A descoberta de que a consciência fonológica e a consciência fonêmica, por um lado, e, por outro o ensino explícito do princípio alfabético são centrais nesse processo está solidamente estabelecido [...] (BRASIL, 2007, p. 23).

Para este grupo;

> **Ler** consiste na capacidade de extrair a pronúncia e o sentido de uma palavra a partir de sinais gráficos "[...] Ler,

5 - A segunda edição do citado relatório foi produzida em 2007. Esclarecemos que nossa análise parte desse documento. Apontamos ainda que a apresentação dessa edição é feita pelo Presidente da Comissão de Educação e Cultura Gastão Vieira (PMDB/MA).

> implica, antes de mais nada, a capacidade de identificar uma palavra" (BRASIL, 2007, p. 25, grifos do autor). **Aprender a ler** refere-se ao primeiro estágio de um longo processo de **ler para aprender**. [...] **Aprender a ler** refere-se à capacidade de identificar palavras numa sentença ou texto [...] **APRENDER A LER consiste essencialmente em adquirir as competências para decodificar**. [...] **o processo de aprender a ler** consiste em adquirir uma série de habilidades que envolvem o reconhecimento de palavras escritas, bem como a decodificação e aglutinamento fonológico. [...] Ler e escrever são faces de uma mesma moeda – embora a escrita seja mais complexa e exija o desenvolvimento de competências adicionais. [...] Escrever exige que a criança aprenda as representações ortográficas de forma precisa e complexa. [...] o reconhecimento de palavras é necessário para a compreensão da leitura. Ela deve ser o foco de programas de alfabetização [...] (p. 27-8, grifos do autor).

Desta forma, resgatam a importância dos aspectos fonético e fonológico envolvidos na alfabetização e, consequentemente, o reconhecimento das palavras, evidenciando o valor de informações de natureza ortográfica, semântica, sintática e pragmática. Assim, enfatizam que "**Aprender a ler não é um evento natural** no mesmo sentido que aprender a falar [...]" (p.28, grifos do autor). Argumentam que, a evidência sobre o reconhecimento de palavras ajuda a superar algumas inconsistências e contradições da língua.

Nessa perspectiva, há a ênfase em torno da importância do processamento fonológico e do valor da decodificação em programas de alfabetização. Essa argumentação é dialogada com a defesa feita por Soares (2003, p. 15-6) de que alfabetizar significa "[...] adquirir a habilidade de codificar a língua oral em língua escrita (escrever) e de decodificar a língua escrita em língua oral (ler)". Desta forma, temos a argumentação de que o domínio do princípio alfabético implica entender que as letras (grafemas) correspondem a sons (fonemas). Assim, "Escrever [...] refere-se à capacidade de codificar sons usando os sinais gráficos correspondentes – os grafemas" (BRASIL, 2007, p. 48).

É preciso esclarecer que as formulações do GT da Câmara dos Deputados, principalmente a defesa do aspecto fonológico envolvido na aquisição da língua escrita, é um contraponto às propostas educacionais elaboradas pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC) na década de 1990, a partir da abordagem construtivista. Para esse grupo, o construtivismo obscurece a faceta linguística da alfabetização. Soares (2003, p. 9) em seu texto "*Letramento e alfabetização: as muitas facetas*"[6], reforça essa ideia:

> [...] a alfabetização caracterizava-se, ao contrário, por sua excessiva especificidade, entendendo-se por "excessiva especificidade" a autonomização das relações entre o sistema fonológico e o sistema gráfico em relação às demais aprendizagens e comportamentos na área da leitura e da escrita, ou seja, a exclusividade atribuída a apenas uma das facetas da aprendizagem da língua escrita. O que parece ter acontecido, ao longo das duas últimas décadas, é que, em lugar de se fugir a essa "excessiva especificidade", apagou-se a necessária especificidade do processo de alfabetização.

A autora aponta várias causas, em termos pedagógicos, para a perda de especificidade do processo de alfabetização, dentre elas: a reorganização do tempo escolar com a implantação do sistema de ciclos e o princípio da progressão continuada. Porém, em sua perspectiva, a causa maior para essa perda de especificidade deve ser buscada em fenômeno mais complexo: a mudança conceitual a respeito da aprendizagem da língua escrita que se difundiu no Brasil a partir de meados dos anos de 1980.

Assim, Gaffney; Anderson (apud SOARES, 2003, p. 10) descreve que, nas últimas três décadas, ocorreram mudanças de paradigmas teóricos no campo da alfabetização que podem ser resumidos a partir de um paradigma behaviorista, predominante

Trabalho apresentado no GT Alfabetização, Leitura e Escrita, durante a 26ª Reunião Anual da ANPED, realizada em Poços de Caldas, MG, de 5 a 8 de outubro de 2003.

nas décadas de 1960 e 1970. Na década de 1980 esse paradigma foi substituído pelo cognitivista, que avança, na década de 1990, para um paradigma sociocultural. É sinalizado pela autora que, embora Gaffney e Anderson situem as mudanças paradigmáticas no contexto norte-americano, podemos reconhecer as mesmas no Brasil, pois, entre as décadas de 1980 e 1990, assistimos ao domínio hegemônico, na área da alfabetização, do paradigma cognitivista, que se difundiu sob a denominação de *construtivismo* (posteriormente, *socioconstrutivismo*). Este chegou entre nós pela via da alfabetização, através das pesquisas e estudos sobre a psicogênese da língua escrita, desenvolvidos por Ferreiro e Teberosky (1985).

Tal proposta provocou uma mudança epistemológica no contexto da alfabetização, pois alterou profundamente a concepção do processo de construção da representação da língua escrita pela criança. Soares (2003) acrescenta, em seu texto, que, apesar da incontestável contribuição que o construtivismo, é preciso reconhecer que ele conduziu a alguns equívocos e a falsas inferências que podem explicar, na perspectiva da autora, a *desinvenção* da alfabetização, ou seja, a perda de especificidade desse processo.

Este fato, na perspectiva da autora, irá provocar a necessidade de invenção de novos termos. Nesse contexto, surge o que denomina de *invenção* do letramento, pois seguindo os argumentos de Soares (2003), foi também, nos anos de 1980, que passamos a ter como foco de atenção e discussão, nas áreas da educação e da linguagem, o domínio de competências da leitura e de escrita que fosse além do medir a capacidade de saber ler e escrever. Esta preocupação se desenvolve basicamente a partir do questionamento envolvendo o conceito de alfabetização. Logo, a alfabetização deverá manter a sua especificidade no contexto das discussões sobre problemas de domínio de habilidades do uso da leitura e escrita, já o letramento deve ser compreendido como "[...] o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita" (SOARES, 2003, p. 18).

Nesse contexto, a autora propõe a *reinvenção* da alfabetização, pois "[...] a aprendizagem da língua escrita [...] é mais ampla e multifacetada que apenas a aprendizagem do código, das relações grafofônicas [...]" (p. 14). A autora deixa claro, entretanto, que defender a especificidade do processo de alfabetização não significa dissociá-lo do processo de letramento. Assim considera que:

> Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – *a alfabetização* – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – *o letramento.* Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolvesse *no contexto de* e *por meio de* práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver *no contexto da* e *por meio da* aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização (SOARES, 2003, p. 14, grifos da autora).

Dessa forma, afirma que a alfabetização não precede o letramento, os dois processos são simultâneos, o que justifica a pertinência de conservar o uso dos dois termos

> [...] embora designem processos interdependentes, indissociáveis e simultâneos, são processos de natureza fundamentalmente diferente, envolvendo conhecimentos, habilidades e competências específicos, que implicam formas de aprendizagem diferenciadas e, consequentemente, procedimentos diferenciados de ensino (p. 15).

O que Soares (2003) propõe ao realizar a interdependência dos termos alfabetização e letramento é reduzir a alfabetização aos aspectos linguísticos (fonético e fonológico) da língua, dando a alfabetização o caráter específico de domínio do código escrito. Já ao letramento atribui uma parcela ampla, ou

seja, as habilidades sociais que envolvem a leitura e escrita. Assim o que

> [...] se denomina *letramento*, de que são muitas as facetas – imersão das crianças na cultura escrita, participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos e gêneros de material escrito – e o que é propriamente a *alfabetização*, de que também são muitas as facetas – consciência fonológica e fonêmica, identificação das relações fonema-grafema, habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita (p. 15).

Nesse sentido, a introdução do termo letramento e a defesa da especificidade da alfabetização produzem o efeito de inovação à alfabetização no Brasil. Todavia, acreditamos que as mudanças não rompem, por um lado, com o conceito de alfabetização que prevaleceu ao longo da história (processo de codificação e decodificação) e o conceito de letramento não avança em relação ao conceito de alfabetização funcional defendido pela Unesco, que se apoia na teoria do capital humano.

Diante desse fato e para encaminhar nossas discussões, faz-se necessário levantar o questionamento: *como a alfabetização passa a ser concebida nos documentos oficiais que orientam a alfabetização no Brasil?* De acordo com o relatório final do GT, fica claro que "[...] o ensino sistemático de fônica produz maior impacto no crescimento da leitura antes dos alunos adquirem a competência para ler de forma autônoma" (BRASIL, 2007, p. 67). Dessa forma, "A essência da alfabetização reside na decodificação, portanto é essencial a escolha de métodos eficazes para ensinar o aluno a decodificar [...]" (p.72).

Porém, em contraposição a essas concepções, Gontijo (2011)[7] assinala que a alfabetização deve ser analisada como *campo de conhecimento* em que compreende diferentes objetos de estudo, variadas concepções de linguagem, de discurso, de texto, nas quais se fundamentam a sua produção científica e, também, diversas abordagens metodológicas. A autora enfatiza que a alfabetização deve, também, ser compreendida como uma prática sociocultural porque acontece em diferentes espaços, com diferentes metodologias de ensino e aprendizagem e envolve diferentes saberes.

Logo, a alfabetização é, "[...] uma prática sociocultural em que se desenvolve a formação da consciência crítica, as capacidades de produção de textos orais e escritos, a leitura, os conhecimentos sobre o sistema de escrita da língua portuguesa, incluindo as relações entre sons e letras e letras e sons" (GONTIJO, 2006, p. 8).

Isto posto, deixamos claro que o processo de alfabetização defendido, neste texto, não se limita à dimensão linguística como proposto pelo relatório final *"Alfabetização Infantil: os novos caminhos"*, pois, essa forma de pensamento não reconhece as contribuições de Paulo Freire. Para ele, a alfabetização é um processo fundamental que contribui para a formação da consciência crítica, pois, ela é essencialmente um ato eminentemente político, na qual;

> [...] a consciência é gerada na prática social de que se participa. Mas tem, também, uma dimensão individual. Minha compreensão do mundo, meus sonhos sobre o mundo, meu julgamento a respeito do mundo, tendo, tudo isso, algo de mim mesmo, de minha individualidade, tem que ver diretamente com a prática social de que tomo parte e com a posição que nela ocupo. Preciso de tudo isso para começar a perceber como estou sendo. Não me compreendo se trato de me entender à luz apenas do que penso ser individualmente ou se, por outro lado, me reduzo totalmente ao social. Daí a importância da subjetividade. Mas não posso separar minha subjetividade da objetividade em que se gera (FREIRE; MACEDO, 2002, p. 29).

Fica claro pelo exposto que para Freire (2002), as práticas sociais exercem influência nas ações do indivíduo, pois para o autor não dá para pensar o social desvinculado do individual e vice-versa.

7 - Palestra proferida no dia 03/08/2011 no Fórum Permanente de Alfabetização, leitura e escrita do Espírito Santo (FOPALES), realizado no auditório do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, com o tema: Alfabetização, linguística e letramento pela Profª Drª Cláudia Maria Mendes Gontijo.

Como então lidar com o contexto da alfabetização negando os aspectos históricos, sociais e culturais que a constitui? Assim,

> É impossível levar avante meu trabalho de alfabetização, ou compreender a alfabetização [...] separando completamente a leitura da palavra da leitura do mundo. Ler a palavra e aprender como escrever a palavra, de modo que alguém possa lê-la depois, são precedidos do aprender como "escrever" o mundo, isto é, ter a experiência de mudar o mundo e de estar em contato com o mundo (FREIRE; MACEDO, 2002, p. 31).

Reflexões finais

Por meio da alfabetização, muitas pessoas podem ganhar voz e participação nos processos políticos, contribuindo para uma democracia e uma cidadania atuante. Entretanto, dada a sua natureza multifacetada, dependendo da forma que é conduzida pode resultar em situação oposta: domesticação e doutrinação.

Não podemos conceber diante de um país com tipo de Estado capitalista que interesses políticos sobreponham às propostas pedagógicas com adoções de termos como é o caso do letramento venha a estabelecer a formação da cidadania do povo brasileiro.

Por outro lado, não podemos deixar de sinalizar a importância da defesa que a Unesco faz em torno da alfabetização, apontando para a necessidade de que esta é um direito humano, que serve a propósitos múltiplos e é adquirida de diversas maneiras dependendo das práticas locais e do contexto sóciopolítico da alfabetização. Pensando dessa forma, a alfabetização contribui para a liberdade e para a igualdade, sendo parte integrante de um projeto social que almeja uma sociedade mais justa.

É preciso lutar contra certos discursos políticos que decretam a morte dos sonhos e defendem um pragmatismo oportunista e negador da utopia, onde "[...] é possível vida sem sonho, mas não *existência humana e História* sem sonho [...]" (MEC/UNESCO, 2003, p. 52, grifos do autor).

Referências

ABDALLA, Maurício Guerrieri. **Educar para a cooperação**: a nova racionalidade e as perspectivas para a educação crítica. 2009. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009. v. 2.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação e Cultura. Grupo de trabalho alfabetização infantil. **Os novos caminhos**: relatório final. 2. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2007.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. Alfabetização na prática educativa escolar. **Caderno do Professor**, Minas Gerais, n. 14, p. 7-16, out. 2006.

GRAFF, Harvey J. **Os labirintos da alfabetização**: reflexões sobre o presente e o passado da alfabetização. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

MEC/UNESCO. **Alfabetização como liberdade**. Brasília: MEC, 2003.

PÉREZ, Carmen Luca Vidal. Alfabetização: um conceito em movimento. In: **Alfabetização**: reflexões sobre saberes docentes e saberes discentes. São Paulo: Cortez, 2008. p. 178-201.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Disponível em: <http:www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>. Acesso em: 8 maio 2011.

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

“DIÁRIO DE UMA MÃE BRASILEIRA”: A OBRA DE MARIA CLARICE MARINHO VILLAC

Priscila Kaufmann Corrêa[1]

Resumo

Os livros publicados por Maria Clarice Marinho Villac se apresentam como obras singulares, que se destinam a diferentes públicos. O primeiro deles, *Cinco travessos: amiguinhos de Jesus Hóstia*, traz os relatos de uma “mãe brasileira” sobre a criação de seus cinco filhos, que enfatiza a formação religiosa. A publicação destinar-se-ia às mães de família, indicando os meios para formar as crianças na fé católica. As duas outras obras, *Clarita da pá virada* e *Clarita no Colégio*, são voltadas para o público infantil e juvenil e fizeram bastante sucesso nas décadas de 1940 e 1950. Os livros trazem as memórias da infância da autora, um tema incomum para este tipo de literatura naquele período. A ênfase no aspecto religioso emerge em toda a obra como um elemento considerado fundamental pela autora em sua formação e na de seus filhos. A trajetória traçada pela escritora em sua trilogia traz elementos importantes para a compreensão da educação escolar feminina e suas consequências para a vida adulta. Por este motivo o presente trabalho inicia um diálogo com esta obra, apontando para suas riquezas e singularidades.

Palavras-chave

Literatura infanto-juvenil; educação feminina; educação escolar.

Abstract

The three books published by Maria Clarice Marinho Villac present themselves as unique works, which are intended for different audiences. The first one, entitled *Cinco travessos: amiguinhos de Jesus Hóstia* (*Five mischievous: little friends of Jesus Host*,) brings reports of a “Brazilian mother” about the creation of her five children, which emphasizes the religious formation. The publication would be intended for mothers, indicating the means to shape children in the Catholic faith. The two other works, *Clarita da pá virada* (*Clarita, the tricksy girl*) and *Clarita no colégio* (*Clarita at school*), are aimed towards children and young people, being a big hit in the 1940s and 1950s. The books bring the childhood memories of the author, an unusual subject for this type of literature in that period. The emphasis on the religious aspect emerges throughout the work as a key element considered by the author in their education and their children. The path traced by the writer in his trilogy brings important elements to the understanding of female schooling and their consequences for adult life. Therefore this study opens a dialogue with this piece, pointing to their wealth and uniqueness.

Keywords

Children; literature; women education; school education.

1 - FE – Unicamp/ Rede municipal de Vinhedo.

Meu primeiro contato com a obra de Maria Clarice Marinho Villac se deu no ano de 2005, quando eu ainda averiguava o conteúdo das prateleiras e do armário no interior da sacristia da capela São Luiz Gonzaga, localizada no Colégio Progresso, em Campinas (SP). A sacristia servia, naquele momento, para guardar uma infinidade de objetos, que não possuía mais utilidade, inclusive uma preciosa documentação histórica. Além das toalhas rendadas, hóstias empoeiradas e restos de água benta, o corredor em L estava tomado de panelas, uniformes velhos, brinquedos, uma impressora quebrada e tantos outros materiais. Circular naquele espaço exigia a execução de malabarismos para chegar às prateleiras abarrotadas de papéis e livros.

Certa tarde, consegui abrir a porta do armário de aço, depois de remover diversos objetos da sua frente. Como estava buscando documentos sobre o ensino religioso no colégio referentes ao período de 1900 a 1937, eu "fuçava" em todos os papéis que pudesse encontrar naquele exíguo espaço, no qual estava reunida a maior parte da documentação histórica da instituição. Chamou-me a atenção um livro de capa dura e papel marmorizado verde, sem inscrições. Logo na primeira página encontrei o nome da autora, Violeta Maria e o título, *Clarita no Colégio*. Fiquei curiosa com o título e perguntava-me se ele se referia, de fato, ao Colégio Progresso.

Em três tardes terminei de ler a obra, dando-me conta da riqueza do material que encontrara. O colégio citado no título era realmente o Colégio Progresso Campineiro, que constitui o cenário pelo qual Clarita, a protagonista, circulou. O relato sobre a vida de Clarita como interna do colégio permitia-me vislumbrar algumas das práticas religiosas existentes na escola. A formação religiosa oferecida pela instituição se mostrou um aspecto marcante de sua escolarização, pela ênfase que ela dá às descrições dos momentos ali vivenciados e pela busca de tornar-se mais obediente.

Mas quem seria Clarita afinal? Se ela realmente estudou na escola, qual seria o seu nome? Violeta Maria era o pseudônimo da escritora e, em meio aos papéis administrativos, parecia-me difícil encontrar seu verdadeiro nome. Tampouco com as buscas na *Internet* pude encontrar qualquer referência ao livro e ao nome de sua autora.

A resposta à dúvida veio com a leitura de um discurso datilografado em quatro folhas para o cinquentenário do Colégio Progresso. Neste texto a ex-aluna relata que fora muito arteira, dando muito trabalho à diretora, a qual, com sua "alma de apóstola", soube estimular a menina a ser mais obediente. A ex-aluna que fez o discurso foi Maria Clarice Marinho Villac. Ela foi *Clarita* em seus tempos de escola, sempre pronta para novas travessuras.

Os livros sobre *Clarita* obtiveram sucesso na segunda metade do século XX, mas acabaram caindo no esquecimento, dificultando a busca por maiores informações. Seus livros pareceram extinguir-se e o exemplar do Colégio Progresso é uma raridade.

A autora continuou a me surpreender quando finalmente tive acesso ao terceiro livro que ela publicou, *Cinco travessos: amiguinhos de Jesus Hóstia*, com apontamentos sobre a criação de seus filhos depois que se tornara viúva. O exemplar foi encomendado de um sebo pela *Internet*, quando já parecia pouco provável que encontraria este livro.

Busco tecer um diálogo entre a história da educação e a literatura, ao analisar a trilogia publicada por Maria Clarice Marinho Villac. A questão da formação emerge nestas obras de uma maneira acentuada, que acontece primordialmente na infância. Destaca-se nas obras o caráter religioso desta formação, uma vez que esta asseguraria a boa conduta dos sujeitos na vida adulta. Nesta perspectiva, a formação moral não se descola da formação religiosa, que supostamente guia e disciplina os corpos e almas dos indivíduos.

Os espaços da formação infantil apresentados nas obras são o lar, a igreja e a escola, cada qual ganhando maior importância em cada livro. No período em que Clarita estudou no colégio interno a escolarização era uma novidade, principalmente para meninas. Maria Clarice pertenceu a uma elite que possuía recursos suficientes para enviar suas filhas à escola. Já os cinco filhos de Maria Clarice passaram todos pela escola, tendo como base a formação moral e religiosa fornecida pela mãe em casa. Apesar de ainda restrita a uma elite que legitimava a escolarização, esta se ampliava e era destinada a meninos e meninas. A formação escolar, contudo,

não era substituída pela formação materna, como se observa em *Cinco travessos*.

A singularidade dos livros de Maria Clarice Marinho Villac e os poucos estudos que existem sobre eles levam-me investigar mais detidamente esta obra, que traz elementos importantes para a reflexão sobre a educação no início do século XX.

A obra de Maria Clarice Marinho Villac

Maria Clarice Marinho Villac nasceu em Itu no ano de 1903. Quando criança, circulava pelas fazendas de seus avós no interior do estado de São Paulo, além de estudar como interna no Colégio Progresso Campineiro. Casou-se com Dr. Paulo José Villac ao se formar e perdeu o marido aos 27 anos de idade com cinco filhos para criar. O primeiro livro que publicou foi *Cinco travessos*, em 1937, com uma tiragem de 44 mil exemplares (VILLAC, 2008). O livro seguinte foi lançado em 1939, com o título de *Clarita da pá virada*. Este foi republicado na década de 1980 pela editora Fermata e, posteriormente, em 2006, pela editora Lacruce. O último livro de Maria Clarice, *Clarita no Colégio*, saiu em 1945 pela editora Cristo-Rei e foi republicado em 2008, também pela editora Lacruce[2].

Em toda a trilogia é possível identificar uma tônica religiosa, que fica mais evidente em *Clarita no colégio* e *Cinco travessos*[3]. A religião católica ganhou importância na vida da autora, aspecto este que ela procura ressaltar em seus textos, buscando inspirar seus leitores.

Os dois livros que têm *Clarita* como protagonista - *Clarita da pá virada* e *Clarita no Colégio* - trazem as memórias de Maria Clarice em sua infância, vivenciada no meio familiar e, posteriormente, no âmbito escolar. O texto leve e fluído provavelmente agradou muitos leitores e rendeu à autora uma homenagem da Biblioteca Infantil Municipal de São Paulo em 1959. Em 1979, ela foi eleita Membro Honorário da Academia Brasileira de Literatura Infantil e Juvenil.

Os livros de Maria Clarice apresentam algumas peculiaridades com relação à produção literária destinada ao público infantil, a qual começava a ganhar forças no país nas décadas de 1920 e 1930. Nelly Coelho (1991, p. 241) esclarece que nas décadas de 1930 e 1940 a produção literária para o público infantil privilegiava as informações úteis e elementos para a formação cívica em detrimento do nível literário das obras. Coelho ainda salienta o antagonismo existente entre a literatura de cunho realista e aquela mais fantasiosa, que estimula a imaginação, presente na obra de Monteiro Lobato, por exemplo.

Lajolo e Zilberman (1993, p. 126) ressaltam o caráter nacionalista destas obras, que se estende até as décadas de 1940 e 1950, ao lado de uma tentativa de afastamento da vulgarização e da cultura popular. Além disso, os espaços explorados pela literatura infantil neste período se dividem entre o meio rural, que representa o passado e a tradição, e o meio urbano, sinônimo do progresso e do desenvolvimento que o país buscava alcançar. Neste sentido, as autoras identificam o alinhamento da literatura do período às classes dominantes (ibidem, p. 132), sem buscar um rompimento com este ciclo.

Os livros de Maria Clarice Marinho Villac apresentam o mundo rural pelas fazendas que a sua família possuía no interior do estado de São Paulo. A família era proprietária de muitas terras, mas havia quem começasse a buscar novas formas de atuação no meio urbano, como o pai de Clarita, que trabalhava para uma companhia de energia elétrica. O espaço urbano na vida de Clarita se restringia ao colégio, localizado em Campinas, e a circulação pela cidade era limitada, uma vez que a menina pouco saía do internato.

As travessuras vivenciadas por Clarita enriquecem seus livros, narrando cenas cômicas que nem sempre possuem um

2 - A editora Lacruce foi criada pelos netos para relançar dois livros de Maria Clarice. Com o envolvimento da família na republicação das obras o livro *Clarita no Colégio* sofreu cortes significativos e o livro *Cinco travessos* acabou não sendo republicado, muito provavelmente por se tratar de registros pessoais sobre a infância dos filhos de Maria Clarice, aproximando o leitor da intimidade da vida em família.

3 - Para este trabalho foram consultadas diferentes edições das três obras. O livro *Cinco travessos* data de 1956, enquanto a edição de *Clarita da pá virada* é aquela publicada pela editora Lacruce, de 2006. Em virtude das supressões encontradas na publicação da editora Lacruce, optou-se pela versão original de *Clarita no colégio*, publicada na década de 1940.

desfecho satisfatório para a protagonista. As traquinagens geralmente são seguidas de castigos ou sermões dos adultos. Como Lajolo e Zilberman (1993, p. 130) identificam, nas obras destinadas ao público infantil das décadas de 1940 e 1950, as crianças perdem sua vivacidade e humor nas histórias, sendo reprimidas pelos adultos.

O livro *Clarita da pá virada* relata primordialmente a vida no campo, na qual a protagonista se mostra uma criança peralta. Nesta obra, Maria Clarice narra sua infância nas fazendas da família, apresentando seus familiares e as crianças que a acompanhavam em suas brincadeiras e confusões. A menina chegou a frequentar a escola, aprendendo elementos do catecismo, da leitura e da escrita, porém o ingresso definitivo no universo escolar se dá no final do livro, quando Clarita toma o trem para Campinas, cidade do colégio que passará a frequentar.

Este deslocamento marcaria uma nova fase na vida de Clarita, deixando para trás a infância repleta de brincadeiras para dedicar-se aos estudos. O cenário primordial de *Clarita no Colégio* é o Colégio Progresso Campineiro, por vezes alternado pelo espaço rural, quando a menina passava as férias nas fazendas da família. A vida no colégio não se mostrava fácil, uma vez que Clarita precisava aprender a controlar seus impulsos e adequar-se às regras do internato. Seu comportamento acabou merecendo alguns castigos e muitas conversas com Dona Emília, que emerge como figura central no esforço de tornar Clarita uma menina mais obediente.

Por fim, a obra *Cinco travessos: amiguinhos de Jesus Hóstia* se diferencia dos outros dois livros por se destinar a um público diferente: as mães de família. O livro reúne os apontamentos de Maria Clarice sobre a formação de seus filhos, narrando alguns acontecimentos considerados dignos de nota. *Cinco travessos* foi publicado, como a própria autora explica, "impelida por reiteradas instâncias de algumas amigas, religiosas de uma Santa Ordem" (1956, p. 5). Neste livro a autora se identifica apenas como "uma mãe brasileira".

Cinco travessos assemelha-se a um manual destinado às mães com orientações para a formação de seus filhos. Este tipo de literatura não é uma novidade e possui elementos em comum com tratados educacionais como *Emílio*, de Rousseau, porém é inteiramente calcado na experiência da mãe de família com seus cinco filhos. Durante o século XVIII Louise d'Épinay publicou sua obra *Conversations d'Émilie*, na qual a avó dialoga com sua neta. Nestas conversações, a avó propõe uma formação feminina diferenciada, tornando a mulher mais independente e permitindo-lhe o acesso a conhecimentos diversos (BADINTER, 2003, p. 365). Esta base educacional auxiliaria a mulher a exercer seu papel materno e cuidar integralmente da educação de seus filhos. Lousie d'Épinay redigiu seus diálogos baseada em suas experiências como mãe e avó, que lhe dão mais propriedade para discutir o assunto, diferentemente da obra de Rousseau.

Na obra, a "mãe brasileira" relata como buscou criar seus cinco filhos dentro dos preceitos da moral católica, estimulando-os a amarem Jesus e a realizarem sua Primeira Comunhão por volta dos cinco anos de idade. O cotidiano das crianças se mostra bem diferente daquele da infância de Clarita, uma vez que elas vivem na cidade e frequentam bastante a igreja, realizando comunhões diárias e pequenos sacrifícios para alcançarem algumas graças. Desde cedo os filhos de Maria Clarice deveriam incorporar as práticas do fiel católico.

O livro permite identificar como Maria Clarice buscou formar seus filhos, baseando-se fortemente em sua experiência escolar, que primou pela formação religiosa. Estes apontamentos se mostram um registro valioso sobre o papel da mulher formada no Colégio Progresso Campineiro nas décadas iniciais do século XX. Mesmo sendo o registro de uma única mãe, o que não possibilita generalizações, ele auxilia a compreender o que o cotidiano do internato, permeado de práticas religiosas, suscitou em pelo menos uma de suas alunas.

Todas as obras tratam sobre a infância, destinando-se a públicos diferentes. Em todas as obras, contudo, existe uma preocupação com a formação desta infância e o livro se mostra um recurso que poderia auxiliar mães e jovens leitores neste sentido.

A Infância: período de formação

O enfoque dado à infância em cada uma das obras da trilogia é diferente, porém em todas fica evidente que este é um momento crucial para a formação do sujeito, no qual se modela seu caráter e sua conduta. A infância se apresenta nos livros como um momento da vida repleto de pureza, brincadeiras e também de travessuras. Caberia aos adultos zelar pela inocência das crianças, apontando a conduta adequada e impondo castigos e punições em alguns casos.

A infância de Clarita foi vivenciada em diferentes espaços, com muitas crianças para brincar e muitos adultos para mimar e orientar suas ações. A autora relembra seus tempos de criança com saudades, edificando esta fase da vida. Reconhece, contudo, que foi uma criança geniosa:

> Como vimos, meus leitorezinhos, Clarita é uma menina insuportável, carregadinha de defeitos. Clarita é egoísta, voluntariosa, orgulhosa, desobediente, teimosa, gulosa, provocante, briguenta, geniosa...
> Por ora [sic], estão apenas em germe, esses defeitos de Clarita, mas, se não forem debelados, por mão firme de mestre experiente, transformar-se-ão, mais tarde, em vícios nefastos, talvez de tristes consequências para Clarita (...).
> (VILLAC, 2006, p. 196).

A autora pinta um quadro negativo do caráter de Clarita, listando todos os seus defeitos, que poderiam prejudicá-la na vida adulta. A vida na fazenda, com muitos brinquedos e possibilidades de diversão ao ar livre, aliados aos mimos e cuidados da avó, tornaram Clarita uma menina ativa, disposta a experimentar novas sensações e até a provocar as pessoas ao seu redor:

> Pois Clarita já está com 6 anos e tanto! Mas Clarita ainda não assentou bem. Tem vezes que ela cansa de brincar com os bonecos e vai descansar trepando nas árvores... mexendo no galinheiro... brigando com Nenete e Tonico [seus irmãos]... atormentando a mamãe... bulindo com o tio Almério, quando ele vai estudar na sala... pirraçando o tio Silfredo, que ainda faz balas de ovos... Meu Deus! Como Clarita é levada! (Ibidem, p. 104).

As travessuras da protagonista também rendiam castigos, como ficar presa na dispensa ou no quarto, além de levar bofetadas do pai com uma escova dura em casos extremos. Estas medidas, segundo o livro *Clarita da pá virada*, pareciam não surtir efeito, e a solução encontrada foi a de matricular a menina no colégio. Com a vida de interna os pais esperavam que Clarita pudesse se tornar mais disciplinada. A autora relata sua passagem por uma escola quando completou sete anos de idade, frequentando-a por apenas três meses, recebendo então algumas aulas com uma preceptora. Até aquele momento Clarita tinha pouco contato com a religião. Tal realidade se alterou quando a menina passou a frequentar o Colégio Progresso e nele vivenciou um ambiente de religiosidade intensa.

Situação bem diferente vivenciaram os filhos de Maria Clarice, “os amiguinhos de Jesus Hóstia”, que logo aprenderam sobre a religião e seus mistérios.

> Stelinha, Dulcinha e seus três irmãozinhos são criados à moda do Menino Jesus, isto é, à moda que o Menino Jesus gosta. Nunca foram a cinemas, nunca andam soltos pela rua, e não têm amiguinhos de visitar e pagar visitas.Brincam sempre entre si, e quando vem alguma coleguinha visitá-los, a Mamãe não tira os olhos deles. (...) “A criança sem inocência é como flor sem perfume...” e, como a Mamãe quer ofertar, um dia, cinco odorantes flores ao Divino Jardineiro, então todos os seus cuidados, nesse sentido, não são demais. (1956, pp. 8-9).

A mãe de Stelinha, Dulcinha, Zezinho, Pedrinho e Luizinho se mostrava zelosa com a formação das crianças, temendo pela perda de sua inocência. A tarefa de educar uma criança assemelhar-se-ia ao trabalho do jardineiro, que cultiva as plantas para delas obter flores perfumadas. Este

tipo de comparação também pode ser encontrado nas obras de Froebel, que compara a o desenvolvimento da criança com o das sementes, procurando "a harmonização do homem com a natureza desde a mais tenra idade" (ARCE, 2002, p. 147). Para o educador alemão a família cristã seria a base da vida do indivíduo, cabendo à mãe o papel de formar os filhos dentro deste espírito religioso e harmonizador (ibidem, p. 125).

A infância em *Cinco travessos* se coloca como uma fase da vida que carece de cuidados, na qual o sujeito é modelado em seu caráter e sua postura para tornar-se um adulto de bem. Nesta passagem a mãe se mostra bastante insegura diante de sua tarefa e acaba e se apoia na fé religiosa para ser bem-sucedida. Os receios sentidos pela autora se devem ao seu gênio, como ela procura esclarecer:

> A Mamãe tem uma grande cruz... bem grande, no sentir da Mamãe. É o seu gênio... muito vivo, impulsivo e... impaciente. A Mamãe acha isso uma cruz, porque receia demais maledificar seus filhinhos, dar-lhes maus exemplos, com os repentes que ela tem, sem querer, contra eles mesmos...
> (Ibidem, p. 18)

As críticas ao próprio comportamento emergem primeiramente nesta obra, e que também são citadas nos livros seguintes da autora. Maria Clarice não deixava de assumir seus possíveis "defeitos" e estes se apresentavam como uma ameaça à formação dos filhos. Mesmo admitindo suas fraquezas, a autora procurava não se deixar dominar por elas, demonstrando um constante esforço em melhorar seu gênio e comportamento, inclusive na vida adulta.

As duas meninas e os três meninos também eram *travessos*, como o título da publicação sugere, porém sua mãe buscava educá-los de uma forma muito diferente daquela como foi criada. Apesar de também recorrer a castigos, a autora procurava amenizar a vivacidade dos filhos lançando mão da religião. Se Clarita mal sabia sobre Deus e religião, Stelinha, Dulcinha, Zezinho, Pedrinho e Luizinho logo aprenderam a ter fé e a amarem ao Menino Jesus, comungando desde cedo. As cinco crianças fizeram sua Primeira Comunhão por volta dos cinco e seis anos de idade, sendo sua mãe responsável pelas aulas de catecismo.

Em *Cinco travessos* a atividade religiosa era intensa para as crianças, que acompanhavam a mãe na comunhão diária, nos momentos de oração e ao ouvirem histórias bíblicas e de santos. A autora registra que em diferentes acontecimentos procurava estimular os filhos a praticarem atividades de cunho religioso, levando-os à reflexão sobre seus atos. As crianças eram inclusive levadas a realizar pequenos sacrifícios para alcançar algumas graças:

> Daí a pouquinho, a Dulcinha, o Zezinho e o Luizinho: – "Mamãe, eu não quero leite!" E a Mamãe implorando: – "Ah! Vamos fazer outro sacrifício, para Fulana alcançar esta graça, não custa nada beber o leite, num instantinho vocês bebem... (...) Não precisou mais nada, beberam logo o leite...
> (1956, p. 50).

Os apontamentos do livro servem como testemunhos de que as crianças são capazes de compreender tais aspectos da fé. Inclusive quando existia a necessidade de castigar os filhos por alguma travessura cometida, as crianças deveriam ou ficar no quarto refletindo sobre seus erros ou, num caso extremo, serem privados da comunhão diária.

Chama a atenção na obra de Maria Clarice Marinho Villac o fato de uma menina travessa, que viveu no campo aos cuidados dos pais e avós, tornar-se uma mulher de imenso fervor religioso, a ponto de criar um ambiente familiar completamente voltado para tais práticas. A razão para esta mudança de postura pode ser identificada em seu último livro, *Clarita no colégio*. Para a autora, a experiência escolar se mostrou fundamental para alterar o comportamento de Clarita. O Colégio Progresso Campineiro é o cenário da última obra que compõe a trilogia.

O Colégio Progresso, apesar de nunca ter sido administrado por uma congregação religiosa, teve um projeto educacional calcado na religião católica e modelado por sua segunda diretora, Dona Emília de Paiva Meira. Dentro deste panorama cabe analisar a trajetória do colégio em suas primeiras décadas,

delineando melhor a instituição que se tornou o espaço de formação por excelência de Clarita, protagonista das memórias de Maria Clarice Marinho Villac.

A escola foi fundada em outubro de 1900 por um grupo de campineiros que se mostrava preocupado com a formação escolar de suas filhas, sobrinhas e afilhadas. O grupo era composto por Orosimbo Maia, proprietário de terras e prefeito da cidade por três mandatos, Tenente Coronel Arthur Leite de Barros, Luis de Campos Salles, irmão mais novo do presidente Campos Salles, Tenente Coronel Antonio Álvaro de Souza Camargo e Doutor Joaquim Álvaro de Souza Camargo, que foi deputado estadual e federal.

Todos os componentes do grupo possuíam recursos e influência política na cidade, o que lhes permitiu criar a escola para atender as suas necessidades. O colégio foi inaugurado em uma chácara e teve como primeira diretora Dona Anna von Maleszewska, professora austríaca formada pelas Universidades de Kiel, da Alemanha e Nancy, da França.

Dona Anna permaneceu à frente da escola por dois anos, sendo substituída por Dona Emília de Paiva Meira, filha do conselheiro do império João Florentino Meira de Vasconcellos. Dona Emília descendia de uma elite, tendo frequentado o Colégio Progresso do Rio de Janeiro, destinado à educação feminina. O estabelecimento era dirigido por *Miss* Eleonor Leslie Hentz e oferecia um ensino diferenciado para o sexo feminino.

Nesta instituição Dona Emília se formou normalista, levando consigo as ideias pedagógicas que adotaria no Colégio Progresso Campineiro. O colégio criado em Campinas visava oferecer às moças da elite um ensino diferenciado, que não tivesse vínculos com qualquer congregação religiosa. Apesar de não existir este vínculo, as práticas religiosas eram estimuladas na escola.

Dona Emília de Paiva Meira modelou o projeto pedagógico do Colégio Progresso Campineiro e contribuiu para a sua consolidação na cidade. A escola tornou-se uma referência em educação feminina e sua diretora, por dedicar sua vida a esta obra educacional, era admirada pelas alunas, seus pais e também pelos religiosos da região.

Dona Emília Meira se tornou proprietária da instituição em 1913, quando o grupo de fundadores se desfez e sua presença assegurou a circulação de religiosos e a realização de todas as práticas que compõem a vida do fiel católico. Estes religiosos apreciavam o trabalho da diretora, uma vez que formava as mulheres na fé católica, com a possibilidade de encontrar alunas com vocação religiosa.

Até mesmo o prédio da escola ganhou um espaço reservado para estes cultos: a capela de São Luiz Gonzaga. Depois de ser inaugurado na Chácara Guanabara, o Colégio Progresso passou por outros endereços até ser instalado em um edifício próprio na Avenida Júlio de Mesquita - atual bairro do Cambuí - em 1917.

A capela do Colégio Progresso era ampla, com entradas na frente e na lateral, vitrais na lateral externa e altar de mármore, confessionário e sacristia. As práticas realizadas naquele local eram reconhecidas pela Igreja, como qualquer celebração em outras igrejas e capelas. O espaço sagrado estava assegurado no colégio e devia ser frequentado por professoras, alunas e funcionários.

Este é o espaço que marca a narrativa de *Clarita no colégio*, do qual a autora guardaria boas lembranças de sua infância. Personagem significativa neste livro é Dona Emília, a única personagem que tem seu nome verdadeiro registrado, enquanto o nome das demais professoras foi alterado na obra. A diretora exerceu grande influência sobre Clarita, exortando-a a controlar seu gênio. Em diversos momentos Dona Emília recorreu aos castigos para auxiliar a aluna a refletir sobre seus erros, o que nem sempre tornava a vida escolar muito amena:

> (...) enquanto Leontina calmamente dava a lição, Clarita, Mimi e Sada lá no fundo da classe começaram a balançar-se no banco. Balança que balança, balança que balança, quando, de repente, dão um balanço mais forte e... ai! O banco virou p'ra trás e elas foram parar de pernas para o ar!
> Agora então estão de castigo durante todo o recreio do almoço.
> (...) Mas quem mandou fazerem folia na hora da aula, não é? Na aula é para estudar e não para brincar.
> (Ibidem, p. 20).

A prosa amena relata um acontecimento da escola que não teve um desfecho satisfatório para Clarita. A autora reconhece que o castigo foi merecido para o grupo de alunas que atrapalhava a aula de geografia. Além disso, observa-se que o texto procura instruir não também o pequeno leitor, que deveria saber se portar na escola.

Ao longo de *Clarita no colégio* são narrados vários momentos em que a menina era chamada para conversar com a diretora e repensar seus atos, além de receber algum castigo por ter se comportado de forma inadequada. Tal postura se justificava pelo *gênio* da aluna, que seria muito vivo, levando-a a cometer deslizes.

> E Clarita sossega um pouco... para de novo recomeçar. É que ela se esquece, coitada! Questão de temperamento. Como tem um gênio vivo, expansivo demais, transborda sem querer, sem refletir, e, quando viu, já fez, já tomou pito e já está de castigo. (...)
> Mas aos poucos, se Deus quiser, Clarita se modificará, assim o espera pacientemente D. Emília. Oh! Como Dona Emília é boa! É severa, não dá confiança às meninas, mas é justa, paciente, delicada, não grita nunca com ninguém.
> (Ibidem, pp. 61-62).

O trabalho da diretora e a orientação religiosa auxiliavam Clarita a se portar melhor. Além de Dona Emília havia também outras professoras que aconselhavam Clarita. Dona Amandina foi uma professora que marcou a trajetória da menina pelo colégio, sendo sua conselheira quando a aluna decidiu ingressar na Pia União das Filhas de Maria. A Pia União foi apenas uma das associações religiosas criadas no Colégio Progresso e um dos requisitos para tomar parte nela era o bom comportamento. Deste grupo podiam participar apenas as meninas mais virtuosas e obedientes, dignas de receberem a fita azul de associadas. Neste sentido, Clarita precisou esforçar-se, com a ajuda da diretora e de sua conselheira, para poder ingressar na Pia União.

A religiosidade intensa vivenciada no colégio é um dos fatores identificados pela autora para ser uma aluna mais contida. Diversas práticas ali realizadas foram relatadas de forma minuciosa, exaltando a grandiosidade de certos eventos, como a Primeira Comunhão e a Crisma.

A Primeira Comunhão de Clarita aconteceu logo depois do retiro espiritual, momento em que as alunas comungantes não podiam falar. A missa era rezada intercalada por cantos e o padre dirigia algumas palavras às comungantes antes de distribuir as hóstias. A autora de *Clarita no Colégio* descreve este momento como "o Grande Dia, dia mais feliz, o mais cheio e alegre de inocentes emoções" (Ibidem, p. 32).

Os retiros espirituais compunham outra ocasião importante do calendário religioso, para os quais a Diocese indicava diferentes padres. No livro *Clarita no Colégio*, a autora relata que havia retiros para as alunas, para as Filhas de Maria e para "mães e senhoras casadas". Nestes momentos, alunas e mulheres dedicavam cerca de três dias ao seu aperfeiçoamento espiritual, ouvindo as pregações dos padres e meditando sobre suas ações.

A reflexão sobre os próprios atos servia como estratégia pedagógica da qual a diretora do colégio se utilizava em casos de desobediência às regras. A protagonista de *Clarita no Colégio*, por exemplo, precisou ficar sentada no escritório de Dona Emília diversas vezes para refletir sobre seu comportamento (VIOLETA MARIA, sem data, p. 27-28). Segundo a autora, esse tipo de punição a teria auxiliado a reconhecer seus erros. No livro *Cinco travessos* a autora descreve o uso deste recurso para fazer seus filhos revelarem a verdade sobre travessuras cometidas, da mesma forma como vivenciou e aprendeu na escola.

Durante o último ano escolar Dona Emília ainda se reunia com as formandas para aconselhá-las e orientá-las sobre sua vocação, que podia ser a de mulher casada, a de religiosa, ou a de solteira no mundo.

A despedida e os conselhos finais são lembrados com saudades:

> Por último, Dona Emília! E Clarita se entretém, uns momentos ainda, com a querida e paciente diretora, que lhe dá os derradeiros conselhos... Nessa expansão amiga, entre outras coisas, Dona Emília diz-lhe que

> ela foi uma das meninas mais levadas que passaram pelo colégio... O que valia em Clarita, nesses árduos anos de formação, dando esperanças de um feliz êxito na sua boa educação, eram a sua franqueza, retidão e docilidade.
> (ibidem, p. 207)

O espaço escolar se mostrou um lugar importante para a formação de Clarita, conforme a narrativa de Maria Clarice, marcada pelo tom nostálgico. A autora enfatiza o aspecto religioso, que também é evidenciado nas anotações sobre os próprios filhos. A formação da mulher católica iniciada e reforçada no Colégio Progresso foi mantida durante toda a vida adulta de Maria Clarice, que procurou educar seus filhos na mesma fé e na mesma postura contrita e obediente. Se Maria Clarice teve uma intensa vivência religiosa na escola, seus filhos a tiveram no próprio lar, ficando a formação escolar em segundo plano, ao menos na obra *Cinco travessos*.

A obra de Maria Clarice Marinho Villac oferece apontamentos importantes sobre a trajetória de vida de uma mulher da elite que pôde frequentar a escola. A influência da vida escolar sobre a jovem é notável, fornecendo elementos para a educação de seus próprios filhos. À época em que a autora estudou no Colégio Progresso, a educação escolar para o sexo feminino era pouco usual e na vida de Maria Clarice representou uma mudança em sua postura e comportamento.

A infância retratada por Maria Clarice traz muitas alegrias, travessuras e também tristezas, porém a formação da criança carece da orientação adulta para ser dirigida para o bem. A escola e a família são os espaços privilegiados para assegurar esta formação, que têm a religião como elemento moralizador das crianças.

O registro destas vivências é precioso, por ser o único que permite identificar o quanto a experiência escolar proporcionada pelo Colégio Progresso Campineiro poderia influenciar, posteriormente, uma mãe. O projeto educacional idealizado por Dona Emília de Paiva Meira para o colégio atingiu seu objetivo com Maria Clarice, que incorporou todas as práticas católicas e procurou ensiná-las aos seus filhos, fazendo-os frequentarem os mesmos rituais que ela presenciou na escola. O alcance da educação escolar emerge em *Clarita no colégio*, modelando a conduta da protagonista e inspirando-a na formação dos filhos relatada em *Cinco travessos*.

Maria Clarice relembra seu passado entremeando a narrativa com um tom nostálgico, colocando a infância como um período de alegrias e livre de preocupações, apesar das situações de tensão e tristeza vivenciadas quando criança com o falecimento dos avós e da mãe. O saudosismo ao passado torna a leitura agradável e fluída, sendo um recurso que Maria Clarice aprendeu e aperfeiçoou em seus anos escolares.

Em todos os livros observa-se a preocupação da autora em adequar o texto ao público a quem se dirige, procurando oferecer uma leitura agradável e instrutiva. As memórias da autora se mostram exemplares, e deveriam auxiliar na formação dos jovens que tivessem contato com os livros de *Clarita*. Neste sentido, além de tratar do espaço escolar e da educação feminina, as obras que têm Clarita como protagonista também são educativas.

A obra de Maria Clarice Marinho Villac se abre para diversas possibilidades de pesquisa e investigação. Trata-se de um conjunto de livros que fornece muitos elementos para a compreensão da condição feminina do início do século XX, desde a sua infância, passando pela escola, até a vida adulta. O presente trabalho apenas inicia algumas reflexões em torno desta obra, abrindo-se para novas perspectivas e diálogos.

Referências

De Maria Clarice Marinho Villac

VILLAC, Maria Clarice Marinho.**Clarita da pá virada**. São Paulo: Lacruce Editora, 2006.

_____. **Cinco travessos: amiguinhos de Jesus Hóstia**. São Paulo: Edições Paulinas, 1956.

VIOLETA MARIA. (Maria Clarice Marinho Villac). **Clarita no Colégio**, São Paulo: Cristo-Rei, sem data.

Geral

ARCE, Alessandra. **A pedagogia na "Era das revoluções": uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel**, Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

BADINTER, Elizabeth. **Émilie, Émilie: a ambição feminina no século XVIII**.

BITTENCOURT, Águeda Bernadette. - "Educação escolar: Um Compromisso da Família com a Igreja" in: ALMEIDA, Ana Maria F.; NOGUEIRA, Maria Alice (orgs.). **A escolarização das elites: um panorama internacional da pesquisa**, Petrópolis: Vozes, 2002.

COELHO, Nelly N. **Panorama Histórico da literatura infantil juvenil**. São Paulo: Ática, 1991.

CORRÊA, Priscila K.; MARTINS, Maria do Carmo. **Decifra-me ou te devoro: Levantamento e Análise das Fontes sobre Ensino religioso do Colégio Progresso Campineiro na Primeira República (1900 - 1937).** Trabalho de Conclusão de Curso, Unicamp, 2005.

HAIDAR, Maria de Lourdes M. **O ensino secundário no Império brasileiro**. São Paulo: EDUSP: Grijalbo, 1972;

JULIA, Dominique. "A cultura escolar como objeto histórico". In: **Revista Brasileira de História da Educação**. V.I, jan./jun. 2001, p. 9 -43.

LAJOLO, Marisa, ZILBERMAN, Regina. **Um Brasil para Crianças: Para conhecer a literatura infantil brasileira**. São Paulo: Global, 1993.

UHLE, Águeda. Bernadette. B. "Orosimbo Maia: Cultura e Política no Final do Século XIX" in **Pró-Posições**, vol. 9 n° 1 [25], Campinas, março de 1998.

VIDAL, Diana G. "Julia Lopes de Almeida e a educação no fim do século XIX: um estudo sobre o livro escolar *Contos infantis*", **Revista Portuguesa de Educação**, 17 (1), 2004, pp. 29 - 45.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard.; THIN, Daniel. "Sobre a história e a teoria da. forma escolar". In: **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, p. 7-47, jun. 2001.

A CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS E SUA INFLUÊNCIA NO ENSINO DO ATO DE LER

Joelma Reis Correia[1, 2]

Resumo

Este Artigo tem por objetivo analisar a concepção de linguagem de professoras alfabetizadoras, a partir de cenas de sala de aula que demonstram o ensino do ato de ler. Para a efetivação do objetivo proposto foi realizada uma pesquisa em educação do tipo etnográfica com duas professoras do 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Municipal localizada na cidade de São Luís no Estado do Maranhão, cujo principal instrumento de geração de dados foi a observação participante. Além disso, me orientei pela análise microgenética com o objetivo de centrar o olhar para o aspecto particular da situação com atenção às "pistas" significativas para extrair dados. Autores como Mikhail Bakhtin (1995, 2003) e estudiosos da área da leitura, Josette Jolibert (1994), Élie Bajard (2007), dentre outros, foram considerados nucleares para apreender o significado atribuído pelos sujeitos ao ensino do ato de ler. As conclusões revelam que a concepção de linguagem do professor influi no direcionamento da sua prática, determinando o modo de ensinar a ler.

Palavras-chave

Alfabetização; leitura; concepção de linguagem.

Abstract

This article aims to analyze literacy teachers' conception of language from the classroom scenes that demonstrate the teaching of the act of reading. For the realization of the objective was carried out research in education like ethnography with two teachers in the 2nd year of elementary school a school of the Municipal located in the city of Sao Luis in Maranhão State, whose main instrument for data generation was participant observation. Also, I was guided by microgenetic analysis in order to focus our gaze to the particular aspect of the situation with attention to the "clues" to extract meaningful data. Authors such as Mikhail Bakhtin (1995, 2003) and scholars in the field of reading, Josette Jolibert (1994), Elie Bajard (2007), among others, were considered core to grasp the meaning assigned by the subjects to teaching the act of reading. The findings reveal that the design language of the teacher influences the direction of your practice, determining how to teach reading.

Keywords

Literacy; reading; conception of language.

1 - UFMA.

2 - Trabalho redigido com a colaboração de Dagoberto Buim Arena.

Introdução

No contato mais próximo com o ambiente escolar, mais especificamente com professoras do 2º ano do Ensino Fundamental, tenho observado que o ensinar a ler tem sido considerado como o grande desafio a ser superado durante o ano letivo tornando-se, na maioria das vezes, algo frustrante, devido ao fato de muitas crianças não alcançarem o objetivo desejado pela escola: o domínio da leitura.

De acordo com pesquisas voltadas para o ensino e a aprendizagem do ato de ler (JOLIBERT, 1994; BAJARD, 2007; FOUCAMBERT, 1998; SMITH, 1999), percebe-se que essa realidade tem sido comum em muitas outras localidades e que, apesar de todas as experiências divulgadas, originadas destas pesquisas e de muitos outros estudos, o mundo ocidental segue enfrentando problemas nessa área o que, de certa forma, tem contribuído significativamente para que muitos alunos terminem a sua escolarização sem se constituírem leitores.

Discutir sobre o ensino da leitura me remete ao diálogo com Bakhtin (1995, 2003) que, embora não analise o processo da leitura, contribui significativamente para se pensar o assunto na atualidade, por apresentar conceitos-chave para a sua compreensão, dentre os quais destaco o dialogismo, modo pelo qual funciona a linguagem, propiciando a interação entre os sujeitos histórica e socialmente constituídos. Segundo Bakhtin (1995), a dialogia é a orientação da palavra ao outro, logo a leitura precisa ser apresentada em sala de aula a partir dessa perspectiva, ou seja, a partir do contato com enunciações concretas que, segundo este teórico, somente são possíveis de serem criadas por meio dos gêneros discursivos.

No entanto, muitas vezes, nesse ensino, contempla-se apenas o aspecto da sinalidade e da oralidade, o que acaba por prejudicar a formação de leitores e, assim, as crianças não são incentivadas a buscar informações, a antecipar, levantar hipóteses, mobilizar seus saberes linguísticos e os saberes do mundo por não ser levado em consideração o para quê, para quem, onde, como e por quê se ler.

Ao analisar a concepção de linguagem de duas professoras alfabetizadoras e a sua influência no ensino do ato de ler, discuto a importância de se afastar da criança o uso da palavra como sinal e aproximá-la da palavra como signo para que, desde o início da escolaridade, ela possa experienciá-la como discurso, como enunciação.

A proximidade com o contexto escolar foi norteado pelos pressupostos da pesquisa em educação do tipo etnográfica (ANDRÉ, 2005; GRAUE; WALSH, 2003) que se constitui uma das dimensões-chave deste tipo de pesquisa, pois é impossível registrar e interpretar dados sem estar face a face com os sujeitos envolvidos. Neste sentido, através da pesquisa etnográfica, o pesquisador tem a oportunidade de interagir com a situação de pesquisa, o contexto situado.

Adentrar no campo de pesquisa e lançar o olhar sobre ele exigiu o uso da observação participante como instrumento de geração de dados, uma vez que precisava registrar a descrição de situações diversas, fala das professoras e das crianças, tempo de duração de atividades, representação de ambientes, entre outros. Os dados gerados das observações foram organizados na forma de cenas, tendo como referência o trabalho de Abaurre (1997), para melhor situar o leitor acerca das situações de leitura vivenciadas em sala de aula pelas professoras e seus alunos.

As cenas são compreendidas como um recorte metodológico resultante de fragmentos, que são parte de um processo mais amplo, orientadas pelo olhar investigativo da pesquisadora na busca de compreender a concepção de linguagem das professoras e a sua influência no ensino do ato de ler. Neste sentido, apresento no desenvolvimento do texto quatro cenas, duas em cada turma, as quais serão identificadas no texto como Turma da Professora 1 e Turma da Professora 2.

No intuito de responder ao objetivo proposto neste Artigo, discuto, inicialmente, a leitura como uma forma de linguagem que as crianças precisam se apropriar, dando ênfase a sua natureza dialógica e, na sequência, descrevo e analiso cenas que demonstram a concepção de linguagem das professoras alfabetizadoras e como esta concepção interfere no processo de ensinar a ler.

1. A leitura e a sua natureza dialógica

> Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana [...]. (BAKHTIN, 2003, p. 261).

Esse apontamento de Bakhtin (2003) confirma a posição de autores como Brait (2003, 2007), Faraco e Castro (2010) e Fiorin (2008), estudiosos da teoria desse autor, que afirmam ser a linguagem o centro das suas investigações, uma vez que o acesso à realidade é sempre mediado pela linguagem, o que quer dizer que "o real apresenta-se para nós sempre semioticamente, ou seja, linguisticamente." (FIORIN, 2008, p.19).

Por dispensar à linguagem um papel central em sua teoria, me pergunto, o que é a linguagem para Bakhtin, pergunta também elaborada por ele ao iniciar o capítulo 4 da sua obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Neste capítulo, à medida que situa as *orientações do pensamento filosófico linguístico*, levantando críticas as duas principais teorias linguisticas em curso no seu tempo, esse autor vai dando pistas para essa resposta, embora afirme que "[...] não se trata, evidentemente, de formular perfeitas definições deste conceito de base." (BAKHTIN, 1995, p.69). Assim, logo nas primeiras linhas do capítulo em questão, Bakhtin (1995, p.70-71) afirma:

> Para observar o fenômeno da linguagem é preciso situar os sujeitos – emissor e receptor do som -, bem como o próprio som, no meio social. Com efeito, é indispensável que o locutor e o ouvinte pertençam a mesma comunidade linguística, a uma sociedade claramente organizada. E mais, é indispensável que estes dois indivíduos estejam integrados na unicidade da situação social imediata, quer dizer, que tenham uma relação de pessoa para pessoa sobre um terreno bem definido. É apenas sobre este terreno preciso que a troca linguística se torna possível; um terreno de acordo ocasional não se presta a isso, mesmo que haja comunhão de espírito. Portanto, a unicidade do meio social e a do contexto social imediato são condições absolutamente indispensáveis para que o complexo físico-psíquico-fisiológico que definimos possa tornar-se um fato de linguagem. Dois organismos biológicos, postos em presença puramente natural, não produzirão um ato de fala.

A partir desse apontamento de Bakhtin (1995), é possível afirmar que o autor concebe a linguagem como uma forma de interação humana, por articular as relações que o homem estabelece com o outro e com o mundo, logo, somente construída nas relações sociais. Nesse sentido, como discorre Brait (2007), Bakhtin (1995) vê a linguagem como "[...] construção e produção de sentidos, necessariamente apoiada nas relações discursivas empreendidas por sujeitos historicamente situados." (BRAIT, 2007, p.173).

Por esse motivo, o referido autor concebe o dialogismo como o princípio constitutivo da linguagem, conceito este que, segundo Brait (2003, p.11) "[...] desempenha papel fundamental no conjunto das obras de Mikhail Bakhtin, funcionando como célula geradora dos diversos aspectos que singularizam e mantém vivo o pensamento desse produtivo teórico." De acordo com Faraco e Castro (2010), ao dar ênfase à linguagem e ao seu princípio dialógico, Bakhtin lança o olhar para a relação existente entre o ser humano, a sociedade e a linguagem e, assim, ao refletir "[...] sobre como é a nossa relação efetiva com a linguagem, ele, indiretamente, nos indica como se dá o aprendizado linguístico." (FARACO; CASTRO, 2010, p.5).

Desse modo, Bakhtin (1995) vai de encontro com o pensamento de Saussure, quando este afirma que "A linguagem não pode ser o ponto de partida de uma análise linguística." (BAKHTIN, 1995, p.85), mas, ao contrário, é preciso estudar a língua que se apresenta, ao indivíduo "[...] como um sistema de normas rígidas e imutáveis." (BAKHTIN, 1995, p.90), o que quer dizer que:

> A enunciação como um todo não existe para a linguística. Consequentemente, apenas subsistem os elementos do sistema, isto é, as formas linguísticas isoladas. Somente elas podem suportar o choque da história.

> Assim, a história da língua torna-se a história das formas linguísticas separadas (a fonética, a morfologia, etc.) que se desenvolvem independentemente do sistema como um todo e sem qualquer referência à enunciação concreta. (BAKHTIN, 1995, p.105).

Vale ressaltar, conforme Fiorin (2008), que Bakhtin (1995) ao levantar críticas ao pensamento de Saussure não nega a existência da língua nem condena seu estudo,

> Ao contrário, considera-o necessário para compreender as unidades da língua. No entanto, ele mostra que a fonologia, a morfologia ou a sintaxe não explicam o funcionamento real da linguagem. Por isso, propõe a criação da translinguística, que teria como objeto o estudo dos enunciados, o que significa dizer o exame das relações dialógicas entre eles, dados que são necessariamente dialógicos. (FIORIN, 2008, p.20).

Por isso, Bakhtin (1995, p.127) ao conceituar língua como "Um processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da interação verbal social dos locutores" afirma que a verdadeira substância da língua não é um sistema de signos arbitrários e convencionais, mas é o fenômeno social da interação verbal, através da enunciação, que constitui a sua realidade fundamental. Portanto, afirma, ainda, que o processo de assimilação da língua materna pela criança "[...] é um processo de integração progressiva da comunicação verbal. À medida que essa integração se realiza, sua consciência é formada e adquire seu conteúdo." (BAKHTIN, 1995, p.108).

Faraco e Castro (2010) ao buscarem em Bakhtin (1995) o auxílio para pensar o ensino da língua materna, apontam que ao destacar a interação verbal esse autor sinaliza que a atitude do professor de linguagem é "[...] privilegiar não só o contato frequente do nosso aluno com a leitura e a produção de textos, como também fazer dessa leitura e dessa produção uma relação linguística viva." (FARACO; CASTRO, 2010, p.4). Nessa perspectiva, Fiorin (2008) conclui que para Bakhtin (1995) "[...] todo enunciado é dialógico. Portanto, o dialogismo é o modo de funcionamento real da liguagem, é o princípio constitutivo do enunciado." (FIORIN, 2008, p.24) e desconsiderar esse aspecto é apagar a ligação que existe entre a linguagem e a vida.

Se todas as atividades humanas estão, de fato, ligadas ao uso da linguagem, como afirma Bakhtin (2003), direciono o olhar para a escola, local onde indiscutivelmente a linguagem verbal, oral e, especialmente, a escrita, é objeto por excelência de expressão de professores e alunos e, que, conforme sua veiculação por aqueles que ensinam, tem o poder de afastar ou aproximar os alunos da leitura e da escrita.

Para Leontiev (1978, p.172), através da linguagem conseguimos garantir a transmissão "[...] da experiência da prática sócio-histórica da humanidade; por consequência, é um meio de comunicação, a condição da apropriação pelos indivíduos desta experiência e a forma da sua existência na consciência." (LEONTIEV, 1978, p.172). Assim, a apropriação social da linguagem é essencial para o desenvolvimento da história, bem como condição necessária para o desenvolvimento humano à medida que ela exerce o papel de organizar e fazer desenvolver os processos mentais.

Nessa perspectiva, discutir o ensino-aprendizagem da leitura, no início do Ensino Fundamental, é concebê-la como uma forma de linguagem de que as crianças precisam se apropriar, e, que, segundo Luria (2001), contribui enormemente para expandir os poderes do homem no mundo social. Crianças que vivem em um meio urbano estão constantemente expostas à escrita, visto que na nossa sociedade, o mundo da cultura é, em sua maior parte, escrito. Ainda que em suas casas isso não aconteça de forma efetiva, o seu entorno lhe possibilita o contato direto com a escrita nas suas mais diversas formas e suportes. Bajard (2007, p.105) aprofunda essa discussão quando afirma:

> Consideramos que o primeiro movimento em direção à escrita se realiza através de um ato de recepção. De fato, a criança é entronizada desde seu nascimento em um mundo letrado, assim como é lançada numa comunidade linguística usuária de determinada língua. O recém-nascido não escolhe sua cultura, letrada ou oral, nem a língua portuguesa que a veicula.

E acrescenta ainda:

> Uma cultura marcada pela escrita possui características tão peculiares, que mesmo os analfabetos se submetem às peculiaridades do seu funcionamento. A criança não alfabetizada já participa da cultura escrita quando obedece ao ritmo das atividades da mãe, comandado pela hora lida no relógio. O hábito de escrever na agenda o horário dos encontros, por exemplo, transforma as relações com os outros. (BAJARD, 2007, p.111).

Entretanto, apenas essa experiência com a escrita, propiciada pela sociedade letrada, não é suficiente para que cada ser humano tenha necessariamente conhecimentos específicos sobre ela. É preciso, portanto, que a criança não somente esteja exposta, mas faça uso constante. De acordo com Bajard (2007, p.105):

> É imprescindível – desde as primeiras descobertas feitas por meio do dédalo dos níveis da língua escrita – convidar a criança a escrever [...] sem esperar qualquer domínio como pré-requisito. É apenas através da produção de texto que se realiza plenamente a apropriação da língua escrita. Saber ler é uma riqueza, saber escrever é um poder. A necessidade de escrever é um ato de apropriação da cultura em geral e da língua escrita em particular, pelo qual a criança reinveste suas descobertas.

É nesse momento que é enfatizado o papel intencional da educação no processo de ensinar e aprender a ler. Assim, a criança como membro de uma sociedade de cultura escrita precisa ser introduzida nesse mundo da leitura, considerado novo ou mesmo "diferente" por não possuir o domínio convencional, o que implica criar na escola oportunidades de experiências diversificadas com a leitura, ou seja, situações em que de fato a criança use a leitura para o fim verdadeiro para a qual foi criada.

Para isso, o ensino da leitura, bem como o da fala, precisa ser rico de significados para quem aprende, visto que "A palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio. Logo, o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra. É a própria palavra vista no seu significado interior" (VYGOTSKI, 2001, p. 398). Vale ressaltar que o significado da palavra no processo inicial do aprendizado da leitura somente pode ser gerado quando partilhado em comunicação permanente com outras pessoas, ou seja, essa significação ocorre no plano interpsíquico, pois

> O signo se cria entre indivíduos, no meio social; é portanto, indispensável que o objeto adquira uma significação interindividual somente então é que ele poderá ocasionar à formação de um signo. Em outras palavras, não pode entrar no domínio da ideologia, tomar forma e aí deitar raízes senão aquilo que adquiriu um valor social. (BAKHTIN, 1995, p.45).

Essa afirmação de Bakhtin (1995) remete ao significado do entorno, enfatizado por Vygotski (1935), para que a criança domine o ato de ler, pois para este autor a criança não cria a sua própria linguagem, pelo contrário, quando ela nasce já encontra as palavras feitas, fixadas nas coisas, no entanto, para que possa se apropriar de tais palavras precisa penetrar "[...] na corrente da comunicação verbal, ou melhor, somente quando mergulha nessa corrente é que sua consciência desperta e começa operar." (BAKHTIN, 1995, p. 108). Assim, o papel do professor é fundamental no processo de ensinar a ler, pois será ele um dos grandes responsáveis para que a criança penetre no mundo da leitura ou, melhor ainda, crie situações para que ela perceba a necessidade de ler.

Além disso, como esclarece Mello (2003), apoiada nos estudos da Teoria Histórico-Cultural, são as condições concretas de vida e educação vivenciadas pelas crianças que as levam a sentir interesse, necessidade por atividades humanizadoras. Assim, o ato de ler como uma atividade humanizadora é extremamente necessário para que a criança descubra o mundo a sua volta e consiga se movimentar neste espaço, tendo no professor a figura chave para interferir de forma intencional, através do processo de ensino. Somente

assim, o aluno poderá se desenvolver cada vez mais neste aprendizado.

Diante de tais considerações convém questionar se o ensino do ato de ler na escola tem se configurado como uma atividade humanizadora. Entendo que isso somente é possível quando:

> [...] desde o início, se coloca em prática atitudes do ato de ler que indiquem para a criança a intenção clara de que ler é a ação de atribuir sentido por meio de sinais gráficos, em situações elaboradas pela cultura humana. Essas atitudes, constituintes do entorno, são vitais para a formação do leitor e são desenvolvidas com os gêneros enunciativos porque são as relações culturais que orientam os modos de ler. Quero entender que ensinar o sistema linguístico não é ensinar a ler; ensinar a ler é ensinar as próprias práticas sociais e culturais que exigem o domínio desse sistema. (ARENA, 2008, p. 5).

Pensar o ensino da leitura a partir da perspectiva apontada vai depender do conceito do professor do que seria o ato de ler e, consequentemente, da sua concepção de linguagem, ponto alvo do próximo tópico.

2. O processo de ensinar a ler como resultado da concepção de linguagem de professoras alfabetizadoras

Como forma de aprofundar a discussão iniciada no tópico anterior, apresento ao longo do texto o recorte de cenas, resultado da observação participante nas Turmas da Professora 1 e da Professora 2. Portanto, inicio apresentando a cena abaixo:

> No primeiro contato com a Turma da Professora 1, sem que mesmo perguntasse, ela me identifica rapidamente cada criança, bem como informa o seu nível de leitura: os que chegaram lendo, os que aprenderam a ler na escola, os que ainda não liam (a grande maioria da sala), segundo o seu critério de avaliação. Após esse momento de identificação, solicita às crianças que tirem o caderno de Português para copiar uma atividade. Explica-me que esta tarefa seria para realização de leitura e assim eu obteria informações sobre o seu domínio pelas crianças. Depois disso, começa a copiar, sem o auxílio de nenhum suporte, a lista de frases numerando-as:
> 1) O sol brilha no céu.
> 2) O macaco come banana.
> 3) Mamãe é um amor.
> 4) O sapato rasgou.
> 5) Vovó preparou o chá.
> 6) Eu fui à feira.
> 7) A sacola é florida.
> 8) Eu já sei ler.
> 9) Gosto de sorvete.
> 10) A caneta é azul.
> À medida que a professora escreve com letra legível, de costas para as crianças, observo a aluna G. sentada em uma das cadeiras da frente, e que já possui o domínio do signo linguístico, oralizar a atividade escrita no quadro e balbuciar: **"**Eu não entendi", repetindo por várias vezes essa expressão. Aproveito que a professora está copiando, me aproximo da criança e pergunto-lhe o que está falando e ela novamente repete "Eu não entendi". Indago sobre o que não está entendendo, ela sorri e, talvez, por ainda não se sentir segura com a minha presença, não responde. Esta criança é a primeira que termina de copiar, não solicitando durante a realização da atividade, por nenhum momento, a ajuda da professora. Após terminar de escrever e esperar alguns minutos para que as crianças também concluam, a professora explica como será realizada a tarefa: entrega um pincel de quadro para a primeira criança da fila à direita e solicita à Turma que passe o pincel de mão em mão ao som de uma música junina, cuja letra está registrada numa folha de papel presa no quadro, trabalhada na aula anterior. Em determinado momento da melodia, a professora para a música, a criança que está com o pincel na mão dirige-se para frente do quadro e pronuncia uma das frases, escolhida aleatoriamente pela professora. As crianças que repetem a tarefa são tanto aquelas que conseguem pronunciar as frases, como as que ainda não conseguem fazê-lo. Para estas últimas a professora pergunta-lhes o nome das letras das palavras e para outras, pergunta

> como faz a junção de letras. Todas as crianças que vão à frente recebem palmas e mesmo àquelas que não conseguem pronunciar as palavras, ela diz: "Vamos, você consegue!" (Observação, 03.06.2009).

Durante o período de observação participante, percebi que nessa Turma essa forma de ensinar geralmente se repetia, ou seja, a professora buscava sempre usar de artifícios como o apresentado, passar o pincel de mão em mão acompanhado da cantiga de uma música, bem como outros, para tentar envolver as crianças na realização da atividade. Sua justificativa para esse fazer, segundo ela, era o fato de acreditar que "criança gosta de brincar e de ser desafiada e se usamos isso para que elas aprendam, teremos bons resultados, porque elas ficam mais motivadas para aprender".

Essa afirmação da professora me leva a concluir que, para ela, apenas as frases registradas no quadro não eram suficientes para que as crianças se interessassem pela atividade ou sentissem necessidade de ler, por isso era preciso agregar um aspecto motivador, desvinculado do seu propósito real. Assim, necessário se faz levantar o seguinte questionamento: Por que isso acontecia?

A resposta para tal pergunta está em perceber a própria concepção de linguagem aí posta, porque é preciso considerar que a prática do ensino do ato de ler apontada está subsidiada por uma maneira de compreender a linguagem, embora percebesse que a professora não era consciente deste fato. Tendo como referência a concepção bakhtiniana de linguagem, evidencia-se que as frases em destaque ou a própria situação de ensino nada diziam às crianças, não tinham o poder de comunicação, de interação e interlocução, logo, não podiam chamar a sua atenção.

Para Bakhtin (1995) a língua, por ser criação da sociedade, tem a função de ser dialógica por natureza, já que o diálogo constitui para o autor uma das mais importantes formas da interação verbal, porém, chama a atenção para o fato de se compreender diálogo como qualquer tipo de comunicação e não somente como aquela realizada entre duas pessoas colocadas face a face. Percebo, assim, que muito do que se compreende na escola como linguagem não leva em consideração este aspecto; no caso específico da leitura, especialmente para crianças em início de escolaridade, parece que a comunicação não precisa existir, não é importante neste exato momento, por isso não é necessário que o ato de ler seja aprendido de forma viva e dinâmica.

Se a leitura, como forma de linguagem, serve para que o homem no seu dia a dia possa satisfazer as suas necessidades enunciativas concretas, na escola ela aparece, assim como a composição escrita, como uma das mais importantes formas de comunicação, visto que a escola respira a cultura escrita, além disso, é por meio da leitura que a criança terá contato e poderá conhecer os diferentes conteúdos escolares. Bakhtin (1995, p.123) acentua a importância dessa linguagem ao afirmar:

> [...] O ato da fala impresso, constitui igualmente um elemento de comunicação verbal. Ele é objeto de discussões ativas sob forma de diálogo e, além disso, é feito para ser apreendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo, comentado e criticado no quadro do discurso interior, sem contar as reações impressas, institucionalizadas, que se encontram nas esferas da comunicação verbal (críticas, resenhas que exercem influências sobre os trabalhos posteriores, etc.). [...] o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc.

Ao pontuar que o discurso escrito é integrante de uma discussão ideológica, Bakhtin (1995) evidencia o seu caráter histórico, cultural e social, daí definir, ainda, a língua como "[...] expressão das relações e lutas sociais, veiculando e sofrendo o efeito desta luta, servindo, ao mesmo tempo, de instrumento e de material." (BAKHTIN, 1995, p. 17). Por isso, ao voltar à cena apresentada, e centrando o olhar na atitude da criança, que por várias vezes disse "Eu não entendi" à proposta da professora, arrisco-me a afirmar que a sua dificuldade de entendimento não estava relacionada ao registro das palavras ou frases, mas ao fato de não conseguir se encontrar naquela

situação, apresentada como sendo de leitura, pois "Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se a ela, encontrar o seu lugar no contexto correspondente." (BAKHTIN, 1995, p.131).

Essa criança por se diferenciar das demais por já possuir o domínio do ato de ler, torna-se, talvez, mais exigente em relação ao que é oferecido pela sua professora para ler; talvez tenha sentido falta de um enunciado para explicação da atividade, ou ainda, poderia estar se perguntando: "O que é para fazer?" "Por quê?", "Para quê?".

Bakhtin (1995), ao discutir as relações entre linguagem e sociedade, acentua o caráter social da enunciação, por considerar que somente através dela a língua entra em contato com a comunicação e, assim, tem a possibilidade de evoluir historicamente, evolução esta considerada ininterrupta, por não existir "[...] fora de um contexto social, já que cada locutor tem um 'horizonte social'. Há sempre um interlocutor, ao menos potencial. O locutor pensa e se exprime para um auditório social bem definido" (BAKHTIN, 1995, p.16, grifos do autor).

Evidencia-se, então, que toda enunciação requer, fundamentalmente, a presença de um locutor e de um interlocutor, ou seja, de "[...] dois indivíduos socialmente organizados" (BAKHTIN, 1995, p.112). Neste sentido, quando se analisa a cena em questão não se consegue perceber essa natureza social da enunciação, visto que não foi possibilitado à criança se colocar na posição de locutor, nem tampouco de interlocutor. Na verdade, a proposta apresentada pela professora foi realizada apenas para responder a uma necessidade externa: mostrar para alguém de fora o desempenho dos alunos em relação ao domínio do sistema linguístico. Neste caso, de acordo com Bakhtin (1995), ocorre a ficção da palavra, ou melhor, organiza-se uma situação fictícia, à medida que a língua é colocada fora do fluxo da comunicação verbal. Portanto, deixou de se considerar

> [...] que toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (BAKHTIN, 1995, p.113).

Essa afirmação do autor é desconsiderada na cena apresentada, especialmente quando a professora estabelece que o domínio do ato de ler por aqueles que dele ainda não se apropriaram perpassa a identificação das letras das palavras, bem como a pronúncia da junção das letras, havendo, com isso, todo um processo de descaracterização da enunciação, pois enquanto de alguns se espera a pronúncia das palavras, acreditando-se que se está ensinando a ler; para outros reduz-se ainda mais o processo, pois o importante é que, pelo menos, consigam "ler" letras, sílabas, para, quem sabe, chegar às palavras.

Assim, percebe-se que no processo de ensino, apresentado à criança, não existia *palavra*, vista como meio de interação entre sujeitos, por dois motivos: em primeiro lugar, porque o interesse se centrava nas unidades mínimas da língua, as letras e as sílabas, portanto, não considerava as unidades reais de comunicação que são os enunciados. Em segundo lugar, afastava completamente a criança da possibilidade de vivenciar reais situações do uso da leitura; nesse processo, fica perdida a significação da palavra e, com isso, "[...] perdemos a própria palavra, que fica, assim, reduzida a sua realidade física, acompanhada do processo fisiológico de sua produção. O que faz da palavra uma palavra é a sua significação." (BAKHTIN, 1995, p.49).

O relato de mais uma cena observada, ainda, na Turma da Professora 1, revela que o seu interesse não estava direcionado para o significado da palavra:

> Por volta das 14 horas chego à escola, momento em que a professora sai na porta da sua sala e solicita ao professor de Educação Física, que se encontra no pátio aguardando o horário da sua aula, que venha até

a sua turma. Eu entro, cumprimento a professora e as crianças e me dirijo para uma cadeira no fundo da sala. Assim que ele aparece na porta, ela diz para os alunos: "Ouviram, crianças, eu não disse que o professor vinha para ver vocês lendo, agora vocês precisam mostrar que sabem ler." E continua: "Sabe, professor, todos os alunos dessa sala já sabem ler. Quer ver?". O professor entende a situação simulada pela professora e fala: "Ah, eu quero ver sim. Será mesmo?" A professora lhe responde: "Vou lhe provar". Durante o diálogo, as crianças se entreolham e começam a sorrir. Logo após, a professora pergunta para a turma: "Crianças, quem sabe ler aqui?" Todas as crianças levantam o braço e respondem: "Eu tia". Entretanto, algumas delas repreendiam alguns dos seus colegas: "Tu nem sabe ler". A professora, ouvindo esses comentários fala: "Quem ainda não sabe ler está aprendendo", e vira-se para a aluna A e pergunta: "Não é A?" Fala ainda: "A tá se esforçando, se algumas pessoas não se esforçarem como A e faltar muito não vai conseguir ler não, não é S?" referindo-se a outro aluno sentado na primeira cadeira da fila do lado da parede. Logo após, pergunta quem quer vir à frente fazer a leitura de uma música junina registrada numa folha de papel, presa no quadro utilizado para esse fim. Todas as crianças levantam a mão. A professora chama o aluno L que levanta todo contente. Antes que o aluno comece a fazer o que lhe fora designado, o professor comenta: "Ah, L não sabe ler não". O aluno logo responde: "sei sim". A Professora também acrescenta: "Sabe, L sabe ler professor". De imediato, o aluno começa a oralizar o texto. Assim que termina, a professora comenta: "Uma salva de palmas para L gente". O professor acrescenta, ainda: "Rapaz, tu sabe mesmo, parabéns!". L volta muito satisfeito para sua cadeira e durante o percurso conversa com alguns colegas comentando sobre o seu desempenho. Depois de L, ainda são chamadas duas crianças que, assim como ele, também oralizam o texto e recebem o *parabéns* da professora e do professor. Na sequência, chama o aluno C.M que começa a pronunciar bem devagar e de forma tímida as sílabas de cada palavra. A professora pergunta para o aluno como fica a junção das sílabas e começa a oralizar juntamente com ele. Ao término, comenta: "Viu professor, como C.M tá quase lendo". Parabeniza a criança e solicita para ela também palmas. O professor diz: "muito bem L.M". A terceira criança a ir ao quadro, o aluno S, pronuncia as letras de algumas palavras indicadas pela professora. Esta comenta: "Professor, se S não faltasse tanto ele já estaria bem adiantado". O professor responde: "Ele vai conseguir, não é S?" Ele volta de cabeça baixa para a cadeira e a professora pede que as crianças batam palmas. A aluna A é a quarta criança a ser chamada, que começa a pronunciar também as sílabas fazendo a sua junção [...]. (Observação 16.06.2009).

Esta cena demonstra que mais uma vez a professora deixa de contemplar a concepção dialógica da linguagem, à medida que isola a palavra e neutraliza sua significação e, assim, o aluno passa a conviver na escola com uma língua que não existe, ou como afirma Bakhtin (1995), com uma língua morta que só faz sentido no processo de assimilação de uma língua estrangeira que, para quem não a domina, ainda não se tornou língua. Ao contrário, a língua materna, do ponto de vista da enunciação, que diverge da língua como sistema, dispensa qualquer tipo de identificação do sinal, porque se aprende a falar à medida que o outro nos dirige a palavra e espera de nós uma atitude responsiva, ou seja,

> Um traço essencial (constitutivo) do enunciado é o seu *direcionamento* a alguém, o seu *endereçamento*. À diferença das unidades significativas da língua – palavras e orações -, que são impessoais, de ninguém e a ninguém estão endereçadas, o enunciado tem autor [...] e destinatário. Esse destinatário pode ser um participante-interlocutor direto do diálogo cotidiano, pode ser uma coletividade diferenciada de especialistas de algum público mais ou menos diferenciado, um povo, os contemporâneos, os correligionários, os adversários e inimigos, o subordinado, o chefe, um inferior, um superior, uma pessoa íntima, um estranho, etc., ele também pode ser um *outro* totalmente indefinido, não concretizado [...]. (BAKHTIN, 2003, p. 301, grifos do autor).

Considero relevante essa afirmação de Bakhtin (1995) para análise da cena apresentada, por que ela me dá fundamento para acreditar que a situação organizada pela professora poderia ter se tornado um grande momento para que as crianças percebessem que a língua escrita dentro da escola, através da leitura, também funciona como instrumento de comunicação, além das suas muitas outras possibilidades, como: "[...] responder a necessidade de viver com os outros, na sala de aula e na escola; para se descobrir as informações das quais se necessita, para fazer (brincar, construir...) para alimentar e estimular o imaginário [...]." (JOLIBERT, 1994, p.31), e tantas outras que não se pode imaginar.

Arena (2008), ao tomar como referência os estudos de Vygotski (2001), avança nessa discussão quando afirma que ensinar a língua para o leitor do século XXI é ter claro que ela é muito importante como instrumento para a formação do pensamento, além de ser instrumento de comunicação, pois quando é apropriada pelo leitor torna-se um poderoso meio de "desenvolvimento da mente humana, das funções psíquicas superiores, constituintes do processo de humanização." (ARENA, 2008, p.133).

É possível ainda afirmar, que da forma como a situação foi organizada pela professora não é proporcionado às crianças, nem mesmo, àquelas que alcançaram o objetivo desejado por ela, experienciar a leitura como locução (ARENA, 2007), uma vez que a intenção era apenas de oralizar o texto para identificação das crianças que liam e das que não liam, segundo o critério da professora. Arena (2007) define locução ao afirmar:

> Se a oralidade produzida pela boca trouxer com ela o sentido atribuído e apropriado pelo ato de ler, em situação anterior, configurar-se-ia um ato de locução, porque sua constituição solicita a transmissão do sentido. Se, entretanto, houver apenas a transcrição de um código escrito para um código oral, sem a atribuição do sentido ao texto, esse ato poderia ser entendido como pura oralização, que não poderia ser confundida com a locução, porque a ela faltaria a intenção da comunicação e a possibilidade de tornar-se um enunciado que teria o *outro* como referência, em uma perspectiva bakhtiniana.

De acordo ainda com Bajard (2002), ao discutir a relação da criança com o texto e o seu entorno cultural, essa ação de transmitir vocalmente o texto, definida por ele como "dizer" ou "transmissão vocal", e locução por Arena (2007), é frequentemente confundida pelos professores como a chamada decifração, cujo objetivo é a emissão sonora de palavras desconhecidas. Sendo assim, observo que essa é a preocupação de fato da Professora 1.

Desse modo, o professor de Educação Física, apontado na cena, poderia ter sido considerado o outro em potencial se a professora o chamasse em sua sala para que as crianças pudessem informar-lhe, a partir da leitura, sobre uma notícia, a divulgação de um evento, a recitação de uma poesia, o que de fato se configuraria como um ato de locução ou transmissão vocal; ou mesmo para que o próprio professor lesse para os alunos, enfim, a presença desse interlocutor poderia ter favorecido a organização de melhores condições para o ensino da leitura. Embora próximo das crianças, o professor tornou-se um interlocutor abstrato, pois não proporcionou a elas uma linguagem comum, ou seja, não cumpriu a sua função de mediador à medida que não possibilitou à criança participar efetivamente da interlocução.

Durante o período em que estive em sala de aula, pude perceber que esta professora tinha uma grande ansiedade para que seus alunos se apropriassem do sistema linguístico, entretanto, parecia-me que esta ansiedade estava mais relacionada à resposta que precisava dar à direção da escola, devido sua pouca experiência com crianças nessa faixa etária. Por isso, criava algumas situações que pudessem despertar o interesse das crianças para a necessidade de ler, situações estas que fora da escola as pessoas não utilizam.

Concebendo o ensino da leitura com base na filosofia da linguagem de Bakhtin (1995), é possível compreender que situações como a já citada apenas afastam as crianças do verdadeiro sentido da língua; é como se fora da escola falassem uma língua "pra valer" (JOLIBERT, 1994), ou

seja, levando em consideração o contexto interativo, e dentro dela uma língua de mentira, porque vista apenas da perspectiva da língua como sistema. Seria necessário que a professora compreendesse que, assim como a "palavra penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político, etc." (BAKHTIN, 1995, p.41), também na escola precisa ser compreendida pela criança com base nesta concepção.

Na Turma da Professora 2, além de presenciar cenas como as apontadas anteriormente, era frequente o ensino da língua a partir da exigência da ortografia, centrando-se exclusivamente na escrita da palavra.

> Algumas crianças encontram-se na porta da sala aguardando a chegada da professora, enquanto outras vão chegando aos poucos, a maioria acompanhada pelos seus responsáveis, e direcionam-se aos seus lugares. De repente, as crianças que estão na porta saem correndo, sinalizando para os colegas a chegada da professora. Ela entra seriamente, fixa o olhar para aquelas crianças que estavam na porta como sinal de repreensão. Logo após, saúda as crianças com um *boa tarde*. Depois de ficar alguns minutos em sua cadeira, dirige-se para o armário no fundo da sala e traz consigo um livro, pincel, apagador e uma folha na mão. Enquanto isso, a turma fica completamente silenciosa. A professora começa a escrever no quadro:
>
> **Agenda:**
> **Português no caderno**
> **Matemática página 254 e 255**
> **Treinar leitura e ditado**
>
> Após terminar de escrever, a professora volta a sentar-se na sua cadeira e não faz nenhum comentário sobre a agenda. À medida que as crianças terminam de escrever, ela vai chamando uma a uma por fila para registrar o *visto* na agenda. Depois, solicita que as crianças tirem o caderno de Português para realização de exercício. Uma criança pergunta: "Para fazer aqui ou em casa?". Ela olha para o quadro, aponta para o registro da agenda e responde: "Eu não escrevi na agenda: *português no caderno?* Então só pode ser para casa, se tá na agenda". Depois se levanta e começa a copiar o seguinte exercício:
>
> 1 Leia as palavras abaixo, observe o som do X e coloque na coluna certa:
> Explosão, táxi, xarope, trouxe, exemplo, exame, auxiliar, enxovada, crucifixo, explicação
>
> | X som do S | Z som S | X som CH | X som Z | X som CS |
> |---|---|---|---|---|
> | | | | | |
>
> 2 Leia as palavras e separe as sílabas:
> exercício
> excursão
> enxoval
> enxurrada
> máximo
> 3 Forme frases com as palavras abaixo:
> xícara
> boxe
> exame
> 4 Pesquise e cole no seu caderno palavras escritas com X
>
> A professora escreve o exercício sem sequer se dirigir nem uma única vez às crianças, assim como não lê e não explica a atividade depois que termina de registrá-la. As crianças que terminam de escrever levam o caderno para ela registrar o *visto*. Muitas outras ficam copiando o exercício até o horário do recreio. (Observação 26.11.2009).

Analisar a cena apresentada é trazer à tona a crítica feita por Bakhtin (1995) à inadequação dos procedimentos de análise linguística como a fonologia, a morfologia e a sintaxe, para o estudo e explicação do funcionamento da linguagem, pois quando isso ocorre contempla-se, em vez do enunciado, as unidades de língua, considerada como sistema. Estas últimas, por não considerarem as relações dialógicas, traço constitutivo

do enunciado, conforme comentei anteriormente, tornam-se neutras, ou seja, não pertencem a ninguém e, consequentemente, não se dirigem a ninguém. Fiorin (2008), ao introduzir o leitor ao universo bakhtiniano, apresenta as diferenças entre as unidades de língua e o enunciado:

> As unidades de língua são repetíveis. Com efeito, um som como /p/, uma palavra como 'irmão', uma oração como 'É preciso ser forte' são repetidos milhares e milhares de vezes. No entanto os enunciados são irrepetíveis, uma vez que são acontecimentos únicos, cada vez tendo um acento, uma apreciação, uma entonação próprios. (FIORIN, 2008, p. 20, grifos do autor).

Acrescenta, ainda:

> [...] as unidades de língua são completas, mas não têm um acabamento que permite uma resposta. Cada palavra, cada oração, cada período tem uma completude. Ela porém não possibilita uma resposta. Ninguém vai respondendo à palavra 'corrupto', embora ela esteja completa. O enunciado, entretanto, sendo uma réplica, tem um acabamento específico que permite uma resposta. Quando alguém assume essa palavra e a transforma num xingamento, ela torna-se um enunciado, 'Corrupto', e, portanto, ganha um acabamento que admite uma resposta. (FIORIN, 2008, p.20, grifos do autor).

Ao se preocupar com os vários sons do X, a professora reduz a língua ao estudo das suas unidades distanciando o aluno, conforme Bakhtin (1995), da palavra como signo e o aproximando de uma linguagem estereotipada concebida como sinal. Para esse autor, não são palavras como sinais que vão permitir aos alunos o uso da linguagem, mas palavras como signos, pois "o signo e a situação social estão indissoluvelmente ligados. Ora todo signo é ideológico [...]. A palavra é signo ideológico por excelência; ela registra as menores variações das relações sociais." (BAKHTIN, 1995, p.16).

O sinal, ao contrário, não tem valor linguístico, logo, não permite a compreensão da linguagem, não contribui para que o leitor em formação saiba "agir sobre o texto para, nesse processo, criar leitura" (ARENA, 2008, p.134), não aproxima o aluno das atitudes necessárias do ato de ler, isto porque

> O sinal é uma entidade de conteúdo imutável; ele não pode substituir, nem refletir, nem refratar nada; constitui apenas um instrumento técnico para designar este ou aquele objeto (preciso e imutável) ou este ou aquele acontecimento (igualmente preciso e imutável). O sinal não pertence ao domínio da ideologia; ele faz parte do mundo dos objetos técnicos, dos instrumentos de produção no sentido amplo do termo. (BAKHTIN, 1995, p.93).

Ao voltar à cena retratada, percebe-se o esvaziamento da linguagem na própria relação professora/alunos, pois ela pouco fala e quando isso acontece é como sinal de repreensão. Impossibilita os alunos de se fazerem ouvir, considerando, de certa forma, absurda a pergunta de um deles, que se encontra no processo inicial de apropriação do ato de ler, em querer saber onde deve fazer o exercício proposto. Neste caso, o próprio processo de alfabetização deixa de acontecer como momentos discursivos, desconsiderando o fenômeno da interação verbal tanto na sua forma oral como escrita.

Vale ressaltar que saber ortografia é um conhecimento necessário porque ela dá estabilidade à forma gráfica da língua e padroniza os sinais para a percepção dos olhos, quando a mente busca a confirmação do sentido que ela vai dar ao texto. Mas, essa ortografia deveria ser ensinada nos enunciados, na perspectiva bakthiniana, no ato próprio de escrever, em vez de usar a língua como sinal.

Como acrescentam Faraco e Castro (2010), embora Bakhtin em sua teoria não utilize o termo texto, a sua reflexão sobre enunciado, serve como caracterização desse conceito, pois

> [...] para o autor o enunciado é linguagem em uso, não devendo ser confundido com nenhuma espécie de recorte em que se dê primazia ao material verbal. Nesse sentido, aliás, a fala de Bakhtin relativa à confusão

> entre oração e enunciado que os linguistas do seu tempo faziam, parece-nos bastante atual. (FARACO; CASTRO, 2010, p.7).

Considero importante trazer essa discussão, pois, como afirmam os autores citados, ao desenvolverem trabalhos com professores e alunos universitários, a proposta de se trabalhar com textos em sala de aula é sempre vista como necessária por esses sujeitos, mas, ao mesmo tempo, declaram a impossibilidade de se fugir do normativo, pela importância de se respeitar determinadas regras no uso da linguagem.

Essa forma de pensar a linguagem se faz presente, também, no discurso de muitos estudiosos da área, dentre os quais destaco Morais (2003), ao escrever sobre o ensino da ortografia. Esse autor, embora afirme a importância da língua ensinada na escola ter os mesmos propósitos da que se adota quando se está fora desse ambiente e da necessidade de a criança conviver com materiais impressos, declara que "[...] sem abrir mão da leitura e produção de textos como eixos orientadores do trabalho com a língua, penso que é preciso ensinar a ortografia. E fazê-lo de uma maneira sistemática." (MORAIS, 2003, p.17).

Nesse sentido, justifica, ainda, a sua opção em não trabalhar apenas com textos:

> Segundo o meu ponto de vista, a análise linguística (como eixo didático da área de língua portuguesa) pressupõe que o aprendiz possa tratar a língua como um objeto de conhecimento, e não só como instrumento de comunicação. Para analisar a linguagem em sua plenitude, ele precisa refletir sobre suas diferentes unidades: textos, parágrafos, orações, palavras, morfemas, letras, etc. A defesa de um aprendizado significativo da língua, a meu ver, não pressupõe uma 'ditadura do texto como única unidade de trabalho', pois isso impediria o aprendiz de conhecer muitos aspectos da língua que estão no repertório de conhecimento de um cidadão letrado. (MORAIS, 2003, p.89, grifos do autor).

Assim, ao tomar conhecimento da obra do autor, percebo que a maioria das situações didáticas propostas por ele se voltam para o ensino da norma ortográfica a partir de palavras soltas, dentre as quais se destacam *a transgressão intencional durante as situações de leitura e escrita*, cujo objetivo é pedir que os alunos pensem e digam como escreveria errado alguém que não sabe escrever determinada palavra. Ao propor tal estratégia Morais (2003) apresenta a seguinte justificativa:

> Nossa intenção, ao propor essas transgressões intencionais, não é brincar de fazer esquisitices para atrair a atenção dos alunos. Quando lhe pedimos que pensem/verbalizem/escrevam formas erradas para a escrita de uma palavra, estamos de fato interessados a facilitar a tomada de consciência. Ao criar um contraste explícito entre as formas corretas e as errôneas, contrapondo-as, facilitamos nos aprendizes a reflexão sobre os porquês de uma forma ser a certa e outras serem as erradas. (MORAIS, 2003, p.65).

Ao levantar comentários sobre esse tipo de situação didática, Morais (2003) afirma ainda, que a intenção não é apenas que a criança brinque de inventar erros, mas sobretudo, leve-a a uma atitude de reflexão ortográfica num espaço de discussão dos erros inventados para que, a partir de então, possa desenvolver a capacidade de "[...] olhar para o interior das palavras', tomando sua forma escrita não só como veículo de significados, mas como objeto de conhecimento." (MORAIS, 2003, p.63, grifos do autor).

Faraco e Castro (2010), apoiados em Bakhtin, afirmam a necessidade do cuidado com o trabalho com palavras e frases estruturadas e isoladas para não se incorrer num normatismo disfarçado ao tratar de questões normativas fora das relações textuais. Por isso, ao reafirmarem a importância das reflexões de Bakhtin (1995) no que diz respeito ao modo como devemos nos relacionar com as formalizações, esclarecem que:

> Não há nada de condenável no ato de formalizar, desde que essa nossa atitude, no caso específico da teoria de BAKHTIN, esteja voltada para a interação verbal ou, falando especificamente de ensino, desde

> que o nosso trabalho como professor, com estruturas e frases eventualmente descontextualizadas, tenha por finalidade última não a memorização de conceitos, mas o uso efetivo da linguagem. (FARACO; CASTRO, 2010, p.6, grifos do autor).

Nessa perspectiva, acredito que situações didáticas como as apresentadas por Morais (2003) se afastam totalmente da língua como interação verbal, portanto, do uso efetivo da linguagem, pois, indaga-se em que momento da vida social da criança ela precisará escrever as palavras de forma incorreta, visto que, como se viu acima, em dois momentos seguidos o autor parece se justificar, quando afirma: "Nossa intenção [...] não é brincar de fazer esquisitices [...]" "[...] para nós não basta que a criança 'brinque de inventar erros." (MORAIS, 2003, p.65, grifos do autor).

Até mesmo quando Morais (2003) propõe situações didáticas para o ensino da norma ortográfica a partir do texto, apresentadas à criança através do ditado ou releitura com focalização, este funciona com o objetivo de levar os alunos apenas a focalizar e discutir a escrita de determinadas palavras. No caso do ditado, o autor explica a proposta ao afirmar:

> [...] durante o ditado o professor faz várias interrupções, nas quais pergunta aos alunos se na frase ditada há alguma palavra que acham mais difícil ou indaga explicitamente se determinada palavra é 'difícil'. A cada palavra tomada como objeto de discussão, examina-se por que ela constitui uma fonte de dificuldade. Para isso, propõe-se aos alunos que operem transgressões mentalmente (ou por escrito) e se discute por que a forma X seria errada, por que a forma Y seria correta, etc. (MORAIS, 2003, p.78, grifos do autor).

Com relação à releitura, o autor citado comenta: "[...] a cada frase ou trecho lido, o professor para e lança questões, estimulando os alunos a elaborar (mentalmente ou no papel) transgressões e a debatê-las, expressando os conhecimentos que têm sobre suas regras e irregularidades." (MORAIS, 2003, p.82).

Como se vê, embora fazendo uso do texto, a estratégia utilizada pelo autor, *a transgressão intencional*, não se diferencia da forma como trabalha com a palavra. Assim, reserva um momento específico para se voltar ao texto apenas tendo como foco a palavra isolada das demais, situação esta que poderia acontecer, também quando são realizadas as atividades diárias de leitura e produção textual em sala de aula, visto que as dúvidas ortográficas ocorrem nessas situações, justamente porque "[...] quando se escreve, está em jogo produzir um texto que faça sentido para o leitor e, da mesma forma, quando o leitor coloca-se diante de um texto, está em jogo buscar o sentido nele expresso" (MILLER, 1998, p.10).

Situações como esta, e também a apresentada na cena em análise, me permitem dialogar com Miller (1998) ao evidenciar a importância das atividades de discussão epilinguísticas para se trabalhar a língua materna na escola, uma vez que tradicionalmente:

> A atividade de leitura e produção de textos (atividades linguísticas) e a análise linguística voltada para a sistematização dos conhecimentos (atividades metalinguísticas) são atividades desarticuladas, não guardando entre si nenhuma relação que possa garantir uma mútua compreensão dos conteúdos e procedimentos envolvidos. Cria-se, com isso, um 'vácuo' entre elas que dificulta a transferência do conhecimento relativo a estas últimas para realização das primeiras, produzindo como consequência, a falta de domínio do aluno em escrever os seus próprios textos dentro dos requisitos mínimos que caracterizam essa tarefa. (MILLER, 1998, p.11, grifos da autora).

Esse apontamento de Miller (1998) me leva a refletir, tendo como referência a cena apresentada e o posicionamento de Morais (2003), que, muitas vezes, na escola, se estuda ou se ensina a ortografia pela ortografia, ou seja, apenas como objeto de descrição e sistematização de conhecimentos e não com o fim de ensinar o aluno a refletir e operar sobre a linguagem incorporando essa discussão ao seu próprio texto.

Morais (2003, p.24) se afasta dessa discussão especialmente ao afirmar a necessidade da "[...] aquisição de certos automatismos na ortografia – logo numa etapa inicial.", explicitando principalmente o uso da memorização de regras. Ao mesmo tempo, o autor se contradiz quando declara que "[...] as oportunidades de convívio com a escrita impressa (no lar e na escola) parecem influir fortemente sobre o rendimento ortográfico de indivíduos de diferentes grupos sociais." (MORAIS, 2003, p.49).

É preciso considerar, de acordo com Miller (1998), que quando a criança lança mão de determinados conceitos ou normas, ao escrever um texto, o faz "como parte da tarefa de escrever e não com o objetivo específico de análise das regras que garantem o uso das mesmas em sua produção." (MILLER, 1998, p.81). Por isso, a autora afirma que na situação ensino-aprendizagem, esses três conceitos, linguístico, metalinguístico e epilinguístico, se interpenetram, sendo que o domínio epilinguístico faz a intermediação entre os outros dois, por permitir que

> O trabalho de reflexão sobre o uso da linguagem em contextos situacionais dados comece a tornar consciente a utilização de certos conceitos que estão presentes no momento da produção do texto (quer no âmbito da escrita, quer no da leitura, com a produção de significados), ou seja, a reflexão se faz não sobre regras, mas sobre o *uso* que delas se faz no processo de produção. (MILLER, 1998, p.81, grifos da autora).

Essas reflexões me levam confirmar que, na cena anteriormente apresentada, a professora 2 trabalha sem levar em consideração esse aspecto e, assim, desenvolvia sua prática acreditando que, talvez, esta era a melhor forma de ensinar a língua materna aos seus alunos, isto porque, como menciono acima, outros momentos como este aconteceram:

> Às 13h45 a professora dirige-se para o quadro e registra:
> Agenda:
> Livro de Português pág.168
> Treinar ditado
> Logo após, dirige-se às crianças e declara: "Hoje vocês não podem copiar devagar porque vamos fazer exercício de Português na sala. Deixem a conversa para a hora do recreio. Retirem o caderno de Português". Em seguida, inicia a correção das agendas daqueles que primeiro terminam. Logo após, começa a escrever o cabeçalho (nome da escola, data, espaço para o nome do aluno) e logo abaixo começa a escrever a seguinte atividade:
> 1- Circule no texto as palavras com rr:
> A carrocinha
> A carrocinha levou
> Três cachorros de uma vez
> Trá, lá lá, que gente é essa
> Trá, lá lá, que gente má.
> 2- Complete as palavras com r ou rr:
> a__oz
> pi__ulito
> to__ada
> ca__o
> ga__afa
> 3-Leia as palavras e separe as sílabas:
> torrada
> rato
> cachorro
> cara
> morro
> 4-Escreva uma frase para cada palavra:
> Careca
> marreca
> No momento em que a professora começa a escrever a primeira questão, L vira-se para trás e comenta, com certa surpresa, a A.R: "Olha, aquela música!". Começa a cantar baixo, olhando para o quadro, a primeira e a segunda estrofes. De repente para como se estranhasse a inadequação de alguma palavra. Fica olhando fixamente para o quadro e pergunta à professora: Tia, aí não é *pegou*? A professora olha para a menina e pergunta: "O quê menina?" A criança repete: "Ali na música não é *pegou*?". A professora olha para o texto, vira-se para a criança e diz: "Não, é do jeito que eu coloquei, deixa de inventar L". Logo após, volta a escrever." L olha para A.R, levanta os ombros e faz um movimento com os

> lábios, vira-se para frente e continua a escrever. Depois que termina de registrar o exercício, a professora espera alguns minutos, sentada em sua cadeira, para que os alunos também concluam. Após a maioria ter terminado de escrever, pede a atenção das crianças para fazer a leitura da atividade e explica que depois devem respondê-la sozinhos. Após esse momento, presencio os seguintes comportamentos entre as crianças: aquelas que dominam o sistema linguístico começam a responder imediatamente a atividade, outras continuam a fazer a transcrição, algumas conversam baixo entre si e noto que muitas ficam aguardando o momento da professora começar a responder. Nesse movimento, a professora que folheia um livro, sentada em sua cadeira pergunta: "E aí, terminaram?" Chama atenção de alguns alunos que conversam e aqueles que nada fazem, ela pergunta se terminaram. Depois de alguns minutos começa a responder o exercício, solicitando a alguns alunos que respondam oralmente à medida que ela vai registrando a resposta no quadro. Aqueles que nada fizeram, apenas transcrevem o que a professora copia [...]. (Observação 23.09.2009).

Novamente nesta cena, percebe-se como a linguagem, tanto a oral como a escrita, fica prejudicada no processo de ensino. No exercício apresentado, o único aspecto que se diferencia em relação à cena anterior é o acréscimo da primeira questão, na qual ela inicia com um texto, que, pela reação do diálogo entre as duas crianças, L e A.R, trata-se de um texto, acredito, não só do seu conhecimento, mas também das outras crianças, por se tratar de uma cantiga de roda. A criança ao entrar em contato com o registro feito pela professora consegue imediatamente fazer relação com o seu acervo cultural.

Desse modo a linguagem apresenta-se a ela, como falante da língua, não como um sinal, mas como signo, pois, de certa forma, apresenta-lhe um valor social. Entretanto, a repreensão da professora demonstra que dentro da escola não é possível, ao leitor iniciante, usar a linguagem como signo, pois ao repreender a criança ela lhe tolhe a capacidade de agir sobre o texto, como leitora, para "[...] compreender o que lê, no limite do conhecimento linguístico que detém, no limite do domínio que possui sobre a literatura do gênero textual, do seu suporte e de suas práticas" (ARENA, 2008, p.35).

Embora a professora utilize um texto na atividade, ele não funciona como tal, pois o seu propósito está na identificação de palavras com os dois *rr,* ou seja, reduz a língua ao seu aspecto puramente técnico, perdendo a oportunidade de criar em sala de aula um momento de grande aprendizado através da reflexão sobre a língua, de fazer as crianças perceberem que, a língua escrita por ser uma prática cultural vai se modificando de acordo com as relações com o outro e com o contexto histórico. Assim, toda a turma compreenderia que a letra da música apresentada, bem como outras, pode ser cantada conforme o modo como cada um aprendeu, e de acordo com as suas relações sociais, pois

> Todo signo, como sabemos, resulta de um consenso entre indivíduos socialmente organizados no decorrer de um processo de interação. Razão pela qual as formas do signo são condicionadas tanto pela organização social de tais indivíduos como pelas condições em que a interação acontece. (BAKHTIN, 1995, p.44).

Por isso, também, a atitude da criança pode ser explicada levando-se em consideração o seu acervo cultural, ou seja, a palavra "levou" estaria no lugar de "pegou", visto que há uma diferença de sentido entre *pegar* e *levar*. O homem da carrocinha laça, prende, usa a força para deter o cão. Levar seria apenas a sequência da ação de prender. Levar é mais leve, menos violento. Para a criança, talvez, que brinca na rua, pegar tem outro sentido. Supostamente ela: ou conhece a cantiga e canta como acha que deveria ser – o verbo pegar; ou não conhece e tenta dar sentido no que a professora nem pensou em realizar. A música para a aluna L diverge da letra original porque ela se baseia na cultura de que faz parte sua experiência de menina.

Assim, considero importante apontar que "[...] a palavra, como signo, é extraída pelo locutor de um estoque social de signos disponíveis, a própria realização deste signo social na enunciação concreta é inteiramente determinada pelas relações sociais." (BAKHTIN, 1995, p.113). Isso quer dizer, então, que

a criança ao questionar à professora não estava falando por si, mas a partir da orientação de outros discursos, daquilo que lhe fora ensinado, apoiando-se em outros discursos presentes no seu entorno.

Na cena apresentada, a construção da atividade e o ato de respondê-la pela professora não tinha muita significação para as crianças, justificada pelas suas próprias reações. Como se vê, apenas algumas delas, respondem o exercício, justamente as que já possuem o domínio do sistema linguístico, embora outras que também já o possuem não se mostrem muito interessadas, pois apenas conversam. As demais esperam a professora começar a responder para fazer a transcrição.

É preciso ainda ressaltar que, ao propor a atividade bem como ao respondê-la, dentre as palavras enumeradas para que as crianças completem com R e RR, apenas uma forma é considerada pela professora na palavra "ca__o", ou seja, ela acrescenta ao espaço apenas um R, não conseguindo prever as duas possibilidades de uso.

Bakhtin (1995) me permite compreender que essa forma de ensinar a língua, como um sistema de formas, que remete a uma norma, não serve de base para explicá-la e nem compreendê-la, especialmente para crianças que estão no início do processo de escolarização, caracterizando-se, assim, como uma língua totalmente abstrata, principalmente quando se percebe que somente na escola é possível o treino da leitura e da escrita, presentes no registro das agendas, nas duas cenas apresentadas.

Conclusão

Estar presente em sala de aula observando cenas como as apresentadas, tanto na Turma da Professora 1 como na Turma Professora 2, foi fundamental para entender como a concepção de linguagem do professor influi no direcionamento da sua prática, determinando, o modo de ensinar o ato de ler.

Ensinar a ler nas duas Turmas, de acordo com os princípios aqui discutidos de Bakhtin (1995), afasta-se de uma concepção dialógica de linguagem, distancia-se da palavra como signo por não considerar os enunciados como as unidades reais de comunicação. É possível afirmar, ainda, que não existe o outro no espaço da sala de aula, uma vez que professora e alunos, alunos e alunos, não vivenciam momentos de interação e interlocução; logo a leitura deixa de ser contemplada como uma prática social, portanto, como uma atividade humanizadora.

Conceber o ensino do ato de ler como um processo dialógico é se colocar na posição de interlocutor das crianças, especialmente daquelas que se encontram no processo inicial de aprender a ler, e perceber que não se trata apenas de ensinar a dominar o sistema linguístico, especificamente a relação grafo-fonêmica, mas de praticar a leitura, tornar sua aprendizagem possível, fazê-la funcionar como interação e interlocução na sala de aula, experienciando-a nas suas várias possibilidades.

Referências

ABAURRE, Maria Bernadete Marques. **Cenas de aquisição da escrita:** o sujeito e o trabalho com o texto. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1997. (Coleção Leituras no Brasil).

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional.** Brasília: Líber, 2005 (Série Pesquisa).

ARENA, Dagoberto Buim. Relações entre ler e fazer locução no ensino fundamental. In: **Congresso de Leitura do Brasil,** 16., 2007, Campinas. *Anais*... Disponível em: <http://www.alb.com.br/anais16> Acesso em: 21 maio 2010.

_____. Dilemas didáticos no ensino do ato de ler. In: **Congreso Latino Americano de Compresion Lectora,** 1., 2008, Huancayo, Peru. *Anais* … Universidad del Centro de Peru, 2008, v. 1. p. 129-136.

BRAIT, Beth. As vozes bakhtinianas e o diálogo inconcluso. In: BARROS, Diana Luz Pessoa; FIORIN, José Luiz (Orgs.). **Dialogismo, polifonia e intertextualidade.** 2.ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

_____. O texto mostra a língua, costura e descostura discursos. **Filol. Linguist.** *Port.*, n.9, p.169-183, 2007. Disponível em: www.fflch.usp.br/dlcv/lport/flp/images/arquivos/FLP9/Brait.pdf. Acesso em: 09 out. 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem.** Trad. Michel Lahud; Yara Frateschi Vieira. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

_____. **Estética da criação verbal.** Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAJARD, Élie. **Caminhos da escrita:** espaços de aprendizagem. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Da escuta de textos à leitura**. São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção questões de nossa época).

FARACO, Carlos Alberto; CASTRO, Gilberto de. **Por uma teoria linguística que fundamente o ensino de língua materna (ou de como apenas um pouquinho de gramática nem sempre é bom).** Disponível em: http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_15/faraco_castro.pdf. Acesso em: 09 out.2010.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008.

FOUCAMBERT, Jean. **A criança, o professor e a leitura.** Trad. Marleine Cohen; Carlos Mendes Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GRAUE, M. Elizabeth; WALSH, Daniel. **Investigação etnográfica com crianças:** teorias, métodos e ética. Trad. Ana Maria Chaves. Lisboa: Fundação Calouste, Gulbenkian, 2003.

JOLIBERT, Josette. **Formando crianças leitoras.** Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Novos Horizontes, 1978.

LURIA, A. R. Vigotskii. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 8.ed. Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2001.

MELLO, Suely Amaral. Uma reflexão sobre o conceito de mediação no processo educativo. **Teoria e prática da educação.** Maringá, v.6, n.12, p. 29-48, 2003.

MILLER, Stela. **O epilinguístico:** uma ponte entre o linguístico e o metalinguístico (trabalho com narrativas). Marília, 1998. 185f. (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual de São Paulo, Marília, 1998.

MORAIS, Artur Gomes. **Ortografia:** ensinar e aprender. 4.ed. São Paulo: Ática, 2003.

SMITH, Frank. **Leitura significativa.** Trad. Beatriz Afonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.

VYGOTSKI, L. S. **O problema do entorno.** CONFERÊNCIA, 4. 1935, [S.l]. Mimeogr.

_____ . **A construção do pensamento e da linguagem.** Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ATOS DE FALA EM ANÚNCIOS PUBLICITÁRIOS: UMA LEITURA PERFORMATIVA[1]

Gerenice Ribeiro de Oliveira Cortes[2]

Resumo

O artigo tem por objetivo apresentar uma leitura performativa de quatro anúncios publicitários, com base na teoria dos Atos de fala desenvolvida por Austin (1962/1990). A visão performativa da linguagem preconizada pelo filósofo desloca-se da abstração, da sentença e da teoria do significado e parte em direção à eficácia, pois seu foco não está nas condições de verdade ou falsidade da sentença, mas na ação comunicativa. O estudo mostra que os atos de fala dos anúncios publicitários analisados, embora sejam estruturados, em sua maioria, pelo modo de organização descritivo/declarativo (dimensão locucionária), intencionam agir sobre o consumidor (dimensão ilocucionária); assim, na construção do gênero anúncio publicitário, considerado aqui como um instrumento para organizar *atos de fala* na esfera de ação da publicidade, empregam-se estratégias linguísticas diversas, argumentos verossímeis visando mascarar a real intenção persuasiva, pois os atos de fala se constroem de forma indireta, constituindo-se, pois, em falácias camufladas pela roupagem linguística.

Palavras-chave

Atos de fala; anúncios publicitários; leitura performativa.

Abstract

The article aims to present a performative reading of four advertisement based on the theory of speech acts developed by Austin (1962/1990). The performative view of language preconized by the philosopher moves from abstraction, leaves the sentence and theory of meaning and part toward efficacy, because its focus is not on the conditions of truth or falsity of the sentence, but in communicative action. The study shows that the speech acts of advertisements analyzed, although they are structured, mostly by way of organizing descriptive / declarative (locutionary dimension;) intend to act on the consumer (illocutionary dimension); Thus the construction of genre advertising, considered here as an instrument to organize speech acts in the sphere of action of advertising, employs various linguistic strategies, arguments credible in order to mask the real intent persuasive, because the speech acts are constructed indirectly, constituting thus in fallacies camouflaged by the linguistic garb.

Keywords

Speech acts; advertisements; performative reading.

1 - Agradeço ao Prof. Dr. Antonio Carlos Xavier (UFPE) pelas contribuições dadas na construção deste artigo, que é fruto das discussões travadas na disciplina Pragmática, do PGLetras/UFPE. nares no ensino de matemática e de língua portuguesa. Grupo de Pesquisas CONTAR - UFRN - PPGED/PPGEL/PPGECNM – Propesq.

2 - Doutoranda em Letras/Linguística, PGLetras/UFPE.3 - (PPGED/PPGECNM/UFRN - CAPES/INEP) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) - cortesgr@gmail.com.

Introdução

O pensamento de Austin é atual e de grande relevância para todos os estudiosos dos fenômenos da linguagem, conforme afirma Rajagopalan (1996). Ao preconizar a performatividade linguística, com foco na linguagem ordinária, o filósofo propôs uma ruptura com os estudos formalistas, e isto afetou não somente a filosofia da linguagem, como também a ciência linguística, sobretudo no campo da pragmática. Assim, considerando que "o performativo não descreve, nem informa, mas é usado para fazer algo ou ao fazer algo" (AUSTIN, 1990, p. 59), este artigo tem por objetivo apresentar uma leitura de quatro anúncios publicitários veiculados na internet, à luz da teoria dos atos de fala de Austin[3].

O gênero anúncio publicitário, como é sabido, é constituído pela multimodalidade de linguagens, todavia, para essa leitura, fizemos um recorte apenas dos textos verbais.

A visão performativa da linguagem em Austin

A visão performativa da linguagem preconizada por Austin, no campo da Filosofia da linguagem, a partir da obra *Quando dizer é fazer: palavras e ação*[4], trouxe grandes impactos não só para a Linguística, sobretudo no campo da Pragmática, como também para diversas áreas do conhecimento científico, a exemplo da Psicologia, Sociologia, Teoria literária, Teorias da leitura, além de outras (RAJAGOPALAN, 1996).

Para fazer emergir a Teoria dos Atos de Fala, Austin partiu de certos problemas centrais da tradição filosófica, como responsabilidade e ação, porém desloca-se da abstração, da sentença e da teoria do significado, e parte em direção à eficácia, pois seu foco não está nas condições de verdade ou falsidade da sentença, ao contrário, ele está interessado na ação comunicativa.

Convém ressaltar que ele direcionou seus estudos para a filosofia de linguagem ordinária. O filósofo rejeita a *falácia descritiva* da tradição filosófica, que, segundo ele, consistia no fato de ver certas sentenças declarativas apenas como descritivas; porém, na visão austiniana, a descrição é interpretativa e traz em seu bojo uma intenção de agir sobre o outro. Sobre as falácias, Garcia (1981, p. 307) também declara que se trata de um raciocínio vicioso, construída com base no erro, ou seja: "raciocinando mal com dados corretos ou raciocinando bem com dados incorretos". De acordo o estudo de Carvalho (2011), o discurso publicitário utiliza tanto as falácias quanto os sofismas, sendo que estes últimos, segundo Garcia (1981, p. 307), consistem no uso de um raciocínio elaborado com a intenção de enganar.

Podemos discernir dois momentos na construção da teoria performativa de Austin: em primeiro lugar, o uso do critério gramatical, a partir da tentativa de se distinguir o emprego de certos verbos constativos e performativos; entretanto, num segundo momento, o filósofo chega à conclusão de que todos os verbos apresentam ambos os aspectos, e argumenta que a performatividade não está centrada no verbo, mas nas condições do discurso.

Ao postular que "dizer algo é fazer algo" (AUSTIN, 1990, p. 29), o filósofo estabelece algumas condições necessárias para a efetivação bem sucedida do ato de fala, a saber: a) deve haver um procedimento convencionalmente aceito; b) as pessoas envolvidas no proferimento do ato devem apresentar as credenciais devidas; c) os participantes devem executar o ato de modo correto; d) os participantes devem apresentar intenções e sinceridade em se conduzirem de modo adequado (AUSTIN, 1990, p. 31).

O autor também argumenta que os atos de fala se realizam em três níveis diferenciados:

1. *Ato Locutório* – é o ato *de dizer* e se apresenta nas dimensões do: fonético (ético) – diz respeito ao som do enunciado; sintático (fático) – refere-se à organização das palavras no enunciado; semântico (rético) – faz referência a um objeto, dando-lhe sentido.

3 - Originariamente, os anúncios foram publicados em jornais, revistas e outdoors, mas a nossa coleta foi feita em sites da internet, em junho/2011.

4 - A teoria dos atos de fala proposta por Austin foi publicada postumamente, em 1962, sob o título *How to Do Things with Words*.

2. *Ato Ilocutório* – define-se como o ato - caracteriza-se pela força convencional, como conselho, ordem, sugestão, etc. Essa dimensão do ato de fala depende de outros fatores extralinguísticos e se relaciona hierarquicamente aos aspectos culturais.

3. *Ato perlocutório* – é o ato com *o dizer*, isto é, são as consequências e efeitos do dizer sobre o interlocutor, o que se esperar realizar com o dizer: convencer, persuadir, provocar uma ação do ouvinte.

Para que os atos de fala sejam bem sucedidos é também importante que a situação linguística seja considerada como um todo (AUSTIN, 1990, p. 114). Neste sentido, o autor ainda acrescenta que: "deve haver um procedimento convencional aceito que tenha um determinado efeito convencional, tal procedimento incluindo o proferimento de certas palavras, por certas pessoas em certas circunstâncias" (AUSTIN, 1990, p. 39). Assim, as circunstâncias de produção e recepção do discurso assumem grande destaque na teoria austiniana, fato que trouxe significativas contribuições para a linguística, sobretudo, ao fazer emergir uma nova concepção de linguagem voltada para o uso, para as situações de interação social.

O gênero anúncio publicitário

Para conceituar gêneros de textos[5], recorremos a Bakhtin (2000, p. 279), que os definem como "tipos relativamente estáveis de enunciados". O filósofo russo ressalta de um modo especial a heterogeneidade dos gêneros (orais e escritos) e observa que, no processo de formação, os gêneros secundários (complexos) absorvem e transmutam os gêneros primários (simples). A noção de esfera de circulação é também outro importante aspecto dos gêneros, daí o caráter de plasticidade desses artefatos linguísticos (Bakhtin, 2000, p. 300). Para o autor, os gêneros "organizam a nossa fala" (BAKHTIN, 2000, p. 302). Partindo desse pressuposto, podemos afirmar que os gêneros organizam nossos *atos de fala*, posição também defendida por Bazerman (2005), cujo pensamento também sofre influências da teoria performativa de Austin.

Desse modo, o anúncio publicitário é considerado, aqui, como um instrumento para organizar *atos de fala* na esfera ou domínio do discurso publicitário (MARCUSCHI, 2002). O propósito comunicativo desse gênero é persuadir o interlocutor através de "argumentos plausíveis ou verossímeis" construídos a partir do domínio emotivo (CARACOZA, 1999, p. 17). Ancorados, pois, em tais pressupostos, passemos à nossa leitura.

Leitura performativa dos anúncios publicitários

Uma das grandes contribuições da teoria de Austin é a percepção da opacidade da linguagem, aliás, de acordo à concepção de leitura adotada para este estudo, a saber, processo amplo de construção de sentidos, não há textos transparentes (ORLANDI, 1998) . Assim, ao chamar a atenção para as falácias linguísticas, Austin demonstra que a linguagem não é transparente, pois não se descreve sem um propósito, não há neutralidade nas declarações. Isto fica evidente, por exemplo, no anúncio classificado (01), como também na peça publicitária nº (02), que seguem:

(01)

Fonte: http://www.barradatijuca.com.br/revista

5 - Bakhtin usa o termo *Gêneros do Discurso*, porém neste estudo escolhemos a expressão *Gêneros textuais*, por ser o mais corrente no Brasil.

O anúncio de classificados jornalísticos, conforme verificamos em (1), é totalmente estruturado pelo modo de organização descritiva. Todavia, a manifestação dos elementos linguísticos se constitui apenas em uma dimensão do ato de fala, isto é, o *ato locutório*; O *ato ilocutório*, por sua vez, consiste no propósito de convencer e persuadir o leitor a adquirir o imóvel apresentado no anúncio, por meio de um "retrato falado" do produto. De modo bastante sutil, o anúncio é finalizado com a frase "Entrar e morar", na qual podemos perceber o imperativo implícito: *você deve comprar o apartamento, entrar e morar nele*. Caso o leitor venha a adquirir o produto anunciado - resultado esperado – então acontece o *ato perlocutório*, ou seja, o efeito ou a consequência do *ato ilocutório*. Assim, na elaboração do anúncio publicitário, empregam-se estratégias linguísticas diversas, argumentos verossímeis, como afirma Carascoza (1999), visando mascarar a real intenção persuasiva, pois o ato de fala se constrói de forma indireta.[6]

Neste sentido, Carvalho (1996, p. 18-19), ao tecer considerações sobre a linguagem da publicidade, argumenta que:

> A palavra tem o poder de criar e destruir, de prometer e negar, e a publicidade se vale desse recurso. (...) A função persuasiva na linguagem publicitária consiste em tentar mudar a atitude do receptor. Os recursos linguísticos têm o poder de influenciar e orientar as percepções e pensamentos, ou seja, o modo de estar no mundo e de vivê-lo, podendo permitir ou vetar determinados conhecimentos e experiências.

A autora ratifica, portanto, o caráter performativo da linguagem e acrescenta que o anúncio publicitário se reveste de roupagens que camuflam suas verdadeiras intenções. É, portanto, essa camuflagem linguística que caracteriza o ato de fala indireto, conforme também podemos verificar no anúncio (02):

(02)

Fonte: http://www.portaldapropaganda.com/

Em (02), o ato locucionário também se organiza predominantemente pelo modo de organização descritiva, no entanto, as características do produto são mostradas visando desencadear uma ação de consumo. Tal intenção se constitui, pois, na dimensão ilocucionária do ato de fala. Afirmar que o propósito do anúncio é apenas apresentar a descrição de suas características é cair na "falácia descritiva" denunciada por Austin:

> Já se reconhece que muitas palavras que causam notória perplexidade quando inseridas em declarações aparentemente descritivas não se destinam a indicar algum aspecto adicional particularmente extraordinário da realidade relatada, mas são usadas para indicar (e não para relatar) as circunstâncias em que a declaração foi feita, as restrições às quais está sujeita ou a maneira como deve ser recebida, ou coisa desse teor (AUSTIN, 1990, p. 22-23).

6 - A denominação *Ato de fala indireto* foi empregada por Searle (1981), embora o autor tenha assumido um posicionamento contrário ao de Austin, ou seja, não admitia a realização do ato de fala neste sentido.

(03)

Fonte: www.blogconsultoria.natura.net

Em (03) o ato locucionário é construído pelos enunciados linguísticos, dos quais destacamos os seguintes: *"Você sempre pode mudar muita coisa. Até sua pele"*. *"Novo chronos multi proteção/Mais proteção, menos sinais*". Aqui também não aparece verbos no modo imperativo, mas a força ilocucionária do ato reside justamente em torná-los implícitos, conforme postula Carvalho (1996, p. 46): "Em mensagens publicitárias, o verbo não está no imperativo, mas no futuro composto, em forma de promessa. Nesses casos, o pronome você é explorado como recursos para envolver o receptor". Assim, o enunciado de (03) "Você sempre pode mudar muita coisa. Até sua pele", faz uso da insinuação para agir sobre a leitora, intenciona conduzi-la a consumir o produto. Dizer isto de forma explícita equivale a: *compre e use o novo chronos*.

Além do suposto rejuvenescimento "mais proteção, menos sinais", o produto também promete: confiabilidade e segurança: "100% verdade"; "96% bloqueio dos radicais livres"; "Testado em 1.500 mulheres brasileiras". Isto nos remete aos atos *comissivos*, classificação usada por Austin (1990, p. 123) para designar os verbos do ponto de vista de sua força ilocucionária, os quais se caracterizam "por prometer ou de alguma forma assumir algo; comprometem a pessoa a fazer algo, mas incluem também declarações de anúncios de intenção, que não constituem promessas (...)".

Os anúncios tomados para esta análise, como temos assinalado, embora não apresentem verbos performativos explícitos, expressam sua força ilocucionária pelas "declarações de intenção" e anunciam várias promessas aos consumidores.

Passemos à leitura do quarto e último anúncio:

(04)

Fonte: http://www.portaldapropaganda.com/

No anúncio (04), nosso olhar se volta, principalmente, para a frase de destaque "Você estupidamente gelado", dimensão *locutória* do ato de fala; entretanto, para que o ato ilocutório tenha sucesso em sua realização, torna-se fundamental que a mensagem seja compreensível ao leitor. E, nesse processo, importa considerar as circunstâncias discursivas que envolvem o ato linguístico. Austin enfatiza, em sua teoria da performatividade, a importância do contexto para que *o dizer* possa se transformar em *um fazer*:

> Há alguns anos começamos a perceber cada vez com mais clareza que a ocasião de um proferimento tem enorme importância, e que certas palavras utilizadas têm de ser até certo ponto "explicadas" pelo "contexto" em que devem estar ou em que foram realmente faladas numa troca linguística. (AUSTIN, 1990, p. 89) (grifos do autor).

Em se tratando do gênero anúncio publicitário, objeto dessa análise, a bagagem cultural partilhada (CARVALHO, 1996) torna-se altamente relevante como uma das condições de felicidade do ato de fala. Desse modo, a frase-núcleo do anúncio (04) *Você estupidamente gelado* só adquire sentido a partir da apreensão do seu contexto cultural e do conhecimento de mundo do brasileiro, segundo o qual, é bastante comum a preferência pela cerveja "estupidamente gelada". Daí a analogia com o suposto *gelo* da morte, sentido que ganha força por meio do auxílio das frases periféricas e de alguns elementos não-verbais[7], que, na cultura brasileira, também reportam à ideia de morte. Desse modo, o jogo *bebida estupidamente gelada/você estupidamente gelado* concede maior força ilocucionária ao ato de fala, que pretende chamar a atenção das pessoas para o anúncio publicitário da "Funerária e cemitério Jardim Monsenhor Albano", como também alertar para o perigo de dirigir embriagado.

Em (04) também é empregado o dêitico *você*, como vimos, estratégia frequentemente usada no discurso publicitário, para simular um diálogo de intimidade com o interlocutor (CARASCOZA, 1999). Assim, o ato de fala em (04) é formalmente declarativo, porém, a aparência declarativa adquire sua força ilocutória no jogo interacional, na situação linguística, no interior da qual o ato de fala deve ser analisado, conforme pontua Austin (1990, p. 115): "Uma vez que percebemos que o que temos que examinar não é a sentença, mas o ato de emitir um proferimento numa situação linguística, não se torna difícil ver que declarar é realizar um ato". Portanto, os valores culturais inscritos no cotidiano são elementos que devem ser considerados para que os atos de fala sejam bem sucedidos.

Conclusão

Procuramos mostrar, neste estudo, que os atos de fala dos anúncios publicitários analisados são construídos, predominantemente, de forma indireta. Vimos que as descrições e declarações empregadas nos anúncios são apenas falácias, conforme declara Austin (1990). Podemos notar que a força ilocucionária dos atos de fala dos anúncios reside justamente no uso da linguagem camuflada, no caráter implícito das palavras e dos enunciados, como também no conhecimento de mundo partilhado entre os interlocutores.

Assim, nesta leitura podemos concluir, ancorados em Austin, que o *dizer* ou ato locutório dos anúncios analisados é um *fazer*, um ato performativo, tendo em vista a intenção de desencadear uma ação de consumo no interlocutor.

Referências

AUSTIN, J. L. **Quando dizer é fazer: palavras e ação**. Porto Alegre: Artes Médicas, [1962] 1990.

BAKHTIN, M. 2000. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes.

http://www.barradatijuca.com.br/revista. Acesso em 12 de junho de 2011.

BAZERMAN, C. **Gêneros Textuais, Tipificação e Interação**. São Paulo: Cortez, 2005.

www.blogconsultoria.natura.net Acesso em 12 de junho de 2011.

CARASCOZA, J. A. **A evolução do texto publicitário**. São Paulo:Futura, 1999.

7 - A cruz, por exemplo, que aparece no anúncio, bastante usada nos velórios e túmulos, em nossa cultura também simboliza morte.

CARVALHO, Nelly. Falácias em publicidade de medicamentos. In.: HENRIQUES, Claudio C. (Org.) **Léxico e Semântica: estudos produtivos sobre léxico e significação**. Rio de Janeiro, Elsevier, 2011.

_____. **Publicidade: a linguagem da sedução**. São Paulo: Ática, 1996.

GARCIA, Othon M. **Comunicação em prosa moderna**. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1981.

MARCUSCHI, Luiz A. 2002. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: Angela P. Dionísio, Anna R. Machado e Maria A. Bezerra (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna.

http://www.portaldapropaganda.com. Acesso em 10 de junho de 2011.

ORLANDI, E. P. Discurso e leitura. 4a. ed., São Paulo, Cortez, 1998.

RAJAGOPALAN, K. O Austin do qual a linguística não tomou conhecimento e a linguística com a qual Austin sonhou. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, (30), p. 105-116, Jan./ Jun., 1996.

SEARLE, John R. **Os Actos de fala: um ensaio de filosofia da linguagem**. Coimbra: Almedina, 1981.

UMA REFLEXÃO SOBRE O USO DAS IMAGENS NA APRENDIZAGEM DE CIÊNCIAS POR ALUNOS DO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Deborah Valéria Barbosa Fideles da Costa[1]

Resumo

Este trabalho é parte da minha pesquisa de mestrado, em desenvolvimento junto ao Programa de Pós-Graduação Multiunidades de Ensino em Ciências e Matemática (PECIM), na UNICAMP e traz as principais reflexões tecidas a partir de uma experiência em ensino de Ciências para alunos do 2° ano do Ensino Fundamental, com idade entre 7 e 8 anos, de uma escola pública municipal de Campinas/SP. Eles realizaram uma atividade em duas etapas, utilizando desenhos para representar o planeta Terra e suas hipóteses sobre o lugar que as pessoas ocupam no planeta: "dentro" da crosta terrestre (núcleo) ou sobre a superfície, mediada pela leitura e discussão do texto "A Terra é redonda e estamos sobre ela" (Paixão,2011). O objetivo deste trabalho é discutir alguns aspectos que levem à reflexão sobre a importância do desenho e da imagem como ferramenta no ensino e aprendizagem. Para nos auxiliar na compreensão dessa linguagem, Martins et al. (2005), Silva et al. (2006) e Schönborn;Anderson (2005), entre outros, foram utilizados como apoio teórico para a discussão do tema. Alguns cuidados precisam ser tomados no que diz respeito à interpretação de uma imagem, que é uma representação simbólica e como tal, está sujeita a diferentes interpretações conforme as condições sócio-culturais do sujeito que a produziu ou interpretou. As reflexões realizadas sugerem que o uso do desenho e da imagem contribui significativamente para uma participação mais ativa do aluno na aprendizagem de Ciências, além de motivá-lo, tornando o aprendizado mais interessante.

Palavras chave

Desenho e imagem; ensino e aprendizagem; ciências.

Abstract

This study is part of my master's research on development in the Programa de Pós-Graduação Multiunidades de Ensino em Ciências e Matemática (PECIM), at UNICAMP and brings the main thoughts from an experience in teaching science to students of 2° year of elementary school, aged between 7 and 8 years, from a public school of Campinas/SP. They performed an activity in two steps using drawings to represent the Earth and its assumptions about the place that people occupy on the planet: "inside" of the Earth's crust (core) or on the surface, mediated by the reading and discussion of the text "The Earth is round and we're on it" (Paixão, 2011). Based on an analysis of collected drawings, the purpose of this paper is to discuss some aspects that lead to reflection about the importance of drawing and image as a tool in teaching and learning. To assist us in understanding this form of language, Martins et al. (2005), Silva et al. (2006) and Schönborn;Anderson (2005), among others, were used as theoretical support for the topic discussion. We have identified certain precautions to be taken with regard to the interpretation of an image, which is a symbolic representation and as such, is subject to different interpretations as socio-cultural conditions of subject that produced or played. The reflections undertaken suggests that the use of drawing and image significantly contributes to a more active participation of the student in learning sciences, as well as motivate you, making learning more interesting.

Keywords

Drawing and image; teaching and learning; science.

1 - UNICAMP.

Introdução

O objetivo deste artigo é apresentar e discutir alguns aspectos referentes ao uso do desenho e da imagem no ensino e aprendizagem de Ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental, mais especificamente a partir da análise e reflexão sobre uma atividade realizada em duas etapas, com uma classe de alunos do 2° ano de uma escola pública do município de Campinas/SP.

Normalmente, os focos prioritários dos anos iniciais do Ensino Fundamental são basicamente: a alfabetização/ letramento e a compreensão do Sistema de Numeração Decimal. Em consequência, dá-se uma ênfase maior aos processos de ensino e aprendizagem das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática nessa fase escolar. Entre outros conteúdos, o ensino de Ciências acaba sendo legado a segundo plano, além de normalmente ser praticado de forma em que o aluno tenha sempre uma atitude passiva frente ao conhecimento.

Diante deste fato, surge a possibilidade do uso de desenhos e imagens para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem de Ciências. Baseada em minha experiência docente, percebo que a imagem não é aproveitada de forma significativa durante as aulas, não sendo explorado todo o seu potencial informativo e comunicativo A questão norteadora deste trabalho parte da reflexão e discussão sobre o uso do desenho e da imagem no ensino de conteúdos de Ciências. Diante desse quadro, a imagem realmente pode contribuir para uma aprendizagem mais significativa e interessante para os alunos?

Relato da atividade realizada

Participaram desta atividade 23 alunos, com faixa etária de 7 a 8 anos, de uma classe de 2° ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de Campinas/ SP, da qual sou professora.

A atividade proposta ocorreu em duas etapas. Na primeira etapa da atividade houve uma proposta aos alunos para que eles representassem por meio de desenhos, as suas hipóteses sobre duas questões:

1ª) Como você acha que é o planeta Terra ?

2ª) As pessoas vivem dentro ou sobre a superfície do planeta Terra ?

> "Uma atividade para desenvolver o conhecimento científico parte da proposição de um problema pelo professor. O problema é a mola propulsora das variadas ações dos alunos: ele motiva, desafia, desperta interesse e gera discussões." (Carvalho et al., 2009, pág.18)

Para facilitar a compreensão da segunda questão, foi apresentado aos alunos um mini globo terrestre, com o intuito de demonstrar a eles o que seria morar sobre a superfície da Terra (através de um bonequinho colocado sobre a superfície do globo – Figura 1) e o que seria morar dentro da Terra (colocando o mesmo bonequinho no interior oco do globo terrestre – Figura 2). Vale ressaltar que essa ação ocorreu após a verificação de que todos os alunos já haviam realizado o desenho referente à primeira questão, afim de que não ela não influenciasse a concepção prévia que o aluno tinha sobre a forma do planeta.

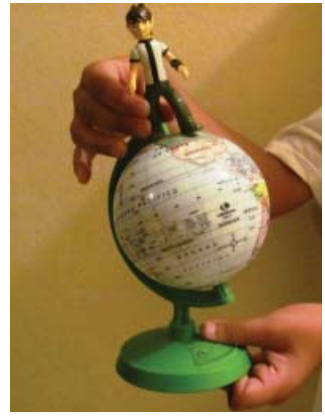


Figura 1: Vivemos sobre superfície do planeta?

Figura 2: Vivemos dentro do planeta?

Buscando novamente a confirmação de que os alunos, através de suas representações, estivessem realmente querendo dizer que as pessoas moravam sobre a superfície da Terra ou que as pessoas moravam dentro (no núcleo) da Terra, também foi solicitado que escrevessem no verso da folha sua opinião com relação a essa questão.

De posse dos desenhos coletados, foi observado que todos os alunos envolvidos têm conhecimento sobre a forma esférica do planeta, entretanto, com relação a morarmos dentro ou sobre a superfície da Terra, as opiniões se dividiram. Os desenhos foram então classificados em dois grupos, de acordo com a concepção presente em sua representação:

- Grupo 1 (G1): Alunos que desenharam as pessoas na superfície do planeta (Figura 3).
- Grupo 2 (G2): Alunos que desenharam as pessoas no interior do planeta (Figura 4).

Figura 3: Exemplo de representação onde as pessoas foram desenhadas na superfície do planeta.

Figura 4: Exemplo de representação onde as pessoas foram desenhadas no interior do planeta.

Com todos sentados em roda, foi questionado aos alunos que achavam que vivíamos sobre a superfície da Terra o motivo de não cairmos da Terra. Diante dessa pergunta e das discussões que se seguiram, os alunos se mostraram bastante inseguros na manutenção de sua hipótese inicial e apenas um aluno se manteve firme nessa afirmação de que moramos fora da crosta terrestre. O restante do grupo "concluiu" que não sabia explicar a situação e resolveu mudar de opinião, achando a partir de então, que vivíamos no interior da crosta terrestre.

Então foi perguntado aos alunos como conseguíamos enxergar o Sol, a Lua, as nuvens e as estrelas, vivendo no núcleo da Terra. Após algumas discussões, eles também não conseguiram chegar a uma conclusão para explicar tal fato.

Finalmente, o único aluno que permaneceu na hipótese de vivermos sobre a Terra sem cairmos foi indagado sobre o motivo de ele achar isso. Ele explicou direitinho que era por causa da gravidade e quando questionado sobre o que era a gravidade, ele disse que era uma força que nos mantinha presos à Terra. Perguntado sobre como ele sabia disso, ele disse que havia visto em um programa de TV.

> "As intervenções e a postura do professor são imprescindíveis e determinantes. O professor deve estimular o questionamento das situações e as interpretações apresentadas pelo aluno, para que eles sintam necessidade de rediscuti-las, reconstruí-las ou ampliá-las." (Porto et al., 2009, pág.38)

No mesmo dia, após essa atividade investigatória, foi lido aos alunos um texto chamado "A Terra é redonda e estamos sobre ela" (Paixão, 2011). A leitura forneceu informações aos alunos sobre os conceitos tratados, esclarecendo que vivemos sobre a crosta terrestre e que a gravidade nos mantém presos a ela.

> "A leitura feita de forma significativa nos permite internalizar informações de uma forma mais estruturada e adquirir a capacidade de ver as coisas com novos sentidos, novas perspectivas, constituindo-se também, uma nova forma de apropriação da realidade na qual estamos inseridos (...) colocando-se como mediadora entre as pessoas, facilitando a interação." (Porto et al., 2009, pág.34)

A fim de verificar se houve realmente a aprendizagem desses conteúdos por parte dos alunos, foi realizada a segunda etapa da atividade, quando foi proposto a eles que repetissem seus desenhos, em torno de vinte dias após a realização da primeira etapa.

Novamente foi solicitado que eles representassem, por meio de desenhos, o planeta Terra e as pessoas vivendo sobre ou no interior da crosta terrestre. Todos deveriam também escrever sobre suas hipóteses no verso do desenho, explicando-as.

Resultados e discussões

Ao pensar a primeira etapa da atividade realizada, buscou-se investigar as concepções prévias dos alunos sobre os questionamentos propostos a eles. Desde o seu nascimento, as crianças interagem com o meio social e cultural em que vivem e essa interação interfere diretamente nas construções que elas vão realizando ao longo de sua infância, sobre o modo como as coisas são e funcionam. Algumas dessas ideias podem ter semelhança com as concepções científicas, outras não. São as chamadas concepções alternativas (Morais,Andrade, 2010,p.13-48).

É muito importante que o professor investigue quais são essas concepções alternativas sobre o conteúdo a ser tratado, a fim de haver um melhor planejamento das atividades que irão auxiliar o aluno em seu aprendizado.

Já a segunda etapa teve fundamentalmente um cunho de verificação da apropriação ou não dos conceitos trabalhados. Analisando o gráfico 1, podemos notar claramente que na segunda etapa da atividade, a maioria dos alunos demonstrou compreensão do conteúdo proposto. Eles conseguiram demonstrar, através do desenho, o entendimento de que a Terra é um planeta esférico, que abriga seres vivos em sua superfície e não em seu interior. Outros conceitos também estavam presentes nas explicações escritas da maioria dos alunos, como o de a gravidade ser uma força que nos puxa em direção ao centro do Planeta.

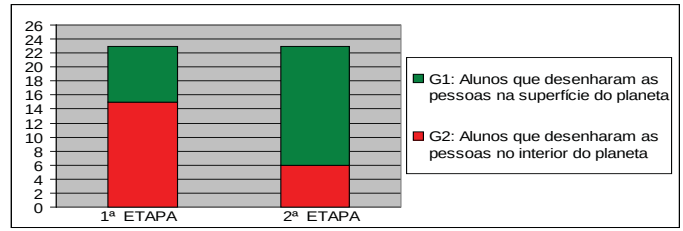


Gráfico 1: Comparativo da quantidade de alunos em cada grupo, nas duas etapas da atividade.

Para exemplificar a mudança conceitual que ocorreu com essa parcela significativa dos alunos, podemos observar na Figura 5 os desenhos de uma aluna que modificou sua hipótese inicial após a realização da atividade, demonstrando através de seu desenho e confirmando pela sua escrita, ter atingido a compreensão do assunto tratado.

Figura 5: Desenhos de uma mesma aluna refletindo suas hipóteses na 1ª e 2ª etapas da atividade, respectivamente.

> "A aprendizagem não se dará por substituição do conceito anterior, mas por reestruturação das leituras realizadas pela criança, com base na percepção de que seu modelo não é suficiente para explicar a situação problematizada e situações futuras." (Porto et al., 2009, pág.39)

As imagens construídas por cada aluno, durante a realização desta atividade, proporcionaram a exploração das ideias dos alunos sobre a forma da Terra e sobre o lugar que as pessoas ocupam no Planeta, mostrando suas concepções prévias sobre o assunto abordado.

A imagem nos ajuda a compreender situações que não podemos presenciar fisicamente, representando o que está muito longe (o planeta Terra) ou algo que poderia ser muito perigoso de executar. Sendo assim, as imagens ajudam muito na compreensão de temas abstratos.

> (...) É sabido que em Ciências as imagens desempenham, sim, um importante papel na visualização do que se está querendo explicar. (Silva et al., 2006, p.220)

Existem pesquisas que sugerem o uso do desenho como um elemento-chave na educação científica (Ainsworth et al.,2011), em prol de uma aprendizagem mais significativa e menos passiva. Os autores acreditam que o desenho é uma forma eficaz de organizar o conhecimento, integrando os saberes novos com os já existentes e gerando novas inferências. Outro argumento utilizado para defender o uso do desenho na aprendizagem de conteúdos científicos é o de que os cientistas não usam apenas palavras em seu cotidiano, dependem também de diagramas, gráficos, vídeos, fotografias, entre outros. Sendo assim, os alunos têm muito a aprender se utilizarem as várias formas existentes de representação de conhecimento.

No entanto, nem sempre os alunos conseguiram expressar sua real opinião sobre o assunto unicamente através da representação por meio do desenho, pois em alguns casos os desenhos e as escritas não foram coerentes, como podemos observar na Figura 6, durante a primeira etapa da atividade, quando um aluno enquadrado no G1 escreveu que achava que as pessoas moravam dentro da Terra e quando questionado oralmente sobre por qual motivo desenhou as pessoas sobre superfície da Terra, pediu a folha de volta, apagou as pessoas desenhadas na superfície da Terra e as desenhou no interior do planeta, passando, a partir dessa alteração, a se encaixar no G2.

Figura 6: Desenho de um aluno que se confundiu ao representar sua hipótese

Essa situação nos mostra que existem habilidades que precisam ser desenvolvidas para que se possa alcançar um melhor aproveitamento da utilização de desenhos na aprendizagem (Ainsworth et al., 2011).

Deve haver a preocupação com a literacia visual, com o ensino e aprendizagem das habilidades necessárias para a utilização das ferramentas de visualização. A literacia visual engloba a capacidade de "ler" (compreender) e "escrever" (desenhar) imagens, incluindo a capacidade de pensar, aprender e expressar-se através das imagens (Schönborn; Anderson, 2005).

Outro aspecto a ser considerado é a interação da criança com a mídia, que muitas vezes "fornece" modelos prévios de representações que a criança pode simplesmente reproduzir, de forma automática, muitas vezes não compreendendo de fato o seu significado.

> "Apesar de vivermos numa cultura onde uma grande multiplicidade de tipos de imagens faz parte inexorável do nosso cotidiano, estabelecemos uma relação praticamente automática com as imagens. Nós a vemos, mas raramente nos detemos efetivamente numa imagem." (Silva et al., 2006. pág.221)

A imagem das pessoas morando sobre a superfície da Terra exemplifica muito bem essa situação. Em vários livros de literatura infantil, aos quais os alunos têm acesso através da

biblioteca da escola, encontramos representações da Terra e de seus habitantes muito semelhantes às representações realizadas pelos alunos (Figura 7 e Figura 8), sugerindo que pode ter havido por parte de alguns alunos a mera reprodução de uma imagem já conhecida, mas sem haver relação com a efetiva compreensão do fato de vivermos sobre a superfície da Terra.

Figura 7: Poeminhas Fenomenais (Azevedo, 2000, p.15)

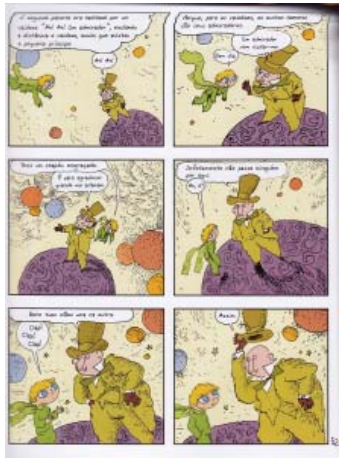


Figura 8: O Pequeno Príncipe (Sfar, 2008, p.52)

No entanto, essa "cópia" de um modelo já visto anteriormente, mesmo que realizado sem muita compreensão do seu real sentido, é benéfica na medida em que pode conduzir a criança a novos níveis de desenvolvimento.

> "A imitação é indispensável para se aprender a falar, assim como para se aprender as matérias escolares. A criança fará amanhã sozinha aquilo que hoje é capaz de fazer em cooperação." (Vygostsky,1993,p.89)

Para nos auxiliar no entendimento dessa "distorção" entre a representação através da imagem e a da escrita, presente em uma parcela dos alunos, cabe também uma breve reflexão sobre o questionamento da transparência da imagem. Sendo a imagem uma representação simbólica, ela é influenciada pelas condições sócio-culturais nas quais foi produzida, portanto ela não é transparente (Martins et al., 2005). Assim, a produção e a leitura de uma imagem estão diretamente ligadas ao conhecimento prévio de quem a produz ou lê e podem surgir, portanto, diferentes interpretações de uma mesma imagem.

> "A ideia de que os alunos podem ler imagens de formas diferentes e que, portanto, é preciso conhecer essas leituras para intervir em sua produção é fundamental, principalmente se considerarmos o aluno participante ativo na produção do conhecimento escolar." (Silva, 2006, p.231)

Concordo com Vygotsky (1993), que defende que as habilidades cognitivas e a forma de estruturar o pensamento são resultados das atividades do sujeito praticadas no meio histórico e social em que vive. Assim, nem sempre uma imagem terá o mesmo significado, ele pode variar de acordo com as relações que a pessoa estabelece entre a imagem e suas experiências pessoais.

Considerações Finais

O ensino de Ciências precisa contar com ações que favoreçam a aprendizagem dos alunos, de modo que eles se sintam mais motivados para aprender e não sejam apenas meros expectadores das aulas, onde o professor transmite o conhecimento conceitual acumulado historicamente (leis, teorias, definições, regras, etc.), e o aluno, passivamente, escuta e decora, para aplicá-lo durante a realização de alguma prova (oral ou escrita).

Vários autores (Martins et al., 2005) concordam que a imagem é comprovadamente importante como um recurso didático, auxiliando no processo de construção do conhecimento científico e na sua conceitualização.

Nesse aspecto, o uso do desenho e da imagem no ensino e aprendizagem de Ciências pode contribuir para a construção do conhecimento pelo aluno, na medida em que podem aproximá-

lo do que não é visível ou acessível, proporcionando maior significação do conteúdo a ser tratado.

Devemos tomar cuidado com a chamada "transparência" da imagem (Martins et al., 2005), visto que a leitura e interpretação de uma imagem dependem de cada sujeito e dos aspectos sociais, culturais e historicamente construídos (Silva et al., 2006). Nesse ponto, a mediação do professor é essencial, problematizando as condições sociais e culturais de produção e de leitura das imagens (Martins et al., 2005).

Nem sempre se adquire a literacia visual durante a instrução geral, Schönborn; Anderson (2005) defendem que ela precisa ser ensinada e aprendida. No entanto, ainda não é dada a devida importância ao ensino e à aprendizagem de habilidades visuais na escola, que poderiam contribuir muito para o uso mais eficaz da imagem como recurso didático no processo de ensino e aprendizagem de Ciências.

O desenho se revelou também uma valiosa ferramenta de investigação das concepções alternativas do aluno, mostrando ao professor possíveis dificuldades que possam comprometer o processo de elaboração de conceitos pelo aluno. A partir da análise do que foi entendido pelo aluno e retratado em seu desenho, o professor terá então a oportunidade de planejar melhor suas atividades, no intuito de proporcionar aos alunos melhores condições para alavancar seu avanço cognitivo.

Assim, os resultados e discussões presentes neste trabalho apontam o uso do desenho e da imagem no ensino de Ciências como uma relevante ferramenta pedagógica, desde que utilizados com os devidos cuidados e criticidade, contribuindo significativamente para uma aula mais interessante, proporcionando uma melhor visualização do conteúdo a ser ensinado, auxiliando no processo de significação do meio social, além de estimular uma atitude mais participativa do aluno na construção de seu conhecimento, deixando para trás o papel de mero expectador passivo das aulas.

Referências

AINSWORTH, Shaaron; PRAIN, Vaughan; TYTLER, Russell. Drawing to learn Science. *Science*, V.333, 1096-1097, ago.2011

AZEVEDO, Alexandre. Poeminhas Fenomenais. São Paulo: Atual, 2000.

CARVALHO, Ana Maria P.; VANNUCHI, Andréa I., BARROS, Marcelo; GONÇALVES, Maria Elisa R.; REY, Renato C. Ciências no ensino fundamental: o conhecimento físico. São Paulo: Scipione, 2009 (Coleção Pensamento e ação em sala de aula).

MARTINS, Isabel; GOUVÊA, Guaracy; PICCININI, Cláudia. Aprendendo com imagens. *Ciência e Cultura*, V.57, n.4, 38-40, 2005.

MORAIS, Marta B.; ANDRADE, Maria Hilda de P. Ciências: ensinar e aprender. Belo Horizonte: Dimensão, 2010.

PAIXÃO, Fernando J. da. A Terra é redonda e estamos sobre ela. IMRE. set. 2011. Disponível em <http://imre.ifi.unicamp.br/>. Acesso em 31 de outubro de 2011.

PORTO, Amélia; RAMOS, Lízia; GOULART, Sheila. Um olhar comprometido com o ensino de ciências. Belo Horizonte: Editora FAPI, 2009.

SCHÖNBORN Konrad J; ANDERSON Trevor R. The importance of visual literacy in the education of biochemists. *Biochemistry Molecular Biology Education.* V.34, n.2 94-106, 206.

SILVA, Henrique C.; ZIMMERMANN, Erika; CARNEIRO, Maria Helena de S.; GASTAL, Maria Luiza; CASSIANO, Webster S. Cautela ao usar imagens em aulas de ciências. *Ciência e Educação*, V.12, n.2, 219-233, 2006.

SFAR, Joann. O pequeno príncipe: adaptação da obra de Antoine de Saint-Exupéry, Rio de Janeiro: Agir, 2008.

VYGOTSKY, Lev S. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

OLHARES E LEITURAS CONTEMPORÂNEAS: SERÁ HELOÍSA UMA MULHER COMUM DA IDADE MÉDIA?

Josenéia Silva Costa[1]

Resumo

Neste trabalho, propõe-se uma leitura contemporânea de duas cartas de Heloisa a Abelardo, uma mulher da Idade Média, fins do século XII, protagonista de uma trágica história de amor, que utiliza o gênero epistolar para se comunicar com seu amado. O romance do casal vem sendo contado por mais de sete séculos, porém, o foco das abordagens recai quase sempre sobre Abelardo, por ter sido um grande filósofo e teólogo medieval. Pouco se fala de Heloísa na historiografia. Mesmo após sua erudição e intelectualidade serem reconhecidas pelos historiados e filósofos, sua figura quando é citada, está sempre atrelada à de Pedro Abelardo. Mesmo dispondo das epístolas que essa mulher escreveu a seu amado, discutindo sobre filosofia, teologia e literatura, ela é lida, muitas vezes, para se conhecer Abelardo, e é vista, por muitos historiadores, como uma mulher comum de sua época. Retrataram-na como se fosse uma sombra do grande filósofo. Terá sido ela uma mulher comum do medievo? Essa pergunta norteia o presente trabalho, recorte da pesquisa de Mestrado em Estudo de Linguagens, da Universidade do Estado da Bahia- *campus* I, e dialoga com alguns autores como: Zumthor (2002), Le Goff (2003), Schlesener (2003), Macedo (2006), Gilson (2007).

Palavras-chave

Leitura; cartas; Heloísa; medievo.

Abstract

In this paper, we propose a contemporary reading of two letters to Abelard from Heloise, a woman in the Middle Ages, at the end of the twelfth century, the protagonist of a tragic love story that uses the epistolary genre to communicate with her loved one. The couple's romance has been told for over seven centuries, and, however, the focus of approaches almost always falls on Abelard, for being a great medieval philosopher and theologian. Little is said of Heloise in historiography. Even though her erudition and intellect have been recognized by historians and philosophers, when her figure is quoted, she is always in relation to that of Peter Abelard. Even the letters that she wrote to her beloved, discussing philosophy, theology and literature, are often read as a way to understand Abelard, and she is seen by many historians as an ordinary woman of her time. She has been portrayed it as if she were a shadow of the great philosopher. Was she really an ordinary woman of the Middle Ages? This question guides this study, a part of a Masters Degree Study in Languages at the University of Bahia, and uses, among other authors, Zumthor (2002), Le Goff (2003), Schlesener (2003), Macedo (2006), Gilson (2007).

Keywords

Reading, letters, Heloise; medieval times.

1 - Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

1. A correspondência: registros de um amor

Existem várias versões e traduções, em diferentes línguas, da história de Heloísa e Abelardo. Este estudo, sobretudo, tem como *corpus* a tradução do texto de Abelardo, compilado em *Historia Calamitatum (HC)*, que são as narrativas das desventuras dele, assim como a correspondência do casal, que, nesta edição, bilíngue- latim-português-, da Fundação Calouste Gulbenkian, organizada por Abel Nascimento Pena, se resume em *HC*, duas epístolas de Heloisa a Abelardo e a epístola V de Abelardo a Heloísa, texto conhecido como *Prece de Abelardo.*

O primeiro dos manuscritos desta história, o Paris BNF, *lat.*2923, do século XIII, pertenceu a Petrarca, o humanista italiano e foi sob este manuscrito que J. Monfrin reconstituiu, com o título de "ABELARD, *Historia Calamitatum*. Texte critique avec une introduction publié par J. MONFRIN, Paris, Librairie Philosofique J. Vrin, 4ª Ed., 1978" (PENA, 2008, p. 13-14), tal História e correspondência do casal. As duas cartas de Heloísa que são analisadas, constantes na *HC*, já traduzidas para o português, seguem a edição latina de J. Monfrin, e sobre tal obra Pena (2008, p. 14-15) afirma:

> Independentemente de novos estudos a lume ou mesmo da descoberta de novos testemunhos manuscritos, o que temos à mão é um texto enigmático e surpreendente, uma obra-prima da literatura latina medieval que se ressemantiza permanentemente em função dos mais variados códigos estéticos e discursivos. Em última análise, é o imaginário de cada indivíduo e de cada época que fazem da *Historia Calamitatum* um texto paradigmático em prosa e do microcosmos medieval.

É possível perceber que a correspondência em estudo, as histórias que permeiam tais textos, transcendem à literatura e à história, para fazerem parte de um patrimônio cultural, não só da França, pois os ecos do idílio de Heloísa e Abelardo inspiraram comportamentos intelectuais e amorosos de várias gerações ao redor do mundo. Jean de Meun adaptou a *HC* no *Roman de la rose*, de fins do século XVIII a meados do século XIX; Rosseau produziu uma obra intitulada *Nouvelle Heloïse*, título colocado não por coincidência; Restif de la Bretonne escreveu *Le Nouvel Abailard* (17778-1779). E assim, como afirma Zumthor (2002, p. 5), há uma longa lista das obras literárias que, cada uma à moda de seu tempo, exploraram como modelo clássico a HC. Contudo, a cada nova edição, a cada nova versão, o *magister* e a *discipulla* são reinventados; a abadessa e o clérigo, personagens reais, passam a ser delineados por aqueles que os escrevem, e a correspondência serve como testemunho do amor medieval.

O amor serve como pano de fundo para o trágico envolvimento amoroso de Heloisa e Pedro Abelardo, que tiveram o romance interrompido na Paris medieval do século XII. Algumas vezes interpretada como narração ficcional, esta verídica história ganha grande repercussão na Idade Média, devido Pedro Abelardo ser "religioso de destaque, renomado professor, filósofo dos mais respeitados, e ela- Heloisa- apenas uma adolescente, mas alguém dotada de cultura invulgar e inteligência excepcional" (MACEDO, 2002, p. 24). Este homem é ainda considerado, nas palavras de Jacques Le Goff: "o primeiro intelectual da Idade Média" (LE GOFF, 1983, p. 51), e é reconhecido como "teólogo e maior filósofo da Europa de seu tempo" (GILSON, 2007. p.7). Já Heloísa, figura como um paradigma feminino não nos moldes sociais da sua época, mas singular por ser grande conhecedora de obras literárias e filosóficas. O casal, nos papéis de professor e aluna, descobriu o amor juntos e se tornaram amantes.

Antes do romance, Abelardo ouve falar de Heloísa devido a sua fortuna intelectual, algo pouco comum às mulheres medievais e empreende esforço para aproximar-se dela. Habilidoso, ele consegue uma aproximação que talvez nem pensasse ser tão profunda. Aparece o momento de unir o útil ao agradável, pois a verdadeira intenção dele era desfrutar dos desejos da carne, provar da luxúria, sem ter de desfrutar de cortesãs, classe tão menosprezada por ele (GILSON, 2007, p. 31). Abelardo vê em Heloísa dupla possibilidade para satisfazer seu *ego* de homem e de filósofo, pois, encanta-se por ela: "Era de não vulgar beleza e a vastidão da sua cultura fazia dela uma mulher excepcional" (ABELARDO [séc.XII], 2008, p. 107). Ele reconhecia nela a beleza que excita um homem e a cultura

literária que envaidece e instiga um intelectual. É fato que ele planejou seduzir Heloísa, "uma conquista a que acrescentar às conquistas da inteligência", como diz Le Goff (2003, p. 62). Mas não se deseja imprimir em Abelardo uma imagem pejorativa de sedutor barato, pois como o próprio Le Goff (2003, p. 62) ressalta: "o demônio da idade madura assalta esse homem que, com 39 anos, só conhecera do amor os livros de Ovídio e as canções que havia composto- por espírito goliárdico[2] e não a partir de experiência." Mesmo sem querer, Abelardo acresce para seu vasto e competente *curriculum* mais dois títulos: o de sedutor e outro de amante.

Em *HC*, uma longa carta de consolação, que, para Pena (2008, p. 9), "possui todos os ingredientes da mais pura ficção sentimental: amor, paixão, escândalos e convenções sociais, intriga palaciana e querelas religiosas", Abelardo relata, a um amigo, onde nasceu, as perseguições de Anselmo de Laon, de Guilherme de Champeaux, Alberico Reim e Lotulfo, o Lombardo. É o próprio filósofo quem relata como tentou e conseguiu conquistar Heloísa; a forma como procurou uma ocasião propicia de criar familiaridade com ela, através de um convívio diário, consentido por Fulberto, tio da jovem, envaidecido, em princípio, por sua querida sobrinha poder desfrutar das lições de uma das mentes mais brilhantes da Idade Média. Abelardo conta ainda como seduziu Heloísa, para fazê-la ceder mais facilmente aos desejos dele; as angústias e tribulações após o romance ser descoberto, a refutação dela para não se casarem, a castração dele e os sucessivos infortúnios que sofrera.

Não tem como negar que tal história é envolvente, enigmática e suscitadora de questionamentos. O romance de Heloísa e Abelardo chega a proporções pouco imaginadas pelo casal. A descoberta de tal romance no seio de sua casa faz com que Fulberto revolte-se, desaprove tal relacionamento e deseje vingar-se do homem que o traiu, o enganou e agiu de má fé. Porém, grávida[3] e longe da casa do tio, Heloisa e Abelardo se casam, mas o tio dela descobre e manda castrar Abelardo, que se recolhe à abadia de Saint Denis, em Cluny, e ela no convento do Paracleto, onde se torna abadessa, por solicitação/ordem de Abelardo.

Parece começar aí um dos períodos mais dolorosos para esta jovem mulher, que em sua tenra idade, abre mão da liberdade, para atirar-se numa vida monástica, não por vocação religiosa, mas a fim de satisfazer o desejo daquele que tanto ama e por quem é abandonada por longo período sem notícias. Jovem sim, mas madura o suficiente para assumir os cargos de prioresa e abadessa em dois mosteiros beneditinos, o de Argenteuil e o do Paracleto. E o último, o Paracleto, é palco e espectador dos tormentos e aflições por que passara Heloísa.

Ao iniciar os estudos sobre o perfil desta mulher, protagonista de uma das mais conhecidas histórias de amor da Idade Média, percebe-se o quanto ela pode ser considerada uma "feminista" em pleno no século XII, período em que às mulheres era relegado o papel de filha, esposa, mãe. É claro que ela não tinha nenhuma consciência de feminista, até por que esse ideal surgiu por volta do século XIX, mas é o comportamento dela, diferente das outras mulheres, pelo do que se tem notícia, que foram silenciadas, que instiga a curiosidade, o olhar perscrutador dos pesquisadores. É verdade que a grande maioria deles buscou Heloísa para entender Abelardo, e não para descortinar uma mulher de um período de obscuridade para classe feminina. Não é interessante deixar essa figura feminina relegada ao papel de amante de uma das mentes mais brilhantes da Idade Média; não que tal condição ofendesse Heloísa, mas ela pode ser vista como um ser autônomo, por ter ideias próprias, por lutar com suas próprias armas- a filosofia e a intelecção- numa guerra sempre desleal para as mulheres, num período como a Idade Média.

Por isso é pretendido neste estudo "pintar um belo quadro de Heloísa em homenagem à sua excepcional existência"

2 - Este termo refere-se a um grupo de intelectuais dos séculos XII e XIII, clérigos que viam Paris como o Paraíso do mundo, e eram tratados como boêmios por alguns e, por outros, como uma espécie de *intelligentsia urbana.* Para maior aprofundamento conferir LE GOFF, 2003.

3 - Heloísa tem seu filho na Bretanha, na casa da irmã de Abelardo, Denise. O menino chama-se Astrolábio e praticamente nada consta, nas epístolas trocadas pelo casal, sobre a criança.

(RANGEL, 2008, p. 4), pois que mulher em plena idade das trevas ousaria achar mais doce ser amante do homem que ama, do que sua esposa? Essa é uma das grandes provocações de Heloísa à visão de mundo de sua época. Na concepção de Heloísa, o casamento traz amarras indignas para os intelectuais. Ou então como amar mais a um homem do que ao próprio Deus? E "[...] o próprio Deus recusaria ser amado desse modo" (GILSON, 2007, p. 216). Isso só ressalta que Heloísa transborda amor e desejo. E o mais conflituoso da relação de Heloísa e Abelardo é que o que os separaram foram os ideais intelectuais e filosóficos que ambos acreditavam. Acreditar que há incompatibilidade entre o fazer intelectual e a vida matrimonial foi o verdadeiro obstáculo dessa relação.

Apresentada de forma breve, esta é a história que demonstra que o destino de Heloísa e Abelardo foi unido tragicamente. É um idílio que estaria por acontecer e marcar para sempre a vida destas duas pessoas.

Segundo o minidicionário de língua portuguesa, Houaiss (2001, p. 239), idílio significa: "1 amor terno e delicado; 2 relação entre namorados; 3 devaneio; 4 poema bucólico".

Poder-se dizer que a história de Heloísa e Abelardo foi realmente um idílio, nas várias acepções encontradas no dicionário citado, e adotar tais denominações, não na ordem apresentada, mas segundo a "lógica" dos acontecimentos, serve para tentar entender os registros de um amor.

2. Imagens criadas e refletidas das mulheres no medievo

Os sistemas, valores e discursos que focalizam a imagem da mulher ora como luxuriosa, pecadora, ardilosa, indigna de confiança, sedutora e trapaceira, ora como essencialmente casta, a personificação da salvação, ingênua, frágil, não passaram de produção medieval elaborada por clérigos, letrados e moralistas (que detinham o monopólio do saber e da escrita), que tinham a obrigação de pensar a humanidade, a sociedade e a Igreja, com o objetivo de encaminhar as pessoas para a salvação, indicar o caminho da possível perfeição e atribuir às mulheres seu lugar nesse sistema masculino. Esses homens pretendiam classificar os comportamentos femininos guiando-se por critérios morais ou religiosos (inventados e instituídos como uma forma de controle social, econômico e eclesiástico), por estarem impregnados pela ideia da culpa e do pecado, associando o sexo e a sexualidade ao Demônio, e a mulher, à imagem demoníaca. As mulheres assustam muito mais pelo que elas despertam nos homens (seres considerados muito mais frágeis e animalizados quando sob o domínio de uma mulher), do que pelo que elas realmente podem fazer a eles.

3. Heloísa: uma mulher comum da Idade Média?

Duvidar sobre a relevância de Heloísa para a história das mulheres é esquecer que a grande maioria delas permaneceu silenciada, anônima e relegada aos mandos e desmandos de uma sociedade essencialmente machista, e essa abadessa pelo menos teve a oportunidade de falar e de ser retratada; pois as mulheres sempre tiveram voz, mas não eram ouvidas, muitas delas letradas tinham concepções e reflexões pertinentes e até mais contundentes do que de homens igualmente instruídos, mas

> Não sei em que medida as mulheres no Ocidente medieval se mantiveram quietas e silenciosas entre as paredes das casas, das igrejas e dos conventos, ouvindo homens industriosos e eloquentes que lhes propunham preceitos e conselhos de toda a espécie. Os sermões dos pregadores, os conselhos paternos, os avisos dos directores espirituais, as ordens dos maridos, as proibições dos confessores, por mais eficazes e respeitáveis que tenham sido, nunca nos restituirão a realidade das mulheres às quais se dirigiam, mas com toda a certeza faziam parte dessa realidade: as mulheres deveriam conviver com as palavras daqueles homens a quem determinada organização social e uma ideologia muito bem definida tinham entregue o governo dos corpos e das almas femininas. (CASAGRANDE, 1990, p. 99).

Quando se tem a oportunidade de iluminar, por menores que sejam os reflexos dessa luz, uma mulher, trazendo à tona

a sua história, a sua memória, o seu estar no mundo, já é um produtivo passo em direção ao conhecer a história não mais pelo o que os homens disseram, mas a partir de como as mulheres ouviram o que lhes fora dirigido.

Quando se estuda os homens, quando se fala deles, quase sempre se sabe o nome, sobrenome, principalmente, formação cultural e intelectual, amizades, data e lugar de nascimento; se forem homens da Igreja, então a evidência e os detalhes saltam na historiografia. Mas ao se estudar sobre mulheres, uma das primeiras marcas do silêncio e da subjugação, a que foram lançadas, que se fazem audível e legível é o quase total anonimato. Por isso é muito complexo empreender pesquisas que, cronologicamente, se distanciam da contemporaneidade, pois os dados escassos e muitas vezes perdidos ou desgastados pelo tempo dificultam a caminhada do pesquisador.

Sobre a vida e família de Heloísa são quase que inexistentes os registros. Conhecida como Heloísa do Paracleto (nome do convento onde passou a ser abadessa), essa mulher, nascida em 1101, não tem nos registros historiográficos os nomes dos pais, mas somente o parentesco com Fulberto, um tio que a protegia. É por Abelardo, em *Historia Calamitatum* (2008, p. 125), que se tem informações de que Heloísa tinha sido educada, desde menina, na abadia de monjas, próxima de Paris, chamada Argenteuil. Sabe-se que ela foi uma brilhante estudiosa do latim, grego e hebraico, o que lhe rendeu o título de "nominatíssima" ou "*most renowned*", segundo Rangel (2010, p. 8), tornando-se conhecida na Paris Medieval pela sua habilidade na escrita e na leitura, antes de conhecer Pedro Abelardo, e após relacionar-se com ele, ficou conhecida como, dentre outros predicativos, a amante do grande filósofo (o que só reforça o comportamento medieval em ofuscar as qualidades das mulheres e evidenciar os atributos dos homens). Sem muitos dados sobre a vida de Heloísa, fica um questionamento: "Como uma jovem, de origem desconhecida, conseguiu ter acesso a um saber e a uma prática reflexiva reservada apenas aos homens de sua época?" (SCHLESENER, 2003, p. 2), pois o próprio Abelardo encarregou-se de ser um dos principais propagadores (em *Historia Calamitatum*) das concepções e do conhecimento intelectual de Heloísa, ao relatar sobre ela. Provavelmente tenha sido seu tio e tutor, o clérigo Fulberto o grande investidor na educação de Heloísa, uma vez que, de origem social desconhecida, fica quase impossível conjecturar sobre como essa jovem teve acesso à cultura, se terá sido realmente em Argenteuil, onde fora educada. Porém, sobre a condição de estudiosa das letras e da filosofia, as epístolas escritas por Heloísa são um pequeno exemplo e, segundo Rangel (2010, p. 9), algumas informações sobre essa condição, foram fornecidas por Pedro o Venerável, abade do monastério de Cluny, lugar onde Pedro Abelardo se refugiou antes de morrer:

> Eu era adolescente ainda na flor da idade quando o teu nome já era famoso, não pela vida de religiosa que em seguida escolhestes, mas por ter admiráveis e profundos estudos. Vim a saber que uma mulher se dedicava com todas as forças ao estudo das letras e à busca da sabedoria, fato raríssimo, e não se deixava distrair pelos prazeres e alegrias do mundo[...] tu, com o seu amor pela ciência, superou não apenas a todas as mulheres, mas também a maior parte do homens. (Pietro, o Venerável, *apud* RANGEL, 2010, p. 9).

Sobre o filósofo Abelardo temos toda a historiografia. Nasceu em 1070, na aldeia de Pallet, distante da cidade de Nantes, Bretanha Menor, e morreu em 1142. Filho Primogênito de Lúcia e Berengário, homem imbuído de espírito literário[4], Abelardo foi destinado por seus pais à carreira militar, a qual foi trocada pela vida do saber, matéria muito estimulada no seio familiar. E o primor da família pela cultura, impulsionou esse cônego à vida das Letras, levando-o a passar para os seus irmãos as pompas e as glórias da vida militar. Abelardo ([séc. XII], 2008, p. 89) afirma que abdicou totalmente da carreira de Marte para ser educado no grêmio de Minerva.[5]

4 - Descrições feitas por Abelardo (2008, p. 89).

5 - A Minerva aludida por Abelardo é a virgem de atributos guerreiros, a Minerva da dialética e não a deusa grega da sabedoria.

Aos 17 anos, Heloísa conheceu e foi envolvida por Pedro Abelardo, que já estava na idade madura dos 39 anos. Após todo idílio que ela passou ao se envolver com Abelardo, fugir grávida da casa do tio, ter o filho Astrolábio[6] na casa da irmã do amado, ela foi obrigada a aceitar os votos e a viver numa abadia. E ai começou um novo capítulo da vida de dessa mulher. Expulsa com as companheiras de Argenteuil, em 1129, Heloisa e as outras irmãs foram para o convento beneditino de Abelardo, o Paracleto, *a priori*, oratório dedicado à Santíssima Trindade, propriedade doada, por ele, para as religiosas. Abelardo ajudou as irmãs a edificarem o convento e o papa Inocêncio II expediu uma bula confirmando a fundação da nova comunidade, em 1131. Depois disso, Heloísa e Abelardo não tornaram a se ver, comunicando-se somente alguns anos depois quando ele escreveu *Historia Calamitatum* e ela respondeu a ele.

A partir das epístolas trocadas pelo casal é possível perceber as ideias conflitantes que permeavam a cabeça dos dois, mas acima de tudo, a inquietação de Heloísa, a tristeza que a consumia, por não entender o silêncio de Abelardo que, desejando, poderia escrever-lhe. A oscilação com que expressa seus sentimentos, ora com doçura, ora com amargura, revela que ela não temia mostrar-se, tão pouco se resignava com a situação de vida monástica, mas o seu sofrimento era, sobretudo, por ter se separado de Abelardo. Nas epístolas escritas para Abelardo, Heloisa deixou muito claro que a alegria e a tristeza dela dependiam única e exclusivamente da vida dele, ela afirmava que não se dedicava a Deus com sinceridade, pois não tinha forças nem motivação, ele a recriminava constantemente e solicitava que ela tivesse moderação nas palavras e freasse os lamentos, para habituar-se à vida de solidão exigida no monastério. Heloisa não se queixou, não mostrou arrependimento ou vergonha por causa do amor que viveu, o que a fazia sofrer era a separação e não sentimento de culpa ou remorso pela transgressão. Já Abelardo demonstrou com clareza que se arrependia e envergonhava-se por ter vivido aquele amor, "história de carne e sangue, que a paixão mais brutal e ardente conduziu ao desfecho que se sabe [...]" (GILSON, 2007, p.156); e o pior, por esse amor ter o levado a consequências trágicas. Enquanto isso, Heloisa simplesmente sofria.

> "Heloísa se apresenta como uma mulher diferente, que criou uma imagem própria, de força, de coragem e resistência, justamente pela exaltação dos sentimentos. E conseguiu muito mais: com sua capacidade intelectual se elevou a uma situação que era destinada especificamente aos homens. Heloísa vinculou a sua fragilidade feminina à sua determinação racional, conseguindo transformar sensibilidade em tenacidade, sem deixar de ser feminina. Por isso, nunca se arrependeu de nada que havia feito na vida e isto a tornou uma mulher admirável, também aos olhos de Abelardo." (SCHLESENER, 2003, p. 9).

Heloisa e Abelardo foram aquilo que não poderiam ser. Expuseram-se, revelaram sentimentos e momentos íntimos. Eles descreveram o homem moral com a simplicidade mais direta e mais despojada de artifícios, mas o interessante é perceber que Heloísa discutia sobre filosofia e cristianismo, com Abelardo, em pé de igualdade. Os argumentos e concepções dessa mulher, muitas vezes desestabilizaram o olhar crítico do filósofo

Abelardo por muitas vezes permaneceu confuso diante das colocações de Heloísa, não por ela não ser clara, mas por apresentar discussões complexas. E "quando ele conseguiu que ela pusesse fim às suas reivindicações apaixonadas contra a crueldade de Deus e o egoísmo daquele a quem amava, Heloísa só aceitou calar-se sobre a condição de falar de outra coisa" (GILSON, 2007, p. 163), saber qual a dignidade da ordem das religiosas e qual a regra ele queria que ela fizesse observar no mosteiro do qual era encarregada. A partir desse questionamento, o qual ela já tinha uma resposta, a abadessa

6 - Filho da paixão, um vulto esquecido dessa história de amor, criança criada pela irmã de Abelardo, Denise. Reflexo de um comportamento medieval, Astrolábio foi a concretização de um relacionamento impróprio, escondido e marginalizado; mesmo tendo casado com Heloísa, e assim legitimando uma união que de fato não aconteceu, essa criança é o exemplo de uma das práticas do medievo: ignorar o filho *no grato*.

lança uma série de reflexões acerca da Regra Monástica, e afirma que as mulheres religiosas não têm Regras; a de São Bento é seguida nos mosteiros de homens e mulheres, mas foi escrita para homens, e assim sendo, comporta uma série de inadequações para elas, seria perigoso seguir as regras dos homens: "Nele vemos um abade lendo o Evangelho, entoando hino que se segue, recebendo em sua mesa os peregrinos e os convidados. Realmente se pensa que a abadessa deva convidar essas pessoas, partilhar com elas sua refeição, beber com elas?" (HELOÍSA [séc. XII], 1924, *apud* GILSON, 2007, p. 163). Heloísa demonstra, com esse questionamento e tantos outros feitos, não concordar que seja exigido das mulheres o que se exige dos homens e ainda que ao optar por uma vida monástica, as pessoas precisam pelo menos conhecer o que deverá seguir: "que há de mais absurdo do que se embrenhar em um caminho desconhecido e que não vos foi apresentado? O que há de mais presunçoso que escolher professar um tipo de vida que se ignora, ou fazer manter um voto que se é incapaz de manter?". (HELOÍSA [séc. XII], 1924, *apud* GILSON, 2007, p. 164). Essa abadessa conduz sua argumentação a fim de demonstrar que é preciso que seja organizada uma regra específica para as mulheres, ela propõe que as religiosas se contentem em igualar em virtudes de continências e de abstinência os chefes da Igreja e os clérigos que receberam as ordens santas, submetendo assim, as religiosas somente às únicas obrigações que prendem o clero secular. Na continuidade da sua argumentação, Heloísa destaca que não há muitas diferenças entre o ideal de vida para os laicos e para os monges; diferindo entre a vida dos dois a possibilidade dos laicos poderem casar. Afirma que ao estado de perfeição monástica acrescenta apenas a continência aos preceitos do Evangelho, concluindo assim, que às mulheres religiosas basta elevar-se até a realização do Evangelho, sem ultrapassá-lo, pois a proposta é ser somente cristã, subentendendo-se ai a falta total de pretensão em criar para seu mosteiro, ou melhor, para as religiosas de lá, a imagem de santas. (GILSON, 2007, p. 166). Ao expor tais ideias, Heloísa aventa uma crítica às práticas monásticas, afirmando que o que deve contar realmente ao homem, seja ele laico ou clérigo, é tudo aquilo que puder levá-lo a Deus; incita que se ignorem as práticas exteriores, como as diversas proibições do mundo cristão, que são comuns às almas boas e às hipócritas também; sugere que se priorizem atos interiores, pois o resto é judaísmo. Essa mulher ainda acrescenta, à teologia abelardiana da intenção, que independente das obras que dispuser, todos os homens de boa virtude serão tratados igualmente diante de Deus. E continua com suas assertivas: "Num tempo em que tantas pessoas se lançam à vida monástica, fazem profissão de uma Regra que ignoram e assumem fardos que não podem carregar [...]", (HELOÍSA [séc. XII], 1924, *apud* GILSON, 2007, p. 168), que só demonstram seu olhar crítico e reflexivo sobre as práticas do seu tempo, sua desconfiança sobre as posturas hipócritas de uma ideologia cristã que pretendeu regular a vida em sociedade, e a mais profunda identificação com os ideais filosóficos. Contudo, com tal exposição, Heloísa advoga também em benefício próprio a fim de convencer Abelardo da falta que comete ao permanecer no monastério, uma vez que não tem vocação para essa vida.

Gilson (2007, p. 167), diz que para compreender a essência das ideias de Heloísa é importante conhecer as bases cristãs e filosóficas dela, fundamentadas em São Paulo, Santo Agostinho, São Jerônimo e Sêneca. E para convencer Abelardo dos propósitos cristãos dos quais ela acreditava, ao escrever as epístolas, embasava-se nas referências de santos e escritores renomados,

> ela própria seguiu-os um pouco mais longe do que seu mestre jamais ousou fazer, pois falta muito para que se obtenha daquele que amava que a liberte completamente do terrível fardo que não teria outrora assumido, e nem continuado a carregar se não fosse para lhe obedecer. Se Heloísa deixara de acreditar na virtude das observações monásticas, Abelardo nunca se decidiu a aliviá-la de nenhuma penitência que se impunha igualmente a uma laica piedosa e pobre. O que exigirá de Heloísa não será apenas a continência, mas a pobreza mais extrema, um silêncio perpétuo e absoluto, nenhum excesso, mesmo no uso dos sinais, a vida comum para todas, incluindo a abadessa [...]. (GILSON, 2007, p. 168- 169).

A abadessa assume a Abelardo que tomou o véu não por vocação religiosa, mas por obediência a ele. Contudo, mesmo sem ter uma predisposição para viver de acordo com os postulados da Igreja, ou melhor dizendo, com os propósitos de Deus numa vida monástica a imagem de espiritualidade, nas epístolas de Heloísa se apresenta sempre com a pretensão de condenar Deus, julgá-lo culpado pelas desventuras da vida dela e da de Abelardo.

> Com efeito, enquanto gozávamos dos prazeres de um amor inquieto e, para usar um termo mais vergonhoso, mas mais expressivo, nos entregávamos à fornicação, a *severidade divina* perdoou-nos. Mas logo que legitimámos esses amores ilegítimos e cobrimos de dignidade conjugal a ignomínia da fornicação, a *ira do Senhor* abateu pesadamente a sua mão sobre nós e o nosso leito imaculado não encontrou favor diante daquele que outrora tinha *tolerado* um leito manchado. (HELOÍSA, 2008, p. 241, grifo nosso).

Deus, para Heloísa, é o ser de tolerância e severidade ao mesmo tempo. Porém, ela explicita que a severidade divina é maior do que a tolerância, e existe em Deus uma ponderação, um limite para conceder determinadas ações aos homens. Assim, quando extrapolados esses limites, Deus passa a ser cruel, inclemente, impiedoso:

> Oh! Se fosse permitido dizer que Deus foi *cruel* para mim em tudo! Oh! clemência inclemente! Oh! Fortuna desafortunada![7] Ela já consumiu contra mim tantos dardos do seu ímpeto, que já não tem mais com que ferir os outros! Despejou contra mim uma aljava inteira, para que os outros já não temam as suas guerras. E se algum dardo ainda lhe restasse, ela não encontraria em mim lugar para me ferir. No meio de tantas feridas, só há uma coisa que receia: é que eu não acabe de vez os meus suplícios com a morte; e como não cessa de destruir-me, teme, no entanto, o desfecho final que ela própria acelera. (HELOÍSA [séc. XII], 2008, p. 239, grifo nosso).

Heloísa utiliza a *Fortuna*[8] alegoricamente como àquela que golpeia impetuosamente àqueles que de alguma forma recebeu o benefício do amor, pois a ela é possível dar e tirar ao mesmo tempo, "dentre todas as mulheres, em ti alcancei a mais alta glória; precipitada desse lugar, sofri até o fim uma queda tão fatal e dolorosa para ambos! De facto, quanto mais alto se sobe mais pesada é a queda[...]" (HELOÍSA [séc. XII], 2008, p. 241). A *Roda da Fortuna*, descrita na obra *Carmina Burana*, é mutável como a lua, que cresce e diminui, ora oprime e ora cura, *rota tu volubilis, statu mallus* (tu, roda volúvel, és má), é vã, e a felicidade dissolúvel, nebulosa e velada. "Dentre as mulheres nobres, poderosas, qual delas a Fortuna pôde algumas vez ultrapassar ou sequer igualar a minha felicidade? A qual delas é que a Fortuna prostrou tão em baixo e cobriu de tanta dor?" (HELOÍSA [séc. XII], 2008, p. 241). Fica implícito que Heloísa toma a imagem da *Fortuna* para representar a imagem e a capacidade do próprio Deus, que de acordo com a ideologia cristã é o único capaz de dar a vida, porém não a tira, apenas cogita meios para que o banido não permaneça arrojado em sua presença (*2SAMUEL*, 14:14). E ao se reportar à ideia que Abelardo apresenta sobre estar chegando o possível dia da morte dele, a abadessa, para consolar o abade, utiliza um excerto da súplica que o poeta Lucano dirige a Deus: "que os teus golpes sejam repentinos;/que o espírito dos homens

7 - Segundo Pena (2008, p. 257), ao se referir à Fortuna, Heloísa retoma às vicissitudes da Fortuna enquanto divindade antiga, cega e caprichosa, alegoria da instabilidade humana, apresentada pelas antigas escolas de retórica e representada na iconografia pela Roda da Fortuna. Ainda, a imagem da *Rota Fortunae* foi evocada por Cícero (*Contra Prisão*, X, 22), e aparece na primeira página do manuscrito de *Carmina Burana* (conjunto de poemas medievais de autoria de goliardos e que por seis séculos ficou trancado por serem consideradas obras subversivas, e por isso, proibidas), a ilustrar o poema de Gauthier de Châtillon, contemporâneo de Heloísa e Abelardo. Essa obra tornou-se mais conhecida a partir de 1936, quando o compositor alemão Carl Orff (1895-1984) musicou 23 (vinte e três) canções de "*Carmina Burana*".

8 - Grifo nosso.

não veja o destino futuro;/que seja permitido esperar ao que teme!" (HELOÍSA [séc. XII], 2008, p. 239). O Deus evocado por Lucano, é Júpiter, e a *Fortuna* evocada por Heloísa é Deus.

Em algumas passagens das epístolas, Heloísa se reporta a Deus ora como aquele capaz de intervir no destino humano: "Oxalá que Deus nunca esqueça das suas humildes servas a ponto de lhes permitir sobreviver a ti! Oxalá que nunca ele nos conceda uma vida que seja pior que todos os gêneros de morte!" (HELOÍSA [séc. XII], 2008, p. 235); ora, como um grande espectador do sofrimento dela; "Deus sabe que nunca, mas nunca busquei em ti outra coisa que não fosses tu mesmo", ou então: "Invoco Deus como testemunha" (HELOÍSA [séc. XII], 2008, p. 221).

Deus é tomado, também, por Heloísa como uma ponte para chegar a Abelardo, como um atalho para conseguir a adesão do homem amado, pois ela sabe que em nome de Deus, o teólogo, se deixa convencer aos pedidos e apelos dela. Ao se referir às desventuras de Abelardo, e assim, às feridas que ele vem acumulando ao longo dois dias, Heloísa pede: "Sara, **por amor de Deus**, as que tu próprio fizeste [...]"(HELOÍSA [séc. XII], 2008, p. 215). Ao humilhar-se pedindo que Abelardo não a prive das palavras dele, a abadessa diz: "Ouve, **por Deus**, o que te peço" (HELOÍSA [séc. XII], 2008, p. 227), e para reforçar tal pedido, ainda profere: Por isso, **em nome de Deus**, a quem te consagraste, peço-te[...]" (HELOÍSA [séc. XII], 2008, p. 229).

Dessa forma, a espiritualidade nas epístolas de Heloísa é encarnada não pela fé ou crença que ela tem em Deus, o criador, mas pela forte imagem de uma seguidora espiritual de Abelardo e não de Deus. O primeiro é, para ela, fonte de inspiração, devoção, respeito e todo amor; o segundo é somente uma ponte para se chegar a Abelardo: "Não estou à espera de recompensa divina, pois não foi o amor de Deus que me levou a agir, como se sabe./Quando te encaminhaste na tomada para Deus, segui-te na tomada do hábito, ou antes, precedi-te." (HELOÍSA [séc. XII], 2008, p. 227). Entrar para vida monástica foi para Heloísa a possibilidade de seguir a Abelardo, de caminhar com o seu amor e com seu amado, e não acompanhar a Deus, pois para Heloísa, seu deus, é o próprio amor, objeto de contemplação e Abelardo o meio, a possibilidade de se concretizar o amor.

Considerações finais

Tecem-se algumas considerações finais advindas das experiências de leituras sobre o comportamento e discursos de Heloísa, uma mulher retratada por vários séculos como um vulto do célebre professor, teólogo e filósofo medieval, Abelardo, mas que demonstrou, por meio de suas colocações e postura, fazer parte do seleto grupo de mulheres da Idade Média que conseguiu romper com o silêncio imposto pelos homens. A partir de seus discursos e questionamentos, Heloísa consegue revelar a intelectualidade da mulher medieval, tão silenciada devido os aviltamentos das instituições religiosa e familiar, que impunham à condição feminina um lugar sombreado e margeado à submissão, à dependência e ao isolamento social.

A história de Heloísa assemelha-se aos grandes duelos medievais, em que grandes guerreiros lutam para conquistar seu espaço e o respeito dos outros. Em quantas histórias de amor "heróis se observam, se analisam como somente as consciências cristãs presas às paixões podem fazê-lo, e não apenas se analisam, mas se expõem?" (GILSON, 2007, p. 156). Quantas mulheres tiveram, na Idade Média, época de silenciamento para elas, oportunidade de se colocar enquanto sujeito crítico, consubstanciado e disponível para compartilhar suas concepções sem sofrer mais sansões do que habitualmente as mulheres do medievo já eram submetidas? Para Heloísa era tudo ou nada. Não tinha muito a perder ao expor seus sentimentos e concepções, pois aquilo que mais primava na vida, já tinha perdido: o homem amado e ser somente uma mulher comum do medievo não correspondia ao seu espírito inquieto.

Referências

ABELARDO; HELOÍSA, [séc. XII]. *Historia Calamitatum*: cartas. Edição bilíngue. Prefácio, tradução e notas Abel Nascimento Pena. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.

CASAGRANDE, Carla. A mulher sob custódia. . In: DUBY, Georges; PERROT, Michelle (org.). *História das mulheres*

no Occidente II. Idade Média. Sob a direção de Christiane Klapisch-Zuber. Porto: Edições Afrontamento, 1990.

GILSON, Étienne. *Heloísa e Abelardo*. Tradução Henrique Ré. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007.

HELOÍSA [séc.XII]. Cartas de Heloísa a Abelardo. In: ABELARDO; HELOISA. *Historia Calamitatum*: cartas. Edição bilíngue. Prefácio, tradução e notas Abel Nascimento Pena. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.

HOUAISS, Antônio (1915-1999); VILLAR, MauroSales (1939). *Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Elaborado no Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

LE GOFF, Jacques. *A civilização do Ocidente Medieval*. Lisboa: Ed. Estampa, 1983, vol. II.

_____. Jacques. *Os intelectuais na Idade Média*. Tradução de Marcos de Castro. Rio de Janeiro: José Olympio, 2003.

MACEDO, Pedro Rivair. *A mulher na Idade Média*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

PENA, Abel Nascimento. Notas. IN: ABELARDO; HELOÍSA. *Historia Calamitatum*: cartas. Edição bilíngue. Prefácio, tradução e notas Abel Nascimento Pena. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.

RANGEL, Patrícia. A abadessa infiel e o cavaleiro apóstata. In: *Revista Estudos Hum(e)anos*, IUPERJ. Vol.0, n.0, 2008. Disponível em: http://www.estudoshumeanos.com. Acesso em 15 de maio de 2010.

SCHLESENER, Ana Paula. *Abelardo e Heloísa*: considerações sobre a situação da mulher na Idade Média. ANALECTA, Guarapuava, Paraná v.4 nº1 p.67-76, jan/jun. 2003. Disponível em:< http://www.unicentro.br/revista/analecta>. Acesso em: 15 maio. 2010.

O SUPLEMENTO LITERÁRIO NO *ESTADO DE S.* PAULO: REVELAÇÕES SOBRE O ESPAÇO E O TEMPO DA LEITURA[1]

Juliana Meres Costa[2]

Resumo

O trabalho apresenta parte de uma pesquisa de Mestrado que faz uma reflexão acerca do papel do suplemento literário Sabático do jornal O Estado de S. Paulo (OESP), nascido em 13 de março de 2010. Observa de que maneira a retomada do Suplemento Literário contribui para o resgate do prazer pela leitura, pela literatura e pelo conhecimento em tempos de modernidade, de informação rápida, fluída. Verifica se e como o conteúdo do Suplemento está vinculado ao mercado editorial e, consequentemente, à indústria cultural. As conclusões apontam para o fato de que o Sabático, embora represente um espaço de debate sobre a literatura (e o mercado editorial de maneira mais ampla) na imprensa brasileira, permitindo a construção de conhecimento erudito em seus leitores, não contribui para ampliar o prazer pela leitura, pela literatura e pelo conhecimento em tempos de modernidade líquida, de informação rápida, tampouco ajuda a disseminar esse prazer. Essa dificuldade se dá, especialmente, devido a dois fatores: 1) a abordagem jornalística noticiosa das pautas se sustenta, prioritariamente, por lançamentos recentes do mercado editorial ou outros acontecimentos relacionados ao tempo presente, limitando o escopo da apreciação literária; 2) o público alvo restrito, tanto do suplemento Sabático quanto do jornal O Estado de S. Paulo, que são voltados para as elites intelectuais e econômicas do Brasil, já abastadas em relação ao acesso ao livro, à leitura e à cultura de modo geral.

Palavras-chave

Jornal; leitura; livro.

Abstract

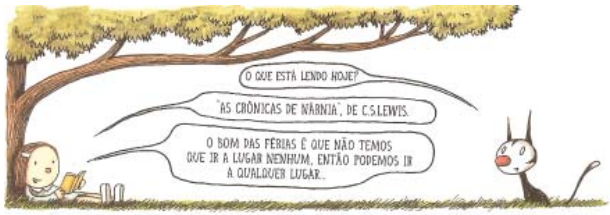
This paper presents part of a Masters research that makes a reflection on the role of the literary supplement named *Sabático*, from *O Estado de S. Paulo* (OESP) newspaper, created on March 13, 2010. It observes how the resumption of the *Suplemento Literário* helps to bring back the pleasure of reading, literature and knowledge in modern times, times of fast and fluid information. The research also analyzes **if** and **how** the content of the Supplement is linked to the publishing market and, consequently, to the cultural industry. The conclusions point to the fact that, although *Sabático* represents a place for literature (and the publishing market, in a broader way) debate in the Brazilian press, allowing the construction of erudite knowledge in its readers, it does not contribute to the increase of the pleasure of reading, literature and knowledge in times of liquid modernity, rapid information, and it doesn't help to spread this pleasure either. This difficulty happens especially due to two factors: 1) the journalistic approach of the subjects exposed in the Supplement is sustained primarily by recent publishing releases or other events related to the present time, limiting the scope of literary appreciation; 2) the restricted target public of both the *Sabático* supplement and the *O Estado de S. Paulo* newspaper, which are aimed to the economic and intellectual elites of Brazil, already wealthy in relation to the access to books, reading and culture in general.

Keywords

Newspapers; reading; book.

1 - Artigo elaborado a partir de trechos da dissertação de Mestrado intitulada "Sabático: um novo tempo para a leitura? (A retomada do Suplemento Literário no Estado de S. Paulo)", desenvolvida sob orientação da Dra. Graça Caldas no Labjor/IEL/Unicamp.

2 - Bacharel em Letras pela USP e Mestre em Divulgação Científica e Cultural pelo Labjor/IEL/Unicamp. E-mail: juliana.meres@gmail.com.



Liniers

Liniers

Liniers

O humor presente nas tiras da personagem Enriqueta, do cartunista argentino Ricardo Liniers (2010), reside nas considerações e modo de ser inusitados da menina. Trata-se de uma criança que reconhece a possibilidade de imersão em diferentes mundos por meio da leitura, os benefícios que esse mergulho em outras realidades traz (como a ampliação da imaginação e do conhecimento) e a infinidade de universos presentes numa biblioteca. Em suma, a menina possui prazer pela leitura.

Visão de mundo semelhante é presente no conto *A Biblioteca de Babel*, do argentino Jorge Luis Borges (1999), que exalta a magnitude da Biblioteca, criando a imagem fictícia de um lugar em que todos os livros já escritos, e todo o conhecimento acumulado pela humanidade, existem. Mas a ideia de uma biblioteca infinita, contendo todo o conhecimento e informações do mundo, que a princípio foi exaltada – "Quando se proclamou que a Biblioteca abarcava todos os livros, a primeira impressão foi de extravagante felicidade" (p. 519) –, logo revelou um grave problema, pois os homens perceberam que não seria fácil encontrar as informações desejadas em meio a tantos volumes – "A certeza de que alguma prateleira em algum hexágono encerrava livros preciosos e de que esses livros preciosos eram inacessíveis afigurou-se quase intolerável" (p. 520).

O paralelo das tiras de Liniers e do conto de Borges com o *Sabático* é inevitável. O suplemento *Sabático*, do jornal *O Estado de S. Paulo*, surgiu com a proposta de oferecer "um tempo para a leitura", fornecendo ao leitor uma pausa em sua rotina diária de trabalho, ou um **período sabático** em que as narrativas literárias pudessem ser apreciadas e novos conhecimentos serem adquiridos. Assim, teria a incumbência de auxiliar o leitor que, como os homens descritos no conto de Borges, sente-se perdido em meio a tanta informação e tantas fontes de entretenimento e conhecimento disponíveis. Além, é claro, de permitir a formação de novos leitores que, como a personagem de Liniers, sintam prazer em explorar diferentes universos literários e se aproveitem dessa experiência para adquirir novos conhecimentos.

Os tópicos a seguir buscam avaliar a possível eficácia do *Sabático* em relação ao cumprimento dessa proposta: afinal, o novo suplemento significa um tempo para a leitura, ou apenas atende aos interesses mercadológicos do jornal que o publica?

1. Comunicação, cultura e consumo

A noção de que a indústria cultural pauta o jornalismo cultural é real e facilmente verificada quando se analisam os cadernos culturais da mídia impressa. Os espetáculos e artefatos culturais em destaque são sempre produtos em exposição, passíveis de consumo, e os jornais, embora já não tenham tanto poder de estimular hábitos, ajudam a movimentar as diversas indústrias do entretenimento e da informação. Exatamente por esse motivo é que é tão difícil conseguir, no Brasil, anúncios de editoras. Ora, se tais empresas ou corporações necessariamente

recebem destaque gratuito nos suplementos literários, não se sentem estimuladas a pagar por anúncios. É preferível, e mais barato, enviar seus livros ou outros produtos às redações e aguardar que esses sejam retratados nas páginas do jornal. Esse exemplo comprova como a indústria cultural está presente, pautando o jornalismo cultural.

No caso do *Sabático*, pude constatar que os livros chegam aos montes a seu editor. Há várias pilhas de livros sob a mesa de Rinaldo Gama, que podem ser avistadas de longe na redação do *Estado*. Na verdade, havia pouco espaço para outros objetos sob a mesa do editor, que estava majoritariamente ocupada por livros na tarde em que o entrevistei. Raquel Cozer, ex-repórter do *Sabático*, já havia destacado esse fenômeno em um comentário que postou em seu blog em 20/08/2011: "Como disse na semana passada o Rinaldo, meu editor, se o *Sabático* tivesse uma carta ao leitor, ela poderia vir com uma foto das nossas baias, nas quais os livros se juntam numa coluna que se pode ver do outro extremo da redação" (Cozer, 2011, disponível *on-line*[3]).

Cláudia Nina (2007) nos fornece números mais exatos a respeito da quantidade de livros que chegam semanalmente às redações dos suplementos literários: "a primeira coisa que se observa é o enorme volume de livros amontoados ao redor da mesa de quem edita o caderno. Aproximadamente 100 títulos chegam à redação toda semana. Isso quando não é época de feira ou Bienal, em que esse número costuma triplicar" (p. 41). Assim, fica evidente que o mercado editorial tem interesse na divulgação feita pelo *Sabático*, e por isso está constantemente enviando livros ao suplemento. Portanto, a relação entre o Suplemento e a indústria cultural é simbiótica: um depende e se beneficia do outro. Se, por um lado, o *Sabático* precisa que as editoras continuem enviando livros, para que ele tenha conteúdos a serem pautados, por outro, as editoras fazem proveito da publicidade gratuita. O próprio Gama confirma o recebimento de grandes quantidades de livros na redação do *Sabático*, quando diz que um dos objetivos da seção "Estante" é justamente "dar vazão" às obras empilhadas em sua mesa: "tem muita coisa chegando, de muitas editoras diferentes, então a gente não pode ignorar" (2011, em entrevista[4]).

O papel do editor, nesse contexto, é a seleção, porém sempre seleciona-se entre as várias opções dadas pelo mercado de livros. Para Chaparro (1998),

> O editor é uma simbiose de jornalista e gerente. Em escala maior ou menor, administra recursos humanos, tecnológicos e financeiros, com o dever de otimizar resultados, tanto sob o ponto de vista do lucro quanto da qualidade jornalística. No seu trabalho, um dos pés finca-se na vertente do negócio, pois deve sentir-se e assumir-se responsável também pelo sucesso econômico do empreendimento. A lógica do consumo influencia e condiciona, portanto, as suas decisões. Mas o outro pé jamais pode desgrudar-se dos compromissos com a cultura, ou seja, com os processos de aperfeiçoamento da sociedade, que esse é o lugar do jornalismo. (CHAPARRO, 1998, p. 15)

Assim, o que Rinaldo Gama afirma fazer vai em confluência com a definição de Chaparro, otimizando lucros e, ao mesmo tempo, buscando ser relevante culturalmente. O editor do *Sabático* faz questão de destacar que suas decisões editoriais não são, de forma alguma, influenciadas por questões de marketing. Mas, por outro lado, ele também deixa claro que todo o Suplemento é elaborado a partir dos últimos lançamentos do mercado editorial. Para ele, não é possível "desprezar o lançamento", pois o jornal trabalha com notícias. Assim, o suplemento não pode tratar de livros velhos, mesmo que clássicos, ou de fatos que não tenham relação com o tempo presente, pois isso vai contra o modo de operação do jornal como um todo, cuja matéria prima são as novidades. Porém, Gama sempre tenta fugir de ser guiado unicamente pela agenda das editoras, buscando, por exemplo, pautar efemérides e assuntos relativos ao tempo atual. Creio que essa seja uma

3 - Disponível em: http://blogs.estadao.com.br/a-biblioteca-de-raquel/2011/08/20/a-superproducao-de-livros-no-brasi/. Acesso em: 18/11/2011.

4 - Em entrevista concedida à autora desta pesquisa pessoalmente em 19 de setembro de 2011.

tentativa de atrair a atenção do leitor mais crítico, interessado não apenas nos últimos lançamentos editoriais. Além, é claro, de se proteger de possíveis acusações de que o Suplemento é pautado somente pela indústria cultural.

> [Por exemplo,] uma capa que seja um ensaio de duas páginas de um prêmio Nobel, não é de um cara qualquer, falando sobre literatura e ideologia. A arte deve ser engajada? Não deve? Os partidos políticos impõem a literatura? Não impõem? (...) Ou um fenômeno que a gente possa chamar a atenção do leitor se ele não tiver prestado atenção naquilo. Já dei várias capas de poesias, cyber poesia. Ou, "como as editoras brasileiras estão se adaptando ao e-book", ao livro eletrônico. Contratando, por exemplo, cinegrafistas. Antigamente, editora tinha editor e revisor. Agora, tem editor, revisor, cinegrafista, especialista em trilhas sonoras. Esse fenômeno, a gente deu em janeiro essa capa, é muita antecipação, vai acontecer nos próximos tempos, está começando agora, mas essa é a tendência do mercado editorial. (...) Em geral, é muito frequente que os cadernos se pautem exclusivamente pela programação. Isso eu acho um erro, não tenho compromisso nenhum com essa ditadura da agenda de programação dos produtores culturais. Nosso compromisso é com o que é importante, é discutir o que é importante. Agora, dentro dessa agenda haverá, sem dúvida, coisas que serão, também, importantes, então não é o caso de desprezar. (GAMA, 2011, em entrevista)

Raquel Cozer também contou que, embora estivesse sempre em busca de notas exclusivas para a seção "Babel", certos lançamentos não podiam ser ignorados, mesmo que a fonte da notícia fosse uma assessoria de imprensa. Logo, o que percebemos é que o *Sabático* é feito de modo a tentar fugir da lógica de mercado, das pautas oriundas de assessorias de editoras e das pressões da indústria cultural, mas isso não é possível o tempo todo. Essa tentativa de fuga se dá por meio da publicação de grandes reportagens, sobre temas relevantes da atualidade, mas que não têm lançamentos editoriais relacionados a eles. Nesses casos, ainda que não existam lançamentos, as pautas são sempre ligadas a temas ou acontecimentos recentes. Ou seja, é uma tentativa de escapar da lógica de mercado, de não se pautar pela programação das editoras, mas que não pode ser compreendida como incentivo à leitura ou à formação cultural dos leitores, porque não é espontânea, mas parte de um fato recente.

> Então, um caderno que pretenda não se submeter à agenda, à programação das editoras, mas que também não quer ser marginal, *out of the blue*, fora do circuito, ele tem que procurar combinar essas duas coisas [lançamentos e temas relevantes]. É o que a gente tenta fazer. Então, esses eventos que eu dei não são gratuitos, eu dei uma capa sobre a Virgínia Woolf nos 70 anos da morte dela, e dei uma capa com um texto do Gao Xingjian, que é um prêmio Nobel chinês, de uma conferência que ele fez na Itália falando sobre literatura e ideologia. (GAMA, 2011, em entrevista)

Ao percorrer as páginas do Suplemento, nota-se que todos os temas abordados têm relação direta com a atualidade, exceto nas seções "Prosa de Sábado" e "Do Suplemento Literário", que eventualmente tratam de assuntos sem ligação com o presente. Assim, não podemos ver o *Sabático* como um veículo criado com o intuito de resgatar o prazer pela literatura descompromissada, voltada ao prazer intelectual pela qualidade da obra, pois ele apenas aborda a literatura sob o viés da modernidade, do que é utilitário ou que está em voga no momento.

Além disso, percebe-se que os anúncios possuem papel importantíssimo no *Sabático*, pois ditam a quantidade de páginas do Suplemento. Uma tendência notada é a diminuição das seções de acordo com a centimetragem de anúncios presente no *Sabático*, o que pode ser entendido como indício de que seu foco não está, realmente, no prazer da leitura ou na formação cultural dos leitores, já que ele opera seguindo a lógica do capital, do lucro. A publicidade aparece em todas as edições do *Sabático*. A maioria dos anunciantes são editoras de livros, sendo as mais frequentes Rocco e Record. Rinaldo Gama faz questão de destacar que os anunciantes não influenciam nas escolhas dos livros que serão abordados no suplemento, pelo

contrário, ele já deixou de dar uma resenha, pois havia um anúncio daquele livro na mesma página.

> Eu tomo o cuidado de procurar saber qual é o anúncio que está saindo para não cometer a gafe de publicar naquela página uma resenha do livro que está sendo anunciado. Porque isso levaria o leitor a imaginar que eu estou dando aquela resenha porque tem um anúncio. O que jamais aconteceria. Nesse sentido é que falei que nosso contato com o marketing é zero. Não existe o marketing ligar para mim e dizer: "olha, você não quer dar um resenha? É uma editora tão bacana, tá anunciando meia página...". Não existe isso. Mas existe essa preocupação, que acabou de acontecer. Eu tinha uma determinada resenha pronta, ia dar, e aí vi ali marcado no anúncio, Editora tal. Que era a editora do livro. Comecei a ficar desconfiado. Falei para a pessoa: descubra pra mim – era perto de um feriado –, descubra para mim, antes do feriado, qual é o anúncio, de qual livro, eu estou com um pressentimento que é do livro tal. Não deu outra, ele veio com a resposta e era do livro tal. Não dei a resenha. Deixei para depois. Porque senão a pessoa ia pensar, e equivocadamente, mas com razão, que eu estava dando a resenha porque tinha um anúncio. Não era verdade, mas o leitor não era obrigado a acreditar nisso. (GAMA, 2011, em entrevista)

Em última instância, como observado, quando a escolha a ser feita é entre um anúncio ou um texto, a garantia de espaço é do anúncio. Sob esse mesmo viés podemos compreender o motivo pelo qual a seção "Do Suplemento Literário" não circula em algumas edições, o que tem se tornado cada vez mais comum, conforme apontou Gama.

Com relação à presença de imagens ou ilustrações, é possível afirmar que isso acontece em quase todas as seções (a exceção é a lista "Mais Vendidos", que não é ilustrada) do Suplemento. Assim, o espaço dos textos é minimizado, mais uma vez nos dando a pista de que o foco do *Sabático* não se concentra na valorização da leitura e do conhecimento. É claro que o jornal deve ser ilustrado, mas também é inegável que as imagens muitas vezes são utilizadas para cobrir espaços, quando os textos não são muito grandes, ou, mesmo quando não têm essa finalidade, ocupam um espaço que poderia ser da leitura, da reflexão. No *Suplemento Literário*[5], por exemplo, havia muito texto e pouca ilustração.

Para Zygmunt Bauman (2001), as instituições modernas encontram-se liquefeitas, ou seja, não possuem forma fixa, sendo marcadas pela inconstância e pela mobilidade, principais particularidades dos fluídos. Assim, nossos valores e modo de vida cultural e político são voláteis, alterando-se constantemente. A prática jornalística acompanha a volatilidade da sociedade moderna, alterando-se de acordo com suas demandas e recursos. Entretanto, deve-se destacar que, embora a sociedade brasileira seja líquida e sem forma estável em vários aspectos, nosso sistema econômico não se altera. Assim, todas as mudanças e seus reflexos ocorrem dentro de um modo de produção capitalista, o que significa que são, de certa forma, limitadas. Logo, o jornal pode lançar um novo suplemento, voltado à erudição e à cultura, mas isso não significa que esse estará contribuindo para mudanças mais profundas em nossa sociedade, como a democratização da leitura e da cultura. Pelo contrário, conforme se observa pelo exame de algumas categorias analíticas centrais, o *Sabático* opera em conformidade com os valores do sistema, que é exclusivo e iníquo por natureza, não representando, assim, um elemento de transgressão.

Embora a Literatura, juntamente com outras publicações editorias, esteja entre os temas mais pautados no *Sabático* (aparecendo em 28% das vezes), as discussões apresentadas não fomentam o surgimento de novos leitores interessados no deleite literário. Pode-se dizer que o Suplemento circula entre um grupo restrito, que já é consumidor de Literatura, conforme Gama admite. Com relação aos textos literários publicados integralmente na seção "Inédito", é importante destacar que não há espaço para o teatro, mas apenas para a prosa e para a poesia. A mesma ausência é detectada em livros didáticos destinados

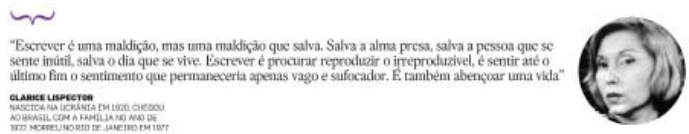
5 - Suplemento Literário elaborado por Antonio Candido que circulou no jornal O Estado de São Paulo entre 1956 e 1974.

ao ensino escolar, conforme aponta a pesquisa de Souza Júnior (2010). Ora, um suplemento que deseje movimentar a discussão sobre a Literatura e ser um espaço de reflexão e de crítica literária no país não pode limitar a abordagem de gêneros literários, especialmente se tiver como objetivo a formação de leitores.

Com relação aos gêneros jornalísticos e à autoria e procedência dos textos, não há grandes surpresas. Os gêneros que mais aparecem são, conforme esperado, resenha, reportagem, coluna e notícia (19% cada um). Os autores são jornalistas do *Estado* ou colaboradores, como acadêmicos, escritores e especialistas. A participação desses autores no Suplemento varia de acordo com a seção, sendo que nas matérias de capa é mais comum a aparição da equipe do *Estado*, enquanto nas resenhas há, além da equipe do jornal em peso, grande incidência de acadêmicos. Em casos menos frequentes, ocorre a aparição de traduções de textos oriundos de publicações estrangeiras, como o jornal *The Guardian* e a revista *Bookforum*. Esses dados revelam que o *Sabático* não inova quanto aos gêneros jornalísticos apresentados, trazendo apenas o que é tradicional e esperado para um suplemento de livros. Embora seja frequente a participação de colaboradores externos, a equipe limitada e a publicação de matérias procedentes de outros veículos revelam a preocupação com a contenção de gastos, como é comum em empresas capitalistas.

A análise da estética e dos anúncios veiculados no Suplemento também pode ser vista como indício da presença da indústria cultural e de que o modo de produção capitalista impõe limitações à prática cultural. A proposta inicial do caderno previa a publicação de frases, notas e imagens relacionadas ao universo da cultura no rodapé do *Sabático*. Essa proposta tornou-se inviável após pouco tempo de circulação do suplemento (no terceiro mês de publicação já não existia mais). Conforme mencionado anteriormente, a totalidade de centimetragem de anúncios dita o tamanho do caderno. Assim, para ter 8 páginas, o *Sabático* precisa ter uma determinada quantidade de anúncios e, ao mesmo tempo, se há apenas 6 páginas, não sobra espaço para adornar o rodapé com citações e miscelâneas. Em suma, o aspecto econômico inviabilizou a prática dessa proposta estética, que seria ligada à valorização da cultura, com a divulgação de poemas e frases célebres, por exemplo. É curioso notar que o mesmo ocorreu justamente com a seção "Do Suplemento Literário", que foi excluída de uma edição de nosso *corpus* e, segundo Gama, aparece cada vez com menos frequência no *Sabático*, devido à limitação de espaço. Assim, uma seção e uma marca editorial mais diretamente ligadas à valorização da tradição, da cultura e do conhecimento, e não relacionadas ao mercado e à modernidade, são os primeiros elementos a serem cortados para a contenção de gastos de páginas, no intuito de garantir a publicação de outros conteúdos.

Figura 1: Rodapé contendo uma fala, a fotografia e algumas informações sobre a escritora Clarice Lispector


"Escrever é uma maldição, mas uma maldição que salva. Salva a alma presa, salva a pessoa que se sente inútil, salva o dia que se vive. Escrever é procurar reproduzir o irreproduzível, é sentir até o último fim o sentimento que permaneceria apenas vago e sufocador. É também abençoar uma vida"

CLARICE LISPECTOR
NASCIDA NA UCRÂNIA EM 1920, CHEGOU AO BRASIL COM A FAMÍLIA NO ANO DE 1922. MORREU NO RIO DE JANEIRO EM 1977

Fonte: Página 2 do suplemento *Sabático* do jornal *O Estado de S. Paulo* de 13/03/2010.

Logo, o que se vê é que a publicidade presente nas páginas do *Sabático* é o que garante a continuidade do suplemento, até pelo fato de que há um número reduzido de leitores. Desse modo, os anúncios serão sempre bem vindos, conforme atesta a fala de Rinaldo Gama, que deixa claro que, caso não haja anunciantes, o suplemento ainda pode existir, mas somente se o jornal estiver investindo em prestígio. Entretanto, Gama ainda acredita que a situação atual pode mudar, ou seja, que as editoras podem perceber que é necessário anunciar justamente para manter vivo o suplemento, dando continuidade à relação de simbiose entre os dois lados.

> Então, o que eu percebo é que as editoras, isso não é de hoje, eu acompanho esse mercado já tem um certo

> tempo, e vi muitas publicações desaparecem por isso, por falta de anunciantes. (...) Eu acho que esse é um problema sério. Agora, imaginando, numa visão otimista, que isso possa mudar, ou que, pelo menos, o Brasil vai continuar nessa direção de se aculturar, ou se educar, pelo menos, não é descabido imaginar que editoras possam anunciar num caderno como o nosso. Acho razoável. Acho bem provável. Agora, caso não anunciem, caso não tenha nenhum anúncio, aí tem aquele outro ganho, que é o ganho simbólico do qual nós falamos há pouco. (GAMA, 2011, em entrevista)

Essa forte dependência e relação com a publicidade não acontecia no *Suplemento Literário* (SLOESP). Pelo contrário, o SLOESP nasceu exatamente a partir de uma crítica que Antonio Candido fez à direção do jornal, na qual destacava que um suplemento cultural deveria ser focado na cultura, e não nos anúncios, como ele detectou que ocorria no *Estado*. Já Gama acredita na possibilidade de aumento nos anúncios como uma das formas de manter vivo o seu Suplemento. A outra forma seria ligada ao ganho simbólico, à possibilidade de o jornal manter o suplemento apenas para agregar prestígio à sua imagem frente ao público leitor. Percebe-se que Gama não considera a possibilidade de o *Sabático* continuar existindo unicamente devido à demanda dos leitores. Isso reforça a noção de que o foco desse Suplemento não está na formação cultural da população e na valorização do tempo para a leitura, mas em interesses comerciais do jornal *O Estado de S. Paulo*, como não poderia deixar de ser no sistema econômico vigente. A valorização da Literatura apenas como forma de agregar prestígio a uma marca também é parte dos planos de negócios das editoras brasileiras, como veremos a seguir.

2. O enfoque na literatura é uma boa estratégia mercadológica no contexto sociocultural contemporâneo?

Vários são os indícios que nos levam a crer que a criação do *Sabático*, em sua essência, não visou lucros. A existência da seção "Do Suplemento Literário"; a presença de manuscritos de Euclides da Cunha no logotipo do Suplemento; o lançamento de um suplemento literário em um período em que essa modalidade de caderno estava sendo extinta pelos grandes jornais e a discussão sobre a possibilidade de relançamento do *Suplemento Literário* são indícios de que o *Estado de S. Paulo* foi motivado pela busca por prestígio, pela valorização da história e da tradição do jornal, ao lançar o *Sabático*.

Logo, podemos crer que o Suplemento, desde sua concepção, não foi pensado com o intuito de gerar lucros, mas como forma de celebração à história do jornal, visando agregar prestígio à marca, ao nome *O Estado de S. Paulo*. Sabemos que o público alvo do jornal é formado pela elite intelectual do país, pelas classes mais abastadas que possuem fruição. Como forma de manter esse público e ampliar sua circulação, o jornal tenta repercutir em meios universitários, onde há interesse pela leitura e pela erudição. Segundo Rinaldo Gama, o leitor do *Sabático* é "mais (...) reflexivo, ensimesmado, e que é formador de opinião. São os próprios escritores, professores de comunicação ou de literatura, psicanalistas, historiadores, são pessoas um pouco com esse perfil" (Gama, 2011, em entrevista[6]).

Raquel Cozer, que é jornalista especializada na cobertura editorial, confirma que o jornal fez um investimento em prestígio ao lançar um caderno só de livros:

> É no prestígio, com certeza. Literatura tem muitos problemas. Por exemplo, um é que é muito difícil conseguir anúncios. É muito mais fácil conseguir um anúncio para o *Caderno 2*, que o cara vai [buscar informações sobre o] show do final de semana, etc, do que uma editora colocar um anúncio de um livro que ela vai lançar. São anúncios mais pontuais. E dificilmente vai ter aquela chamada de capa: "Escândalo!", "Denúncia!", que produz muita leitura e tal. Tem pouca leitura, mas tem uma leitura fiel. Eu conheço muita gente que diz que assinou o *Estadão* por causa do *Sabático*. Acho que é nesse sentido também. (COZER, 2011, em entrevista)

6 - Em entrevista concedida à autora desta pesquisa pessoalmente em 19 de setembro de 2011.

A respeito da longevidade do *Sabático*, Cozer se diz incerta, mas também destaca que o suplemento só irá sobreviver enquanto o jornal apostar no prestígio.

> Olha, (...) eu não sei nem se os jornais irão durar 18 anos daqui pra frente. Mas eu espero que sim. Eu achei, voltando à coisa de que havia essa preocupação no *Estadão*, se se fazia um caderno só de literatura ou um caderno que fosse de reflexão sobre vários assuntos de cultura, eu achei muito bom ter um caderno só de literatura. Inclusive porque tem poucos bons suplementos só de livros hoje em dia. Tem aquele *Babelia*, do [jornal] *El país*. Sou super a favor. Se vai durar eu não sei, é totalmente especulação minha, mas se for pensar só pela lógica de mercado, o *Sabático* não duraria muito. Se um dia eles precisarem cortar gastos, acho que o *Sabático* estaria ali entre os primeiros a correr risco. Mas, se eles pensarem na coisa do prestígio, enquanto eles pensarem nisso [vai durar]. E o *Estadão* é um jornal que tem a coisa do leitor que é um leitor de alta classe, um leitor sofisticado etc, então eu acho que pode ser que continue. (COZER, 2011, em entrevista)

A jornalista também destaca a sua crença de que o jornal tinha consciência que estava investindo no prestígio, e não nos lucros, ao lançar o *Sabático*.

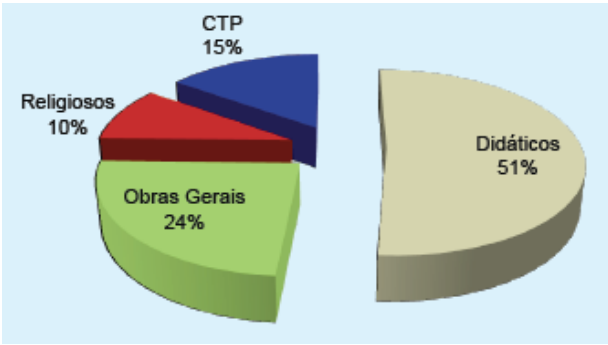
> Mas eu tenho a impressão de que o *Sabático* é muito mais prestígio, e que eles meio que sabiam disso quando lançaram o caderno, não foi uma coisa [inesperada]. Em nenhum momento eles pensaram em lançar um caderno para ganhar dinheiro, com certeza. Ah, e tem uma coisa também de prestígio na academia. Isso é importante. Porque o jornal, é uma coisa interessante para o jornal repercutir dentro da universidade. E no jornal hoje em dia, embora o *Estadão* seja um jornal, como eu falei, mais sofisticado e tal, num jornal não existe espaço hoje em dia para um acadêmico, para um professor de universidade escrever. Para um grande nome da universidade. Então o *Sabático* também foi um pouco isso, além de não só repercutir entre o leitor comum, atrair esse leitor sofisticado, mas também, eu acho que é isso, levar um pouco o *Estadão* para dentro da universidade. (COZER, 2011, em entrevista)

Raquel Cozer ainda explica que a Literatura, para as editoras, é também um investimento em prestígio, pois essa modalidade de livros não é a mais rentável.

> Para as editoras a literatura em si não costuma dar dinheiro. Literatura não vende, na verdade, o que vende é... ah, é maldade falar que *Harry Potter* não é literatura, em algum contexto é, sei lá, literatura juvenil. (...) [Mas a] literatura [adulta] não vende muito. (...) Mas literatura dá prestígio. Então as editoras, por exemplo, a Companhia das Letras é uma editora que trabalha muito com o prestígio. Então eles têm os livros deles que vendem muito, e têm a literatura para dar aquele [prestígio], porque é bom para o nome da editora. (COZER, 2011, em entrevista)

A análise dos dados da pesquisa *Produção e Vendas do Setor Editorial Brasileiro em 2009*, realizada pela FIPE (Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas da Universidade de São Paulo), comprova que boa parte do faturamento das editoras brasileiras é oriunda de vendas para o governo, e que essas vendas subiram 16,85% em 2009 (em relação ao ano anterior). Assim, no ano a que diz respeito a pesquisa, 25% do faturamento das editoras brasileiras veio por meio de vendas para o governo. A mesma pesquisa também mostra que os livros didáticos representaram 51% das vendas no país naquele ano. Os livros Científicos, Técnicos e Profissionais (CTP) também possuíram venda expressiva em 2009, representando 15% do total, assim como os Religiosos, que representaram 10% do total de vendas.

Figura 2: Distribuição de livros vendidos no Brasil em 2009



Fonte: Pesquisa *Produção e Vendas do Setor Editorial Brasileiro em 2009*, FIPE, 2010.

Como mostra o gráfico, os livros Literários são contabilizados juntamente com outras obras (na fatia das "Obras Gerais"), como Dicionários, Atlas, Autoajuda, Turismo, Direito, Línguas, Medicina, Biografias, Educação, Psicologia, Engenharia, Artes etc, não sendo possível precisar sua participação nos lucros das editorias nacionais.

Entretanto, a pesquisa em questão também aponta o total de exemplares produzidos por área, indicando que a Literatura Adulta é a 5ª área em que mais se produziram livros no Brasil em 2009. Embora esse número possa parecer relevante, na verdade a Literatura Adulta corresponde a apenas 5,44% do total de livros produzidos. A pesquisa da FIPE indica que a categoria "Outros", que não se sabe exatamente o que representa, é responsável por 9,16% dos livros produzidos, ou seja, quase o dobro da produção de obras literárias. A tabela a seguir mostra esse e outros dados acerca dos livros produzidos no Brasil em 2009.

Tabela 1: Áreas temáticas dos livros produzidos no Brasil em 2009

Produção por área temática – Total de Exemplares Produzidos (1ª edição + reedição) – 2009		
TEMAS	**número**	**Particip %**
Educação Básica (didáticos)	183.723.605	47,55
Religião [1]	42.681.005	11,05
Literatura Infantil	28.704.739	7,43
Literatura Juvenil	26.885.158	6,96
Literatura Adulta	21.007.834	5,44
Auto-ajuda	12.828.914	3,32
Dicionários e Atlas Escolares	11.888.132	3,08
Línguas e Linguística [2]	5.512.401	1,43
Direito	4.973.982	1,29
Economia, Administração e Negócios, Administração Pública [3]	3.790.032	0,98
Ciências Humanas e Sociais	1.930.501	0,50
Medicina, Farmácia, Saúde Pública e Higiene	1.853.072	0,48
Educação e Pedagogia	1.292.381	0,33
Engenharia e Tecnologia	1.113.189	0,29
Psicologia e Filosofia	973.806	0,25
Biografias	492.497	0,13
Matemática, Estatística, Lógica e Ciências Naturais [4]	471.027	0,12
Turismo, Lazer e Gastronomia	294.176	0,08
Artes [5]	245.628	0,06
Educação física e Esportes	211.805	0,05
Agropecuária, Veterinária e Animais de Estimação	41.662	0,01
Arquitetura e Urbanismo	38.635	0,01
Informática, Computação e Programação	34.785	0,01
Outros	35.378.170	9,16
Total	**386.367.136**	**100,00**

[1] inclui esoterismo e espiritualismo
[2] inclui cursos e idiomas
[3] inclui finanças e contabilidade
[4] inclui Biologia, Bioquímica, Química, Física, Geologia e assemelhados
[5] inclui artes plásticas, teatro, rádio e TV, cinema, dança, fotografia, quadrinhos, grafite, música e museus

Fonte: Pesquisa *Produção e Vendas do Setor Editorial Brasileiro em 2009*, FIPE, 2010.

É evidente que as editoras possuem interesse em publicar os títulos que são mais rentáveis. Assim como é difícil, no Brasil, a sobrevivência dos suplementos literários, as editoras também enfrentam dificuldades financeiras e lutam para existir. Sérgio de Almeida, jornalista e editor de livros, responsável pela Editora Papagaio, conta que precisa trabalhar paralelamente para manter suas contas e as contas da editora em dia:

> Eu agora estou empenhado em outra etapa, fazer isso aqui vingar comercialmente falando. Não vingou, todo mês, salvo algumas exceções, ela [a editora] me toma dinheiro, por isso não abandonei de vez o jornalismo. Faço coisas para a ESPN Brasil, dou aula na PUC, presto consultoria na área de imprensa para um órgão

> público, e esse dinheiro permite que eu mantenha a editora aberta. (ALMEIDA *apud* COSTA, 2009, p. 97)

Porém, conforme já exposto, ainda há editores que valorizam a Literatura, e publicam obras literárias, seja pelo prestígio, seja por um desejo genuíno de valorização da cultura, ou simplesmente por sacralizar o objeto livro, conforme depreende-se pela fala do editor Sérgio Almeida: "Teve um dia que eu tava tão chateado, peguei os livros, botei na mesa e fiquei olhando, e tive orgulho. Dane-se que mil pessoas souberam da existência. Eu tenho o maior orgulho" (Almeida *apud* Costa, 2009, p. 46).

Para A. P. Quartim de Moraes, jornalista e editor (que atuou nas editoras SENAC, Códex e Ediouro), o maior problema das editoras é que só querem publicar o que vende, prejudicando a Literatura Brasileira e os novos autores (Costa, 2009, p. 102).

> O que não vende não se publica. Literatura brasileira não vende, logo não se publica. É assim o raciocínio hoje. As premissas, no entanto, são falsas, há certas coisas que você tem obrigação de publicar. O necessário equilíbrio entre conteúdo e desempenho editorial, o equilíbrio precisa ser mostrado no conjunto do seu catálogo. Alguns livros precisam ser publicados, é missão social do editor. Livro é um investimento de promoção humana, de desenvolvimento social. (QUARTIM DE MORAES *apud* COSTA, 2009, p. 102)

Quartim de Moraes também destaca sua experiência na editora Ediouro, onde ficou por 20 meses e a cada mês apresentava, na reunião do conselho editorial, ao menos um livro de Literatura Brasileira, sendo que nenhum deles foi aceito para publicação (Costa, 2009, p. 103). Acerca da publicação de obras literárias brasileiras, Quartim, assim como Raquel Cozer, destaca a atuação da editora Companhia das Letras:

> A Companhia das Letras é uma das grandes e a melhor editora do Brasil. Luiz Schwartz é o melhor editor brasileiro. É o único que leva mais a sério a necessidade de compor no catálogo qualidade de conteúdo e desempenho comercial. É um catálogo equilibrado. A Companhia das Letras tem catálogo invejável porque tem essa preocupação. (QUARTIM DE MORAES *apud* COSTA, 2009, p. 103)

Dessa forma, se observa que a atuação do editor de livros não difere muito da do editor do suplemento literário, no que diz respeito à escolha das obras. A fala de Gama e de Quartim de Moraes é muito similar quando trata da necessidade de garantir um equilíbrio entre atender a interesses comerciais e oferecer um conteúdo que, embora não seja de interesse de muitas pessoas, possua valor cultural.

Assim, fica claro que a aposta em Literatura não é comercialmente rentável, porém é sempre aconselhável quando se deseja agregar prestígio e valor à sua marca, para alegria dos consumidores eruditos e preocupados com o desenvolvimento social, conforme a definição utilizada por Quartim de Moraes. De fato, a literatura sempre foi uma atividade de prestígio, porém, também sempre foi difícil viver dela. De acordo com Cristiane Costa (2005), o jornalismo tornou-se uma forma de dependência econômica dos jovens escritores do século XIX, que, por um lado, haviam encontrado uma forma de sobrevivência e, por outro, eram impedidos de se dedicarem unicamente à sua vocação (p. 27). Para ela, a figura de Machado de Assis tornou-se "uma espécie de mito fundador da literatura brasileira", pois levou os jovens escritores-jornalistas à crença de que o prestígio definitivo, que só a literatura poderia dar, estava ao alcance deles.

Logo, Costa (2005) destaca o papel que teria o jornalismo na formação da literatura brasileira. Em meados do século XIX ainda não era possível viver de direitos autorais, mas já era viável ganhar dinheiro por meio do trabalho intelectual, conforme fez Machado ao tornar-se funcionário do jornal. Segundo Costa, Olavo Bilac "ressaltou o papel do jornalismo na transformação da literatura num trabalho assalariado, dando ao homem das letras brasileiro a tão sonhada legitimação social" (2005, p. 47). Já Silva Ramos (*apud* Costa, 2005) explica que o

jornalismo tinha a utilidade fundamental de dar ao literato um emprego (p. 54).

Porém, o jornalismo estava longe de ser uma profissão bem remunerada, fazendo com que até os mais renomados escritores fossem em busca de melhorar sua renda por meio da realização de outros serviços no jornal (2005, p. 55). Lima Barreto é um caso exemplar de "mulato culto, sem diploma nem dinheiro, [que] fatalmente iria parar no jornalismo" (2005, p. 59). Lima não poupou críticas ao trabalho na imprensa, ao tentar abrir seu espaço no mundo das letras, segundo Costa.

Cristiane Costa também destaca o caso de Monteiro Lobato, que, ao contrário de Lima Barreto, sujeitou sua obra literária aos apelos comerciais, obtendo lucros e muito sucesso. De acordo com Costa (2005), Lobato foi o primeiro escritor brasileiro a conceber literatura como mercadoria. Pessoalmente, persuadiu donos de casas comerciais, sugerindo que vendessem um novo produto, o livro. "É um artigo comercial como qualquer outro, batata, querosene ou bacalhau", argumentava Lobato ao se dirigir aos comerciantes (Costa, 2005, p. 75). Ele também foi astuto ao perceber que a publicação de textos na imprensa garantia seu acesso aos leitores e funcionava como uma publicidade gratuita para seu nome. Em artigo escrito originalmente como carta para a coluna de reclamações do jornal *O Estado de S. Paulo*, Lobato criou, dentro da imprensa, um de seus principais personagens de ficção, o Jeca Tatu (Costa, 2005, p. 72). Um segundo artigo publicado no jornal deu origem a seu primeiro romance, *Urupês*. Assim, a atuação do escritor no jornal era movida principalmente por interesses mercadológicos:

> Dizes bem quanto à disseminação do nome por intermédio de outras folhas. Isto é como eleitorado. Escrevendo no *Estado*, consigo um corpo de 80 mil leitores, dada a circulação de 40 mil do jornal e atribuindo a média de dois leitores para cada exemplar. Ora, se me introduzir num jornal do Rio de tiragem equivalente, já consigo dobrar meu eleitorado. Ser lido por 200 mil pessoas é ir gravando o nome – e isso ajuda (...). Para quem pretende vir com o livro, a exposição periódica do nomezinho equivale aos bons anúncios das casas de comércio – em vez de pagarmos aos jornais pela publicação dos nossos anúncios, eles nos pagam – ou prometem pagar. (LOBATO *apud* COSTA, 2005, p. 73)

O autor de *O Sítio do Picapau Amarelo* também foi editor de livros, mantendo sua visão do livro como mercadoria e da Literatura como negócio. Para Costa,

> Capitalista e marqueteiro, o editor Lobato está muito distante da imagem do bom velhinho que ficou para a história da literatura infantil. Mas é preciso ver em seu mercantilismo a toda prova o nascimento de um mercado editorial mais agressivo no Brasil. Monteiro Lobato faliu várias vezes, mas não desistiu. Em 1925, fundou a Companhia Editora Nacional, já de olho num filão muito especial: livros infantis, a serem adotados por colégios em grandes quantidades. (COSTA, 2005, p. 77)

Assim, nota-se que nunca foi tarefa simples sobreviver de Literatura, sendo que os artistas de maior sucesso são sempre aqueles que se rendem às imposições do mercado. Também é possível observar que Lobato foi visionário ao investir em Literatura Juvenil, que até hoje é mais rentável que a Literatura Adulta, sendo mais comprada não apenas pelo público em geral, como também pelo governo, para fins pedagógicos (como vimos anteriormente). É interessante destacar, ainda, a forma como Lobato se defendia das constantes acusações que recebia de autores modernistas, como Mário de Andrade, que o taxavam como mercenário. "Eles são uns gênios – mas não vendem; têm que viver como carrapatos do Estado, presos a empreguinhos. Lobato é uma besta, mas está vendendo bestialmente", afirmava, referindo-se ao fato de que tais escritores precisavam manter empregos públicos para sobreviver, já que sua Literatura não tinha apelo comercial (Costa, 2005, p. 79). Nota-se, ainda, a similaridade existente entre o ofício do escritor do século XX, que deve buscar outras fontes de renda caso não deseje se render ao mercado, e do pequeno editor de livros atualmente, que também precisa contar com outras fontes de renda para sobreviver.

Ou seja, o investimento em Literatura não é uma boa estratégia mercadológica há, pelo menos, dois séculos. No contexto contemporâneo, é importante que um escritor participe de feiras e eventos literários para ter renda, já que ainda não é possível sobreviver apenas dos livros. Porém, ainda há os buscam seu sustento na imprensa, como João Ubaldo Ribeiro e Luis Fernando Veríssimo (apesar de já terem publicado *best-sellers*, especialmente Veríssimo). A escritora Hilda Hilst também garantiu seu sustento, durante alguns anos, devido à sua atuação como cronista no jornal campineiro *Correio Popular*. Mas, em geral, há pouco espaço para os literatos na imprensa atualmente.

O escritor Ronaldo Correia de Brito (vencedor do Prêmio São Paulo de Literatura em 2009[7]), que atua com certa frequência no *Sabático*, confirma que é necessário buscar outras fontes de renda:

> Os que sobrevivem da venda de livros são bem poucos, é verdade, mas existem os que sobrevivem das atividades de escritor. São os que ganham a vida dando conferências, cursos, escrevendo por encomenda para jornais, revistas e televisão, ministrando oficinas, como consultores, etc. Em todos os tempos, artistas trabalharam por encomenda. De Bach a Michelangelo. Não é indigno criar por encomenda, nem é preciso vender a alma ao diabo para isso. É necessário manter a liberdade de criação num jogo bem sutil, de muita barganha, entre quem encomenda e quem cria. (CORREIA DE BRITO, 2011, em entrevista)

A enorme quantidade de Festas, Feiras e Prêmios Literários existente atualmente serve como incentivo do governo e das empresas privadas à atuação dos escritores. Em junho de 2011, o Ministério da Cultura anunciou a criação do Circuito Nacional de Feiras de Livro, projeto que prevê renúncia fiscal para as empresas que patrocinarem feiras do livro. Com isso, espera-se que seja dobrada a quantidade de eventos literários realizados no país até 2014. Em 2011, ocorreram cerca de 75 eventos de pequeno, médio e grande porte, sendo os mais populares a Flip (Feira Literária Internacional de Paraty); a Bienal Internacional do Livro; O Fórum das Letras de Ouro Preto; a Jornada Nacional de Literatura (em Passo Fundo/RS) e a Feira do Livro de Ribeirão Preto. A crítica literária Beatriz Resende (2008) já teceu considerações a esse respeito, mostrando que a grande fertilidade da literatura no Brasil é um fenômeno recente, que pode ser interpretado como um renascimento da cultura literária:

> Apesar das queixas repetidas de que há poucos leitores, de que o livro vende pouco etc., é fácil constatar que se publica muito, que novos escritores e editoras surgem todos os dias, e que comenta-se e consome-se literatura. Nas grandes cidades, novas livrarias partilham o mesmo espaço com outras formas de lazer, tornando o convívio com o livro mais sedutor. Surgiram nos últimos anos novos prêmios literários com valores bem maiores que no passado. A repetição da Festa Literária Internacional de Paraty vem conseguindo apresentar escritores brasileiros ao lado dos nomes mais importantes do cenário internacional em um evento que se tornou, em aparente contradição, ao mesmo tempo *cult* e popular. Essa festa tem se mostrado um caso a ser investigado, sobretudo por evidenciar uma nova habilidade dos escritores contemporâneos (...) de serem também uma espécie de *performer*. (RESENDE, 2008, p. 16)

Resende também aponta para uma característica do escritor contemporâneo, a de ser um *performer.* A reportagem "Os feirantes", publicada na revista *piauí* de setembro de 2011 confirma a visão de Resende, ao expor o "novo cenário das letras nacionais". Explicitando o fato de que a participação dos escritores brasileiros em Feiras e eventos literários é, hoje em dia, parte da profissão, descreve-se a mesa redonda "Ficções da crônica", com o escritor Ignácio de Loyola Brandão na Flip 2011, destacando-se que "o espetáculo parecia mais uma conversa de bar do que uma palestra. As gargalhadas demonstravam que, algumas vezes, o trabalho de um escritor

7 - O romance Galiléia, de Ronaldo Correia da Brito, foi eleito o melhor livro do ano de 2008. Ao autor foi concedido um prêmio no valor de R$ 200 mil.

não é apenas o de escrever, mas o de se apresentar em público como um artista performático" (Chiaverini, *piauí*, n. 60, set. 2011, p. 58).

A mesma reportagem fornece números que comprovam a importância da participação em eventos literários para autores brasileiros.

> As remunerações do *show business* variam bastante. Pelo menos uma dezena de escritores consagrados cobra mais de 10 mil reais por aparição; para empresas, o cachê pode chegar a 25 mil. No geral, os valores oscilam entre 800 e 3 mil reais. Longe de deixar alguém milionário, esses cachês garantem o sustento de muitos autores nacionais. Os royalties pagos pelas editoras brasileiras variam entre 5% e 10% do preço de capa. Um autor que vende mil livros a um preço de 40 reais, por exemplo, terá um rendimento de 4 mil reais. Entretanto, são raros os autores que vendem esse número de exemplares em poucos meses. Atualmente, entre os que se dedicam apenas à literatura, a maioria tem o sustento garantido por palestras, sessões de autógrafos e apertos de mão em coquetéis. (CHIAVERINI, *piauí*, n. 60, set. 2011, p. 60).

O presidente da Fundação Biblioteca Nacional (FBN), Galeano Amorim, ainda na referida reportagem de *piauí*, explica por que as Feiras Literárias proliferaram recentemente. Segundo ele, essa multiplicação começou por volta de 2005 e foi motivada por vários fatores: "A década passada foi pródiga em políticas públicas federais, estaduais e municipais, e na criação de boas legislações sobre o tema. Os índices de leitura cresceram e mais gente passou a atuar nessa área. Ou seja, é uma conjunção favorável" (Amorim *apud* Chiaverini, *piauí*, n. 60, set. 2011, p. 60).

Considerações finais

Assim, na conjuntura atual das Letras Brasileiras, em que notadamente pouco se lê, embora haja investimentos massivos do governo no incentivo à leitura e à Literatura, podemos nos indagar a respeito do lançamento de um suplemento de livros. Embora todos os fatos nos levem, mais uma vez, à conclusão de que o investimento do *Estadão* não visa lucros, e sim prestígio, para Rinaldo Gama a questão vai além. Segundo ele, o jornal não buscou simplesmente prestígio ao investir em Literatura, mas também possui uma visão mais à frente, voltada para a Educação do Brasil.

Não que se desejasse ou buscasse aprimorar a educação dos brasileiros, mas o lançamento do *Sabático* se amparou na crença de que investimentos em Educação serão cada vez mais incentivados e mantidos, tendo em vista um objetivo mais amplo, o de desenvolver economicamente o país. Assim, embora o *Estado* não visasse lucros ao lançar o *Sabático*, também não "nadou contra a corrente", ou seja, não fez uma escolha paradoxal, se analisado o contexto de maneira de mais ampla, tendo em mente os investimentos que já estão sendo feitos para tornar o Brasil um país de primeiro mundo, de como é exemplo a grande compra de livros feita pelo governo anualmente. E é claro que a Educação representa um dos principais pilares a serem desenvolvidos para que se atinja tal ideal. E a cultura, a leitura, é essencial em qualquer processo formativo, educativo.

Portanto, o que notamos é que o editor do *Sabático* trabalha da melhor forma possível, dadas as condições sócio-econômicas em que está inserido, que não mais permitem a criação de uma experiência genuinamente focada na valorização e disseminação da leitura e da literatura, como era a do *Suplemento Literário*. Um suplemento como o *Sabático* jamais poderia existir nos dias de hoje de maneira independente dentro do jornal (como ocorria com o SLOESP, nas décadas de 1950 e 1960). Assim, deve prestar contas e oferecer benefícios à empresa jornalística à qual está associado. Isso significa que ele deve seguir a lógica do jornal *O Estado de S. Paulo*, prezando a novidade, a agilidade, a informação. Dessa forma, nem sempre consegue oferecer um debate realmente focado na literatura e no conhecimento, mas apenas no que é possível abordar jornalisticamente naquela semana.

É claro, porém, que há lançamentos ou efemérides que suscitam discussões profícuas, ampliando o conhecimento do leitor, e nesse ponto reside o mérito do editor ao

selecioná-los. Com isso, vemos que o *Sabático* é, sim, um suplemento que fomenta a leitura e a cultura no país, ainda que de maneira limitada aos lançamentos. Ao mesmo tempo, representa uma estratégia de marketing do jornal *O Estado de S. Paulo*, em busca da valorização de sua imagem por meio do prestígio.

Apesar de os índices de leitura no país terem melhorado nos últimos anos, e do mercado editorial ter crescido, assim como estarem ocorrendo diversos eventos que demonstram a proliferação da cultura literária, não podemos deixar de destacar que, em comparação com outros países, o Brasil é uma nação de poucos leitores. Esse traço marcante da cultura brasileira, por um lado, reflete a marginalização social a que tem sido condenada a maior parte de nossa população, que vive em condições precárias, nas quais o consumo de bens culturais é um luxo desmedido (Marques de Melo, 2006, p. 161). Dessa forma, a origem de nossos problemas de leitura está no frágil sistema educacional do país, que deriva, em grande parte, do próprio sistema econômico capitalista, que permite a desigualdade sócio-cultural. A melhoria recente na distribuição de renda tem acompanhado a elevação dos índices de leitura e consumo de livros no Brasil.

Neste processo de melhoria da leitura no país, a imprensa tem papel importante, ao lado da escola e da família, para motivar novos leitores. Para Alfredo Bosi (2006), "uma política de educação de um número alto de brasileiros talvez deva passar forçosamente pelos meios de comunicação de massa" (p. 322). Essa visão, apesar de verdadeira, parece estar cada vez mais longe de ser alcançada, já que os meios de comunicação, em geral, também visam lucros e colaboram com a manutenção do sistema econômico vigente, que prevê a exclusão e a iniquidade.

Dessa forma, o lançamento do *Sabático* não representa nenhum avanço importante, já que é direcionado a um público restrito, já consumidor de bens culturais. Ou seja, ainda que o editor Rinaldo Gama selecione pautas relevantes, capazes de fomentar a reflexão intelectual e desenvolver o conhecimento de seus leitores, convidando-os à leitura, mesmo sem fugir dos lançamentos e efemérides da semana, essas informações estarão circulando entre um grupo restrito de leitores, não representando a desejável democratização do conhecimento e da leitura.

Referências

Livros e dissertações:

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BORGES, Jorge Luis. *Obras completas de Jorge Luis Borges, Vol. 1*. São Paulo: Globo, 1999.

BOSI, Alfredo. *Dialética da colonização*. 4ª Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

CHAPARRO, Manuel Carlos. "Prefácio". In: LOPES, Dirceu; COELHO, José; PROENÇA, José Luiz. *Edição em jornalismo impresso*. São Paulo: Edicon, ECA USP, 1998.

COSTA, Cristiane. *Pena de aluguel: escritores jornalistas no Brasil 1904-2004*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

COSTA, Juliana Meres. *Sabático: um novo tempo para a leitura? (A retomada do Suplemento Literário no Estado de S. Paulo)*. Dissertação (Mestre) – Programa de Pós-Graduação em Divulgação Científica e Cultural, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

COSTA, Renata Carvalho da. *A conquista do sagrado. Jornalistas como editores de livros.* 2009. Dissertação (Mestre) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação, Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

LINIERS, Ricardo. *Macanudo.* Trad. e Edit. Claudio R. Martini. Campinas: Zarabatana Books, 2010, n. 3.

MARQUES DE MELO, José. *Teoria do jornalismo: identidades brasileiras.* São Paulo: Paulus, 2006.

NINA, Cláudia. *Literatura nos jornais: a crítica literária dos rodapés às resenhas*. São Paulo: Summus, 2007.

RESENDE, Beatriz. *Contemporâneos: expressões da literatura brasileira no século XXI.* Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2008.

SOUZA JÚNIOR, Jorge Rodrigues de. *A literatura no ensino de espanhol a brasileiros: o teatro como centro de uma prática multidimensional-discursiva*. Dissertação (Mestre) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

Pesquisa

FUNDAÇÃO INSTITUTO DE PESQUISAS ECONÔMICAS DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. *Produção e Vendas do Setor Editorial Brasileiro em 2009*. São Paulo: 2010. Disponível em: <http://www.publishnews.com.br/upload/download/PesquisaMercado_2009.pdf>. Acesso em: 23 de fevereiro de 2011.

Artigo de revista

CHIAVERINI, Tomás. *Os Feirantes*. **piauí**, ano 5, n. 60, Rio de Janeiro, set. 2011, pp. 58-61.

BIBLIOTECAS PÚBLICAS EM NOTÍCIAS NO INTERIOR DE GOIÁS

Keila Matida de Melo Costa[1]

Resumo

Este trabalho, oriundo de minha pesquisa de doutorado, objetiva apresentar os proclames e impasses para a criação de uma biblioteca pública no sertão do Brasil, no interior de Goiás. Para isso, inicialmente engendra uma discussão sobre a biblioteca pública e posteriormente adentra por meio especialmente de notícias em periódicos locais como os jornais *O Anápolis* e o *Gazeta Popular* os discursos que suscitaram a necessidade de criação desse espaço formal de leitura em Anápolis, cidade próxima a capital de Goiás - Goiânia[2]. O intuito é mostrar que, muito mais do que uma história local, uma dimensão cosmopolita fundamenta dizeres sobre livros, leituras e bibliotecas. Somado a isso, a associação entre interesses públicos e privados, contenção e controle de informações e de circulação de ideias garantem a existência conflituosa do espaço formal de leitura. A história cultural possibilita sustentação teórica a esse propósito ao promover uma discussão sobre o livro, a leitura, a biblioteca, ao possibilitar a variação de fontes na escrita da história e ao fazer crer que outros caminhos e sentidos dão contorno ao mundo e expressam conflitos que norteiam as práticas sociais em que o homem se constitui sujeito.

Palavras-chave

Biblioteca pública; leitura; livro.

Abstract

This research, arising from my doctorate, aims to present the proclaims and deadlocks for the foundation of a public library in the backwoods of Brazil, inward Goiás. In order to happen, first of all engenders a discussion about public libraries and afterwards deepens through local journals news such as *O Anápolis* and the *Gazeta Popular*, the words that raised the need of creation of this formal space for reading in Anápolis, a city next to the capital of Goiás – Goiânia. The intention is to show that a cosmopolitan dimension founds sayings about books, readings and libraries, much more than just a local history. Furthermore, the association among public and private concerns, information control and contention and the flow of ideas ensure the conflicting existence of the public reading place. The cultural history enables its theoretical support, providing a discussion about the book, the reading, the library, allowing the range of sources in the writing of history and convincing that other paths and senses outline the world and express conflicts that guide the social practice where a person becomes the subject.

Keywords

Public library; reading; book.

1 - Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Doutoranda em Educação pela Faculdade de Educação da UFG.

2 - O jornal O Anápolis foi criado em 31 de março de 1935 . É o jornal mais antigo da cidade de Anápolis, e possui circulação até a atualidade, fato que lhe confere reconhecimento como fonte histórica. O jornal Gazeta Popular circulou em Anápolis e Goiânia no período de 8 de janeiro de 1984 a 10 de abril de 1986.

Discorrer sobre as bibliotecas públicas no sertão do Brasil, especificamente no interior de Goiás, em Anápolis, significa percorrer uma trajetória de valorização ou omissão no desenvolvimento desse espaço formal de leitura. Decorrente de movimentos revolucionários que marcaram o Ocidente a partir do século XVII, as bibliotecas públicas alimentaram pretensões e quebraram hierarquias. Esse propósito de mudança foi decorrente da publicização do impresso e do que isso acarretou nas transformações sociais. A construção de um novo mundo, alicerçada em outros poderes de autoridade fizeram com que a biblioteca pública tornasse, com isso, uma realidade possível, assim como ocorreu com o ensino público. Se inicialmente a biblioteca pública teve pretensão de formar um cidadão que se enquadrasse aos ditames de uma sociedade urbano-industrial, e para isso todo o tempo do trabalhador era normalizado, posteriormente a biblioteca pública foi assumindo outros papéis.

Princípios do Iluminsmo, emblema da Revolução Francesa e materialidade da Revolução Industrial deram à biblioteca pública o contorno de que ela necessitava para garantir a proliferação do livro, para instaurar um mundo mediado pela escrita, cujos princípios de liberdade e igualdade garantiriam a publicidade do saber. Pretensões inúmeras foram aí depositadas. Formar um certo "cidadão", limitando sua atuação no mundo ao dar a ele condições restritas de formação, ao imputá-lo responsável por isso, indiferentemente das condições dadas igualmente a todos, fazia com que a biblioteca ganhasse foros públicos.

Fonseca (2007) afirma que a ideia de uma biblioteca pública atingiu a América do Norte no século XIX e foi proveniente de um movimento liderado por educadores em favor de uma educação para toda a sociedade. Esta biblioteca complementaria o trabalho já existente das bibliotecas escolares a fim de se alcançar um programa nacional de educação. Nesse contexto, em oposição a um passado obscuro, seria por meio de uma biblioteca pública que o "papel civilizatório" iniciado na escola se estenderia, afirma Mueller (1984), como um direito a "todos". Esse espaço de leitura, tanto na Inglaterra quanto nos Estados Unidos visava educar as classes economicamente desfavorecidas a partir da ordem ideológica vigente[3]. Manter a ordem pública ao fornecer entretenimento por meio de "prazeres inocentes" a "homens exaustos e sem dinheiro" era o lema para se evitar conflitos sociais. O poder alterava estratégias, tornava-se microfísico, capilar, disciplinar, e atingia a sociedade como um todo, como mostra Foucault (2005).

Em todo o processo de desenvolvimento da indústria no Ocidente a ordem do trabalhador era assegurada, fosse pela permanência dele em um lugar fixo, num tempo regulado, fosse pela compreensão do lugar que ele deveria ocupar na sociedade, e para isso ele precisava passar por formações não necessariamente escolhidas, mas ofertadas, "dadas" a ele como representatividade do papel de um Estado "democrático". O controle social era exercido em todos os momentos da vida do trabalhador, quer no trabalho, quer nas horas de lazer. Bibliotecas de fábricas foram criadas por empregadores na Alemanha, "oferecendo" aos próprios funcionários a possibilidade de autoformação. Na França, foram eles responsáveis pela criação de algumas bibliotecas circulantes populares no século XIX. O intuito dessas ações era "orientar" leituras, afastando o trabalhador dos vícios, das superstições, das obscenidades e das leituras perigosas, como as socialistas (LYONS, 2002, p. 188). Almejava-se a "recreação nacional", elucida Lyons.

Pela leitura não apenas o leitor, de certa forma, "incorporava" o que a ele era "sugerido", mas inclusive acalmava possíveis ânimos contestadadores. Pretensões que levavam a um único fim: a formação de um determinado sujeito que atendesse aos interesses de Estado que se proclamava democrático, mas que visava a interesses de grupos detentores de poder político e econômico. O Estado não simplesmente atendia a esses interesses, ele equilibrava conflitos, pois respondia também

3 - Embora Muller (1984) afirme que os propósitos da criação das bibliotecas públicas nos Estados Unidos, no século XIX, tenha sido diferente da Inglaterra por ter sido baseado na educação como forma de democracia, ao apresentar teóricos que justifiquem a criação desses espaços mostra que, teoricamente, os propósitos foram os mesmos da Inglaterra – "educar" a classe subalterna (FONSECA, 1986).

aos anseios do "povo", ao oferecer-lhe livros apreciados, formas de lazer e acesso à "cultura", ao mesmo tempo em que o aprendia, o controlava, o normalizava ao conhecê-lo. Daí a necessidade dos dossiês, das fichas de leitores que no Brasil tiveram existência ampla na atuação do Instituto Nacional do Livro (INL), em que informações acerca de aquisições de livros adquiridos nas bibliotecas públicas deveriam ser enviadas ao INL para que esses espaços de leitura recebessem mais livros, pois, União, Estados e Municípios comungavam de um mesmo propósito – "a formação do leitor".

Desde a sociedade industrial, a alteração das estratégias de poder tinha a pretensão de "conseguir de pessoas livres uma presença regular e exatidão" (PERROT, 2006, p. 54) principalmente nos espaços formativos como escolas, fábricas e bibliotecas públicas. Para isso, no caso da biblioteca pública, não seriam negadas ao leitor leituras consideradas perniciosas, como a literatura popular e o romance, disse Mueller (1984)[4]. O acesso levaria ao controle da quantidade e não à ausência desse tipo de leitura apreciada pelos grupos populares. Estratégia inicial de atrair o público visado aos espaços da biblioteca. Lá ele teria acesso a outras literaturas, a "boa leitura" (BARBOSA, 1994, p. 18), num processo gradual e contínuo de acesso ao livro, sugeria alguns teóricos.

A atração do público leitor, pelos teóricos mencionados por Mueller (1984), incluía inclusive toda uma dinâmica de mobilização de caça ao leitor, próximo ao que defende Certeau (2005). Notícias sobre biblioteca em jornais, envio de livros solicitados por telefone, remessa de notas e críticas sobre obras de interesse desses leitores foram algumas dessas práticas. O poder se disseminava por diferentes estratégias, pela palavra alcançava públicos a fim de "instruí-los". É importante destacar também que o investimento capitalista na indústria da impressão era explorado de múltiplas formas. A ampliação do público leitor e, consequentemente, a forma de assim nomeá-lo favoreceu a produção em massa de materiais impressos de baixo custo e também de baixa qualidade. Essa produção era restrita a livros baratos, mas a seriados mensais, a revistas ilustradas, a cartazes, entre outros veiculadores da escrita os quais eram vendidos, por exemplo, em quiosques nas ruas a um preço irrisório, afirma Lyons (2002). O "descontrole do acesso ao universo da escrita", do poder sobre ele, causava inquietação às elites sociais, disse o autor.

Por esse motivo, o histórico das bibliotecas públicas foi marcado por tentativas de cerceamento da cultura escrita em função do perigo que ela poderia ocasionar. Não por acaso, causava até indignação e temor os novos leitores na Inglaterra "que nunca compraram livros e nunca se inscreveram numa biblioteca" (LYONS, 2002, p. 162), embora lessem e tivessem acesso a impressos diversificados."Excluir o pernicioso" visando "o bem do individuo e da nação" era também tarefa do bibliotecário, o qual inicialmente assumia um posicionamento de guardião da cultura impressa e "guardião" inclusive da veracidade das informações encaminhadas aos institutos de poder, tal qual o INL.

No entanto, aos poucos a função do bibliotecário foi se alterando em razão das mudanças sociais e do papel da biblioteca na sociedade. Inclusive, o critério de censura e de exclusão de livros foi polêmico no decorrer dos séculos XX e XXI. Alguns autores defendiam que a literatura popular deveria ser totalmente retirada da biblioteca, revelando interesses de grupos sociais não conciliáveis embora respaldados no propósito de "bem comum"; outros argumentavam a necessidade não da exclusão, mas do controle dessas obras, como já foi dito. A proibição e a interdição de leituras consideradas perniciosas marcam o histórico da composição do acervo nos espaços de leitura. Proibição que muitas vezes não impediu, por diversas estratégias e táticas que livros proibidos chegassem às mãos de inúmeros leitores e ocupassem estantes de bibliotecas como ocorreu em Anápolis no tempo da Ditadura Militar; e que,

4 - Como diferenciação de classe, o romance atingiu estatuto de arte no início do século XX, se diferenciando de outros gêneros de gosto popular, chamado literatura de massa. Isso se deu em função da expansão, produção e democratização desse tipo de material impresso. O romance, a partir de então, passou a ser "a expressão literária clássica da sociedade burguesa triunfante". (LYONS, 2002, p. 166).

inclusive, espaços de leitura constituídos para certos leitores fossem negados por eles.

A biblioteca pública como pretensão de um propósito

No Brasil esse cenário parecia se diferenciar, pois a criação, no caso proliferação das bibliotecas públicas, esteve a cargo do INL na década de 1930, antes desse período o que se tinham eram ações isoladas. O trabalho de Gomes (1983) elabora um panorama da criação desses espaços formais públicos até a década de 1930. Segundo a autora, entre a década de 1890 a 1899, havia duas bibliotecas públicas em Minas Gerais; no período de 1900 a 1909, havia quatro bibliotecas divididas em Pernambuco, Minas Gerais e Rio de Janeiro; no período de 1910 a 1919, dez bibliotecas públicas estavam espalhadas nos seguintes estados: Piauí, Rio Grande do Norte, Bahia, Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo, Rio Grande do Sul e Mato Grosso; de 1920 a 1930, apenas onze bibliotecas, em alguns estados elas foram extintas, mantiveram-se na Bahia, em Minas Gerais e em São Paulo e foram criadas no Pará, no Distrito Federal e em Santa Catarina. Em Goiás, nesse período, destaca-se apenas duas bibliotecas escolares. É importante ressaltar que até a década de 1930, 24,5% da população brasileira era alfabetizada.

A década de 1930, com Getúlio Vargas no poder mudaria esse quadro, pois pelo discurso de formação da nação atenção era dada à instrução pública. Embora se proclamasse uma educação para todos, o eixo foi o ensino básico e o técnico-profissionalizante, uma vez que precisava-se de mão de obra para a indústria que jazia. Formar operários se confrontava com a luta pela educação na década de 1920, mas garantiu a proliferação do impresso e a criação dos espaços formais de leitura. Fundamentado em anseios e conquistas "além-mar", uma vez que preceitos cosmopolitas rompiam fronteiras por imposições e desejos, o Brasil, por suas mais diferentes regiões, buscava redefinir novos rumos. Os movimentos revolucionários que marcaram o Ocidente em séculos anteriores, e que foram embasados na defesa do homem em sua busca pela liberdade, igualdade de direitos e posicionamento na realidade, foram sentidos no país e em Goiás.

A criação das bibliotecas públicas estava firmada na importância da leitura para a construção da realidade, e se a leitura era importante, ela também era perigosa, pois, como prática social, inquietudes e entusiasmos poderiam ser gerados por ela, daí o direcionamento, o confisco e a censura do livro, do impresso em que o velho deveria dar lugar ao novo. De um tempo de atuação extenso, o INL favoreceu a indústria editorial, legitimou o livro na escola, e com isso reforçou uma concepção de sociedade veiculada por ele, assegurou a profissionalização do intelectual, como também apresentou, pelos seus inúmeros diretores, iniciativas que poderiam ter sido promissoras como as bibliotecas em seus mais diferentes formatos e intercâmbio entre elas. Buscou sistematizar essas criações, objetivando conhecê-las e controlá-las. A partir de discursos amplos, bibliotecas públicas foram sendo, de maneira fragmentadas, criadas. O quadro que se tinha, em Goiás, desses espaços segundo Costa (1953), era precário, todas as bibliotecas públicas registradas no INL, ao todo 8, apresentavam problema de instalação, de mobiliário, de acervo etc. Em Anápolis, o descaso e as dificuldades em relação à biblioteca pública parecia ser ainda maior.

As pretensões do INL chegaram à Anápolis. Proclamações públicas já anunciavam tal necessidade. Em 11 de março de 1956, o artigo *Biblioteca Pública para Anápolis*, veiculado no jornal *O Anápolis*, convocava estudantes para conseguir com políticos a criação de uma verdadeira biblioteca pública na cidade pelos tantos serviços que ela poderia prestar ao município:

> Reclamamos hoje uma biblioteca pública mantida pelos cofres públicos. É vergonhoso o fato de não termos um centro qualquer de cultura, compatível com o nível da cidade. Anápolis parece terra de analfabetos, pois não possui nem mesmo uma biblioteca pública. Não lhe basta o progresso econômico. Há outros fatores que devem conjugar-se para que uma cidade esteja harmoniosamente civilizada. Um desses fatores é a cultura. Infelizmente, pôr esse lado Anápolis é tão atrasado como a mais atrasada das comarcas do interior.

O artigo enfatizava a mobilização de estudantes: "unam-se, façam um movimento, exijam. Não fiquem apenas nos protestos e clamores, [...] na 'Lei Orgânica dos Municípios' há um dispositivo que manda criar em toda comarca uma biblioteca pública municipal. Esse dispositivo lhes ajudará muito. Se houver resistência ou diversionismo dos responsáveis escorem-se nele, exijam-lhes o cumprimento, não há por onde escapar". A criação da biblioteca em Anápolis não se deu sem conflitos. Da associação a uma "terra de analfabetos", como descrita no artigo citado - *Biblioteca Pública para Anápolis* - a presença de uma biblioteca significava não apenas cultura para uma cidade que já se desenvolvia economicamente, mas também "civilização". Características de um novo tempo. Um tempo em que o comércio prosperava, daí a criação da biblioteca vinculada a ele (Biblioteca do SESC) em 1952; e a tentativa de retirada dos trilhos da ferrovia, no final da década de 1950, considerada um avanço na década de 1930, simbolizava a negação ao arcaico, o seu lugar seria ocupado pelo automóvel, convivência compatível com o desenvolvimento urbano, como afirma Polonial (2011).

Em função ou não dessas contestações, pela lei n. 275, de 30 de novembro de 1956, foi instituída a criação da biblioteca pública no município. Segundo essa lei, ela deveria se chamar Zeca Batista, em homenagem ao primeiro administrador da cidade, constituiria em órgão distinto da prefeitura municipal de Anápolis e seria instalada "solenemente por ocasião das comemorações do cinqüentenário da cidade". Três seções a caracterizariam: seção de biblioteca destinada à consulta pública; seção de arquivos vedada a particulares e seção de mostruários. A biblioteca funcionaria, segundo sua lei de criação, em horário comercial como qualquer órgão municipal. O responsável por ela seria um bibliotecário, "pessoa de comprovada capacidade, atestada em concurso de provas e títulos", a ele caberia inúmeras funções. Na lei consta ainda a organização anual de concursos literários visando à ampliação da cultura Anapolina, além de um "crédito especial no montante de vinte mil cruzeiros (C$ 20.000,00) para as despesas iniciais de formação da Biblioteca". Esse espaço passaria a receber mais que o dobro desse valor no ano seguinte – cinquenta mil cruzeiros. O prefeito ainda providenciaria "imediatamente" o registro da biblioteca no INL, "capacitando-a a auferir as cotas de livros destinados às bibliotecas legalmente instituídas". Por fim, seriam promovidas campanhas para "angariar obras destinadas ao patrimônio da Biblioteca".

No entanto, a constituição da lei não se efetivou na criação desse espaço de leitura ou, se efetivou, esse espaço não era publicamente reconhecido, mesmo que em alguns registros, como o relatório da Prefeitura de Anápolis, afirmassem que o "prefeito Carlos de Pina instituiu pela Lei n. 275, de 30 de novembro de 1956, a criação da Biblioteca Pública Municipal Zeca Batista instalando-a na Rua Achiles de Pina nº 230, com acervo de 819 volumes", e outros documentos da prefeitura, compostos pelos funcionários desse estabelecimento, repetissem essa informação. *Bibliotecas municipais* foi o título do artigo composto pelo vereador Sebastião do Espírito Santo, em 10 de janeiro de 1957, e veiculado no jornal *O Anápolis*, em que a previsão de instalação da biblioteca ocorreria em 1957, ano do cinquentenário do município,

> A Câmara Municipal [...] elaborou arrojado projeto de lei, já aprovado, pelo qual ficou criada a biblioteca pública municipal 'Zeca Batista', a ser instalada pela prefeitura neste ano do cinquentenário de Anápolis. Basta agora o senhor prefeito municipal providenciar o registro da biblioteca "Zeca Batista" no Instituto Nacional do Livro, diligenciando também sôbre os meios de sua instalação para que ela possa ser com urgência contemplada pelo plano daquele departamento [...] determinando a canalização, para Anápolis, de 800 obras neste exercício de 1957 e de 500 obras nos exercícios vindouros.

Instalar a biblioteca pública e registrá-la no INL era proclamação do vereador em nome da Câmara Municipal de Anápolis, pois se "em Goiás, alguns municípios aproveitaram essa ajuda do INL fundando as suas bibliotecas públicas, [...] de livre acesso coletivo" tal criação "[...] abrirá fronteira de grande amplitude à cultura das populações interiorianas da Pátria, na sua maioria, desprovida de qualquer assistência intelectual",

continua o verereador. Ainda no mesmo mês, com o título *Biblioteca Municipal "Zeca Batista"*, o jornal *O Anápolis*, em 17 de janeiro de 1957, veiculava outro artigo em que o vereador Espírito Santo apresentava o requerimento "que logrou aprovação unânime da Câmara" sobre a biblioteca municipal e a proposta do INL.Na opinião do vereador, essa iniciativa "era das mais arrojadas e demanda a elevação rápida do nível da cultura do povo brasileiro, notadamente das classes populares, que não dispõem de meios para se instruírem". Segundo ele, "os poderes públicos não podem cruzar os braços mediante de tão grande oportunidade de criar-se condições tendentes a soerguer o nível de cultura do povo de nossa terra, que se tornará plenamente exequível com a prática das medidas acima esboçadas". Independentemente do número de leitores que a biblioteca deveria atender, o repasse de livros era o mesmo para qualquer município, mas como em muitas localidades do Brasil o poder público não destinava atenção a esse espaço de leitura, ou até destinava; a proposta do INL instigava adesões, mesmo por dizeres pouco esclarecedores como criar uma "bem instalada biblioteca" ao doar livros para esse espaço de leitura.

Em 1960, denunciava-se a ausência de uma biblioteca pública no município. Em *A única biblioteca pública de Anápolis não é pública*, o jornal *O Anápolis*, de 27 de janeiro de 1960, apresentava um panorama da Biblioteca João Luiz de Oliveira, criada por estudantes em 1955. Na *Coluna Literária*, sob o título *No Mundo das Letras*, veiculada no mesmo jornal, em 6 de maio de 1960, asseverava que para acompanhar a marcha da civilização e do progresso brasileiro, Goiás precisava zelar tanto pelas "coisas do espírito" quanto pelas "coisas da cultura física", sem supremacia de uma sobre a outra, pois verbas só eram destinadas ao esporte, assim como ele ocupava páginas inteiras em noticiários. Por isso, "para se igualar às nações cultas", o imperativo da nacionalidade não deveria centrar-se apenas à cultura física, as "grandes realizações intelectuais" deveriam também ser reconhecidas em seu valor. "O menosprezo à cultura" evidenciava "migalhas" às instituições culturais, quando, não raro, essas instituições eram esquecidas tal qual "pensão de mercê a viúva que não a merece". Isso revelava a atenção dada, por exemplo, às bibliotecas de Anápolis ou mesmo de Goiás.

Em vários artigos veiculados no jornal *O Anápolis*, na década de 1960, como em *Livros: artigo de última necessidade*, em 18 de novembro de 1960, a crítica recaía sobre a não valorização da cultura, por exemplo pela ausência de livrarias locais, pelo pouco interesse por livros de "bons autores numa cidade de 40 mil habitantes". Ao contrário da leitura de "bons livros", no caso os literários ou os científicos, os consumidores preferiam "revistas em quadrinhos copiadas dos piores modelos norte-americanos". A mitificação da leitura reafirmava discursos de desigualdade e diferença, como aponta Abreu (2001). Além disso, o artigo mencionado denunciava que somente o distribuidor de impressos se beneficiava dessa comercialização, pois em Anápolis apenas um deles detinha o monopólio desse comércio do livro. Isso já ocorria no século XVIII na França por estratégias de livreiros que dificultavam a comercialização de livros de outros profissionais mantendo o monopólio sobre esse produto, disse Darnton (1995).

Em continuidade a essa discussão, os artigos *Carência Cultural* e *Biblioteca Municipal*, ambos escritos para a *Coluna Cidade*, veiculados sucessivamente em 28 de novembro de 1960 e 29 de novembro de 1960, apresentaram respostas à problemática que anunciava o "grau de civilização de uma sociedade pelo número de livrarias" as quais seriam: ausência de estímulo para formação do leitor pela família, os culpados no caso seriam os pais, e ausência de incentivo do professor para essa tarefa. O desinteresse pela cultura ou pela cultura considerada correta, caracterizada como boa, seria o responsável por imergir o país em um mal do qual a educação era responsabilizada. Vencer a carência cultural em que o Brasil se encontrava era sinal de patriotismo. Os propósitos de constituição da nação colocada em cena sistematizavam o que deveria ser considerado ou não em termos de cultura. A carência cultural era fomentada também pela ausência de uma "boa biblioteca em funcionamento", disse o articulista.

Somado a isso, o escritor do segundo artigo mencionado dava indícios, nesse mesmo texto, de que a biblioteca municipal existia em 1960, mas não funcionava, não era acessível ao público leitor. Ele, por um lado, questionava o fato de ser

ela o "salão nobre" de uma cidade, no entanto esquecida em Anápolis, por outro, proclamava que: "A Biblioteca Municipal, deve entretanto, surgir ou ressurgir organizada, atualizada, útil, gratuita, servindo como coisa pública aos públicos leitores". O (re) surgimento da biblioteca seria uma exigência em termos de reatualização de valores anapolinos em função de, em breve, serem constituídos "dois centros culturais formidáveis" – Goiânia e Brasília. No tempo decorrido de 1961 a 1968, foi possível constatar que, em Anápolis, após a lei de criação da Biblioteca Municipal Zeca Batista, havia sido destinado um lugar para ela, pois no artigo *Biblioteca Pública de Anápolis* veiculado no jornal *O Anápolis*, de 12 de julho de 1968, o colunista afirmava que

> Em 1961 estava eu ajudando a redatoriar "A Imprensa", do Eurypedes Gomes de Mello (com "y" e "ll"), quando, em certa tarde, passou pela redação daquêle semanário o poeta José Décio Filho, que, à época, dirigia o Departamento de Cultura da Secretaria de Educação e Cultura do Estado de Goiás, Zé Décio (poeta de alta voltagem) vinha de Goiânia para, vejam só!, fazer uma DOAÇÃO de livros, da parte do seu Departamento, à biblioteca pública de Anápolis ...Fui, com mais outras poucas pessoas presentes, testemunha de tal DOAÇÃO [...] Pois bem: a biblioteca que estava fechada no ato da DOAÇÃO, recebeu os livros, agradeceu ao poeta José Décio Filho pelo seu interêsse, pelo seu trabalho, etc., e, em seguida, fechou novamente as portas ...Isto se passou há sete longos anos atrás. Fechada com a poeira sujando os volumes, entregues às traças, continua (até hoje!) a única biblioteca pública desta cidade.

O autor denunciava o fato de haver um espaço formal público de leitura fechado aos leitores, como também mostrava-se indignado frente a não atuação das "personalidades da cultura" no sentido de instigarem um movimento popular em prol da reabertura e do real funcionamento da biblioteca. Sucede, no entanto, tendo em vista essas contestações e exigências de posicionamentos, que Anápolis ganharia a sua biblioteca pública "desta vez em local adequado, amplo, com bom acêrvo de obras, etc." no 61º aniversário da cidade, como consta no artigo já citado. Discurso que aludiu à compreensão de que, se a biblioteca teve seu espaço constituído antes de 1960, ela se restringiu a um depósito inerte e fechado de livros, sem condições devidas de funcionamento, com acervo entregue às traças. Isto lembra Chartier (1998, p. 123) quando interrogado sobre a leitura pública na França no século XIX, em que o autor afirma que as bibliotecas municipais eram incapazes de "assegurar a leitura como atividade pública", eram elas "ficavam apenas entreabertas, empoeiradas; eram, afinal, depósitos inertes".

Com o propósito de dar outro sentido à Biblioteca Municipal Zeca Batista, no 61º aniversário da cidade a biblioteca pública foi reinaugurada, muito embora a notícia que se veiculava sobre ela era que esse espaço formal de leitura seria inaugurado, como se o início da história da biblioteca se iniciasse no ano de 1968. Acontecimento que compôs um dos cinco dias de festividade do 61º aniversário da cidade, apresentada em matéria do jornal *O Anápolis* intitulada *Fundação Educacional vai inaugurar escola rural e biblioteca pública!*, de 26 de julho de 1968. Após a criação desse espaço, diferentes eventos culturais foram promovidos. A I Feira de livros, a Noite de Música e Poesia, o lançamento da revista *Nossos poetas*, a Semana da Arte e da Literatura foram acontecimentos culturais decorrentes dessa "conquista"[5]. Parecia nascer, portanto, uma história efetiva de biblioteca. Todavia entre discursos e proclamações um histórico de deslocamento de lugares marcou a trajetória da Biblioteca Municipal Zeca Batista.

Em julho de 1971, a biblioteca foi transferida para outro lugar, para um lugar central da cidade. Isso ocorreu também em função do aniversário da cidade. Denúncias outras apresentavam o estado lastimável da biblioteca. Em a *Gazeta*

5 - Notícias veiculadas no jornal *O Anápolis*, respectivamente sob os seguintes títulos e datas: *"I Feira de Livros" será realizada em agôsto promovida pela F.E.C.A.!*, em 19 de julho de 1968, *Sucesso a "Noite de Música e Poesia"*, em 29 de agosto de 1968, *Amanhã, na Biblioteca Municipal, o lançamento de "Nossos Poemas"*, em 26 de novembro de 1968, *Semana de Arte e Literatura Será Realizada em Anápolis*, em 29 de novembro de 1968.

Popular, de 8 de janeiro de 1984, sob o título *A classe artística anapolina reivindica ao prefeito*, a conclamação era que a nova gestão municipal construísse dentre tantas coisas, uma nova biblioteca pública. O painel apresentado da biblioteca era que:

> O prédio é arcaico, acanhado mesmo; - É quente, sem ventilação, pequeno o espaço destinado às atividades; - Os móveis e cadeiras são horríveis (devem ter feito o maior sucesso no tombar do século!); - Não oferece condições de higiene e de segurança, tanto para os seus freqüentadores, pesquisadores, estudantes, como dificulta os trabalhos de higiene e conservação dos diretores e funcionários; - As estantes (de madeira) estão empenadas, as cadeiras com as pernas cansadas e "bambas"; - São dezenas de livros em caixas e caixotes e embalados em papéis, atirados pelos quatro cantos daquilo que, erroneamente, chamam de "biblioteca"; - Há um cheiro forte de mofo no ar, prejudicando a saúde das pessoas; - São dezenas de livros, jornais, revistas e obras raras sendo devoradas pelas traças, cupins e a ação lenta, porém devastadora, do mofo.

A precariedade da biblioteca pública sem condição propícias de funcionamento, sem um local fixo e definitivo para efetivação de seus trabalhos, forçava o deslocamento desse espaço, acarretando problemas para funcionários e leitores, danificando acervos e mobiliário, dificultando o encontro do leitor com o livro. A própria ordem instaurada pela biblioteca parecia forçar o leitor a se distanciar desse espaço de leitura, como exemplifica Goulemot (2011, p. 17), seja por burocratizações internas, seja por limitações externas. Enfim, muito mais do que um espaço de leitura, a biblioteca pública instiga e anuncia uma leitura de descaso, de indiferença ou até de diferenciação em decorrência do que dela pode ser gerada! Histórias de leituras e espaços de leitores que deflagram um fazer não-fazer, que revelam trajetórias que se cruzam, que se entrelaçam quando a discussão envolve bibliotecas, pois a biblioteca pública de Goiânia também sofreu inúmeras interdições como mostra Melo (2007) e foi marcada por deslocamentos, assim como a Biblioteca Municipal Zeca Batista, ao todo 7. Deslocamentos que a colocam à margem de uma importância significativa, daí a caracterização que a define, bem como o reconhecimento do público que a ela se destina!

Referências

ABREU, M.. Diferença e desigualdade: preconceitos em leitura. In.: MARINHO, M. (Org.). *Ler e navegar:* espaços e percursos da leitura. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil (ALB), 2001.

BARBOSA, R. L. L. *A mitificação da Leitura:* a construção do herói. 1994. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, SP, 1994.

CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano*: artes de fazer. 11 ed. Tradução Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

CHARTIER, R. *A aventura do livro*: do leitor ao navegador: conversações com Jean Lebrun/Roger Chartier. Tradução Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Editora Unesp, 1998.

COSTA, H. S. *Bibliotecas do Centro-Oeste do Brasil*. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, 1953.

DARNTON, R. *O beijo de Lamourete:* mídia, cultura e revolução. Tradução de Denise Bottmann. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1990.

FONSECA, E. N. da. *Introdução à biblioteconomia*. 2. ed. Brasília, DF: Briquet de Lemos/Livros, 2007.

FOUCAULT, M. *Em defesa da sociedade*: curso no Collège de France (1975-1976). Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

GOMES, S. de C. *Bibliotecas e sociedade na primeira república*. São Paulo: Instituto Nacional do Livro; Fundação Pró-memória, 1983.

GOULART, S. *Sob a verdade oficial*: ideología, propaganda e censura no Estado Novo. São Paulo, SP: Edição Marco Zero, 1990.

LYONS, M. Os novos leitores no século XIX: mulheres, crianças, operários. In: CAVALLO, G.; CHARTIER, R. (Orgs.). *História da leitura no mundo occidental 2*. 1. ed. São Paulo: Editora Ática, 2002.

MELO, O. C. *A invenção da cidade*: leitura e leitores. Goiânia: Editora da UFG, 2007.

MUELLER, S. P. M. Bibliotecas e sociedade: evolução da interpretação de função e papéis da biblioteca. *Revista Escola de Biblioteconomia*. UFMG, Belo Horizonte, 13 (1), março de 1984.

PERROT, M. *Os excluídos da história*: operários, mulheres e prisioneiros. 4. ed. Tradução Denise Bottman. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

POLONIAL,J. *Introdução à história política de Anápolis (1819-2007)*. Goiânia: Kelps, 2011.

A ESCRITA DE GÊNEROS TEXTUAIS EM CONTEXTO ESCOLAR INTERATIVO

Margareth Correia Fagundes Costa[1]

Resumo

Os gêneros textuais estão presentes na vida cotidiana e podem ser apreendidos, pela criança, pelos *processos intencionais e incidentais* de ensino (SCHNEUWLY E DOLZ, 2004). Os processos incidentais, foco de nossa atenção, correspondem aos *processos interativos e espontâneos* de uso da língua, apontados por Bakhtin (2004), nos quais se estimula a *percepção ativa* do locutor sobre sua própria língua de uso (BRONCKART, 1999). O atual debate sobre a linguagem aponta para os usos sociais da língua (MARCUSCHI, 2005), o que envolve oralidade, leitura, produção de texto e análise linguística, como mostram os PCNs (1997), de forma que as crianças possam reconhecer a função da escrita; as características da linguagem oral e escrita em seus aspectos gráficos, linguísticos e textuais-discursivos. Com esta pesquisa, buscou-se compreender como se processa na criança a capacidade correlacionar a escrita e seus usos, em situações diferenciadas, e como se dá a apropriação dos gêneros escritos em contexto escolar interativo, observando os seguintes níveis de operação de linguagem: *representação do contexto social*, *estrutura discursiva, escolhas de unidades linguísticas* (SCHNEUWLY, 2004).

Palavras-chave

Gêneros textuais; contextos interativos; operações de linguagem.

Abstract

The text genres are present in everyday life and can be seized by the child, by the processes of intentional and incidental learning (SCHNEUWLY E DOLZ, 2004). Processes incidental focus of our attention, correspond to the interactive processes and spontaneous use of language, mentioned by Bakhtin (2004); Bronckart (1999), which stimulates the active perception of the speaker about his own language usage. The current debate over the language points to the social uses of language Marcuschi (2005), which involves speaking, reading, production of text and linguistic analysis, as shown by the NCPs (1997), so that children can recognize the function of written, the characteristics of oral and written language in its graphical aspects, linguistic and textual-discursive. This research, we sought to understand how processes in the child's ability to correlate the writing and its uses in different situations, and how does the ownership of written genres in interactive educational context, looking at the operating levels of language proposed by Schneuwly: representation of the social context, discourse structure, choice of language units (SCHNEUWLY, 2004).

Keywords

Textual genres; interactive contexts; language operations.

1 - Professora UESB (Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia)/DEBI. Mestre em letras pela UFPE. Coordenadora do Grupo de Estudos do letramento: práticas sociais de leitura e escrita no Museu Pedagógico Padre Palmeira/MPPP.

Introdução

Este artigo apresenta conceitos de língua, linguagem, gêneros textuais numa perspectiva sócio-discursiva da linguagem, concebida a partir de sua natureza sócio – histórica, uma vez que a língua é constituída pelo fenômeno social da interação, realizada pela enunciação. (BAKHTIN, 2004); (BRONCKART, 1999); (MARCUSCHI, 2005).

Trata-se de uma pesquisa em andamento[2] e este artigo apresenta *parte do referencial teórico* que a sustenta, o *encaminhamento metodológico* com os textos produzidos pela criança acompanhada, momento em que é feita uma *análise comparativa* das especificidades da escrita de uma criança, nos níveis de operação de linguagem propostos por Schneuwly, Dolz (2004), a saber: r*epresentação do contexto social, estrutura discursiva do texto, e escolhas de unidades linguísticas,* numa tentativa de entender a apropriação de habilidades inerentes aos gêneros escritos, pela criança, ao longo do Ciclo I do Ensino Fundamental. Para tanto, busca-se vislumbrar, no processo interativo de produção textual, o comportamento da criança frente ao trabalho de escrita de textos.

O atual debate sobre a linguagem aponta para os usos sociais da língua, o que envolve oralidade, leitura, produção de texto e análise linguística, de forma que as crianças possam reconhecer a função da escrita; as características da linguagem oral e escrita em seus aspectos gráficos, linguísticos e textuais-discursivos; reconhecer a importância da língua escrita como meio de informação e transmissão de cultura e até produzirem gêneros textuais diversificados.

Nessa perspectiva, queremos aprofundar o conhecimento acerca dos gêneros textuais e contribuir com a discussão sobre a linguagem escrita, buscando refletir como se processa, na criança, a capacidade de correlacionar a escrita aos seus usos; como *se dá a incorporação de aspectos inerentes aos gêneros textuais; em que medida o texto do mediador (pesquisador) pode atuar como referência de aprendizagem na produção escrita* da criança acompanhada, ao longo do Ciclo I do Ensino fundamental.

Trata-se de um estudo "singular" e usou-se metodologia de base qualitativo-interpretativista; a pesquisa-ação e a etnografia, pois, na perspectiva de Signorini (1998) essas pesquisas permitem intervenção do pesquisador, na construção do seu objeto de estudo. Para tanto, froram realizadas, pela pesquisadora, atividades interativas, por meio da escrita, com uma turma de uma escola pública, uma vez que queremos observar a participação da criança em atividades interativas, em contexto escolar e, assim, observamos aspectos singulares da escrita do sujeito M.

Fundamentação teórica

A linguagem para além do "subjetivismo idealista" e "objetivismo abstrato".

No intento de especificar o objeto de estudo da linguagem, Bakhtin (2004) salienta que se encontram na filosofia da linguagem e na linguística, duas vertentes que o autor chama "subjetivismo idealista" e "objetivismo abstrato". Nessa primeira tendência, o psiquismo individual constitui a base para a explicação dos fatos da língua e pode ser entendida nos seguintes termos bakhtinanos: a língua é uma atividade, um processo criativo ininterrupto de construção que se materializa sob a forma de atos individuais de fala; as leis da criação linguística são, essencialmente, as leis da psicologia individual; a criação linguística é uma criação análoga à criação artística; a língua é um sistema estável (léxico, gramática, fonética), abstratamente construída.

A segunda tendência, denominada "objetivismo abstrato". Nela, o centro organizador da língua e objeto específico de estudo é o sistema linguístico: suas formas fonéticas, gramaticais, lexicais. Para Bakhtin (op. cit), ao contrário da primeira tendência, essa corrente postula que a língua é sistema

2 - UM ESTUDO SOBRE OS RECURSOS AGENCIADOS PELA CRIANÇA NA APROPRIAÇÃO DA ESCRITA DE GÊNEROS TEXTUAIS, NO CICLO I DO ENSINO FUNDAMENTAL - pesquisa cadastrada no Programa de Pós-Graduação PPG/ UESB.

estável, imutável, de formas linguísticas; as leis da língua são essencialmente leis linguísticas específicas, que estabelecem ligações entre os signos linguísticos no interior de um sistema fechado; as ligações linguísticas específicas nada têm a ver com valores ideológicos e os atos individuais da fala constituem, do ponto de vista da língua, simples deformações das formas normativas.

No entanto, contrapondo tais correntes, Bakhtin (op. cit.) esclarece que "A linguagem se modela em virtude das condições reais da sua realização, ou seja, pelas condições sociais imediatas, pelos objetivos implícitos, pelo interlocutor ao qual se destina, tendo vista que toda enunciação prevê um destinatário presente ou distante". (idem, p. 113). A situação social imediata e mais distante determina o modo de dizer do locutor que numa interação interior e exterior constrói sua enunciação em função das necessidades implícitas e explicitas. Assim, esse autor propõe que a teorias acima apontadas não dão conta de definir a questão da linguagem ou a tratam de maneira inadequada, pois a força motriz da enunciação não é o interior, mas é justamente o meio social e a verdadeira substância da língua não está no sistema de formas abstratas, nem na enunciação monológica isolada, nem no ato psicofisiológico da produção, mas na **interação verbal** realizada pelas enunciações. Nesse sentido, somente o estudo das formas de comunicação e das formas de enunciação correspondentes dá conta de explicar as categorias linguísticas.

Para Bakhtin a *unidade da comunicação discursiva* é o *enunciado*. Um sujeito fala alguma coisa a alguém numa determinada situação e recebe desse alguém uma resposta ativa – que pode ser silenciosa e tardia, como já foi ressaltado. Já as orações, palavras, frases são unidades da língua enquanto sistema.

Bronckart (1999), nesse mesmo direcionamento teórico, afirma que sistema da língua dispõe de um conjunto de recursos linguísticos para a ordenação formal, mas esses recursos lexicais, morfológicos, sintáticos só ganham direcionamento dentro de um enunciado, dotado das forças da situação de produção; da expectativa do destinatário em relação ao seu ouvinte/interlocutor; de influências dos enunciados anteriores; da expectativa da resposta, enfim das ressonâncias dialógicas/discursivas, marcadas pela alternância dos sujeitos no discurso.

Observa-se que, tendo em vista o papel ativo do ouvinte/destinatário/locutor, Marcuschi (2005, 2008) também adota uma concepção de língua enquanto discurso e, percebe a linguagem como um processo criador, sócio-historicamente determinado. Nessa perspectiva, defende que o ensino deva ser centrado no texto e em suas condições efetivas de uso e, portanto, prioriza o estímulo às habilidades de "produzir e extrair sentidos do texto"de forma a ampliar, nos alunos, a competência discursiva e comunicativa.

Gêneros textuais: materialização da língua

O uso da linguagem é multiforme e manifesta-se em enunciados orais e escritos, concretos, proferidos pelos integrantes das diversas atividades sociais. Como propõe Bakhtin (2003), esses usos materializam-se em *Gêneros do discurso* e refletem as condições específicas e as finalidades de cada atividade, diferenciando-se em *conteúdo*, *estilo*, (seleção de recursos lexicais, fraseológicos, gramaticais) e pela sua *estrutura composicional*.

Esse pesquisador, ao estudar os gêneros dos discursos, chama atenção para a sua heterogeneidade e classifica-os como gêneros primários e secundários, ressaltando que não se trata de uma diferença funcional, mas os *gêneros secundários* surgem na condição cultural mais complexa, relativamente desenvolvida e organizada, pelo trabalho de reelaboração dos *gêneros primários* – gêneros simples que se formam nas condições da comunicação discursiva imediata. Para Bakhtin (op.cit.) os gêneros são enunciados concretos (com natureza e peculiaridades singulares) que realizam a língua e é por meio deles que a língua passa a unificar-se à vida e a comunicação torna-se possível: " se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um dos nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível."(BAKHTIN, op. cit.302).

Nessa vertente, é forte a presença e valor dos "gêneros

do discurso", termo similar ao que estudiosos brasileiros denominam por "gêneros textuais" (MARCUSCHI, 2002-SOARES, 2004 - DIONÍSIO, 2005). Marcuschi, nessa linha de entendimento, também defende que não podemos nos comunicar, senão por algum gênero e de que há comunicação verbal se não for por forma de texto:' ...assim, considerando os gêneros como eventos comunicativos, a ênfase da análise não recairá nos traços formais, nem nas propriedades linguísticas, mas na sua funcionalidade sócio-comunicativa' (MARCHUSCHI, 2002 p. 5).

Por seu turno, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs,1997) de Língua Portuguesa também evidenciam a importância do trabalho em sala de aula com os gêneros textuais: " o discurso, quando produzido, manifesta-se linguisticamente por meio de textos. Assim, pode-se afirmar que texto é o produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo e acabado, qualquer que seja sua extensão [...] (PCNs, 1997, p. 23). Fica estabelecido que o trabalho realizado com textos, em sala de aula, deve ser realizado com base nos gêneros textuais e para reforçar o entendimento do conceito de gêneros textuais tem-se que:

> Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir aos textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. (MARCUSCHI, 2002 p.23)

Em obra recente, *Gêneros Textuais e Ensaios*, elaborada por Dionísio, Machado e Bezerra (2005) encontramos a conceituação dos gêneros textuais, de que maneira este fenômeno pode ser utilizado no espaço escolar e, consequentemente, suas influências nas práticas sociais.

Compreende-se, então, os gêneros textuais como uma diversidade de textos que ocorrem nos ambientes discursivos de nossa sociedade, os quais são materializações linguísticas de discursos, disponíveis para serem atualizados nas situações de comunicação. Os gêneros textuais são, assim, fenômenos estáveis e criados historicamente pela prática social, nos mais variados ambientes discursivos:

> Os gêneros textuais são os textos que encontramos na nossa vida diária e que apresentam padrões sóciocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas [...] São formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas. (MARCUSCHI. 2008 p. 155).

Ainda, em relação aos gêneros textuais, Schneuwly e Dolz (2004) nos dizem que "a criança percebe, mesmo que de maneira assistemática, as especificidades dos gêneros que circulam em seu entorno" e apontam três dimensões que são essenciais para a apreensão das regularidades de uso de cada gênero: (aspectos que podem se ensinados por processos incidentais e intencionais de ensino)

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 unidades de linguagem, traços, principalmente da posição enunciativa do enunciador e dos conjuntos particulares de sequências textuais e de tipos discursivos que formam sua estrutura.

Essas reflexões nos levam crer que a língua é viva e que a consciência do locutor e do receptor não coincidem com um sistema abstrato de formas normativas, mas, ao contrário, refere-se ao conjunto de usos possíveis de formas diversas, que se apresentam aos locutores no contexto de enunciações concretas.

Metodologia para coleta de dados

Como encaminhamento metodológico, a pesquisadora cria situações significativas de interação pela escrita, com uma turma do segundo ano do Ensino Fundamental e acompanha as escritas do sujeito M. Até o momento, criamos situações de escrita variadas e selecionamos aqui para, análise parcial, duas séries de textos escritos, nesses, quase, dois anos de acompanhamento: gêneros *Carta*, C*arta contando um filme*, C*artão de natal e Páginas de diário*

I. Série de textos/situações de produção

Escrita de Carta Pessoal
02/09/2010

Nesse dia me apresentei à turma, disse que estaríamos ao longo do semestre, participando de atividades de produção textual e que iríamos cantar, ler livros, assistir a filmes, enfim, realizar atividades diversificadas, envolvendo a leitura e a escrita. Dando início à troca interativa por meio da escrita, levei cartinhas[3] para cada aluno me apresentando.

Vitória da Conquista, 02 de setembro de 2010
Oi, _____

Meu nome é Margareth e vou trabalhar com vocês e com tia X durante um bom tempo. Vamos ler,ouvir músicas, assistir a filmes e muitas outras coisas que ainda vou pensar.

Assim como tia M, também sou professora. Sou casada, tenho duas filhas: Cecília com vinte anos e Clarice com quinze anos. Meus pais já morreram, mas tenho três irmãos: Márcia, Marcio e Luciano. Eles não moram aqui.

Estou escrevendo esta carta para saber algumas coisas de você, (se quiser falar). Onde mora? Se você tem pais, irmãos; se gosta de estudar; a cor preferida, animal preferido, brincadeira preferida. Alguma coisa que lhe deixou muito alegre ou alguma coisa que lhe deixou muito triste. O que você acha da vida? Tem algum medo? O que lhe dar alegria?

Enfim, na cartinha que você vai fazer pra mim pode falar o que quiser e perguntar alguma coisa pra mim.

Um abração. Margareth

Figura01: Carta dirigida às crianças para iniciar a troca interativa.

Após a leitura das cartas recebidas e algumas orientações sobre como escrever uma carta, (feita no quadro com a participação das crianças), cada criança se empenhou em responder. Nesse momento, alguns questionamentos surgiram em relação a como começar a carta; como escrever meu nome, etc. Algumas crianças sentiram dificuldade no preenchimento do envelope, mas no geral todos escreveram. As cartas foram levadas para casa, para leitura cuidadosa[4] e posterior resposta.

3 - Ver figura 01: carta enviada aos alunos.
4 - Ver figura 02: carta 01 - produzida por M.

Houve muita participação, e um aluno sugeriu que fosse levado um filme no próximo encontro.

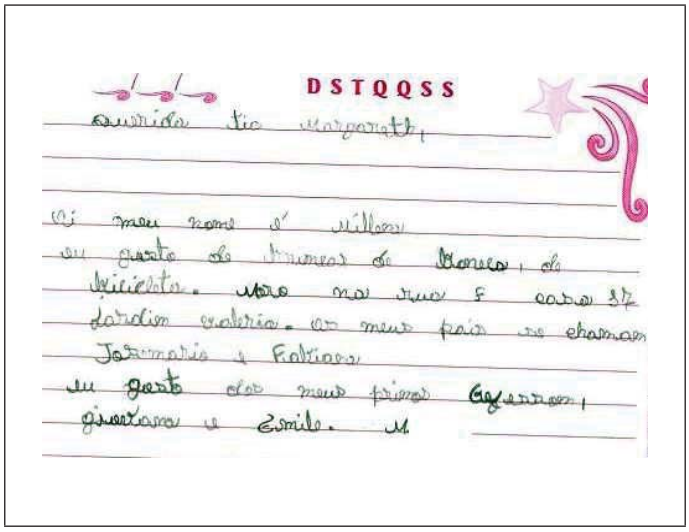
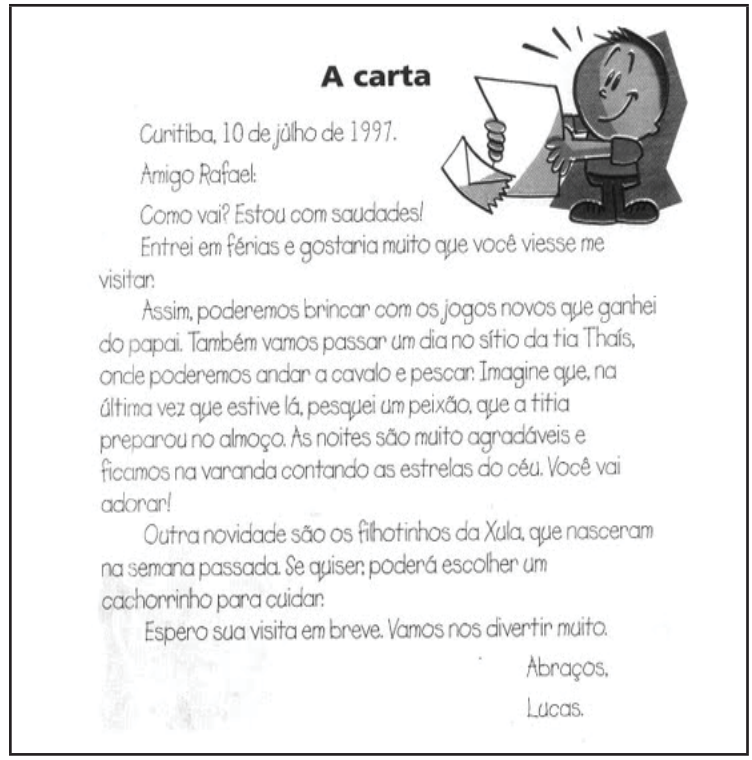


Figura 02: Carta escrita por M em 02/09/2010 - 7 anos - (Carta pessoal nº 01)

Escrita de Carta contando um filme
21/10/2010

Como combinado, nesse encontro foi exibido o filme Wall-e, mas antes de assistir ao filme, reforçando a conversa sobre a produção de cartas, trouxe o exemplar de uma carta para socialização com grupo[5].



A carta

Curitiba, 10 de julho de 1997.

Amigo Rafael:

Como vai? Estou com saudades!

Entrei em férias e gostaria muito que você viesse me visitar.

Assim, poderemos brincar com os jogos novos que ganhei do papai. Também vamos passar um dia no sítio da tia Thaís, onde poderemos andar a cavalo e pescar. Imagine que, na última vez que estive lá, pesquei um peixão, que a titia preparou no almoço. As noites são muito agradáveis e ficamos na varanda contando as estrelas do céu. Você vai adorar!

Outra novidade são os filhotinhos da Xula, que nasceram na semana passada. Se quiser, poderá escolher um cachorrinho para cuidar.

Espero sua visita em breve. Vamos nos divertir muito.

Abraços,

Lucas.

Figura:03 Carta compartilhada com as crianças.

Após a leitura e comentário da carta de Lucas, foi criada uma situação, dizendo que eu não poderia assistir ao filme, mas eles o contariam, por meio de uma nova carta.[6]

5 - Ver figura 03.
6 - Ver figura 04**:** Carta contando um filme.

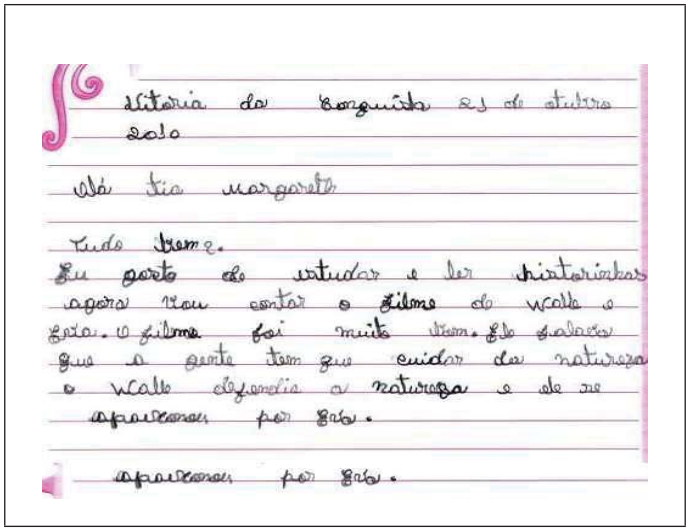


Figura 04: Escrita de M em 21/10/2010 - 7 anos - Carta contando um filme nº 01

Escrita de Cartões de Natal
06/12/2010

Nesse encontro, as cartas foram respondidas e, como estava próximo ao Natal, levei *cartões de natal* a cada criança, de maneira que elas pudessem ter acesso a esse gênero tão usado, em situações sociais. As crianças leram os cartões e, logo a seguir, responderam.

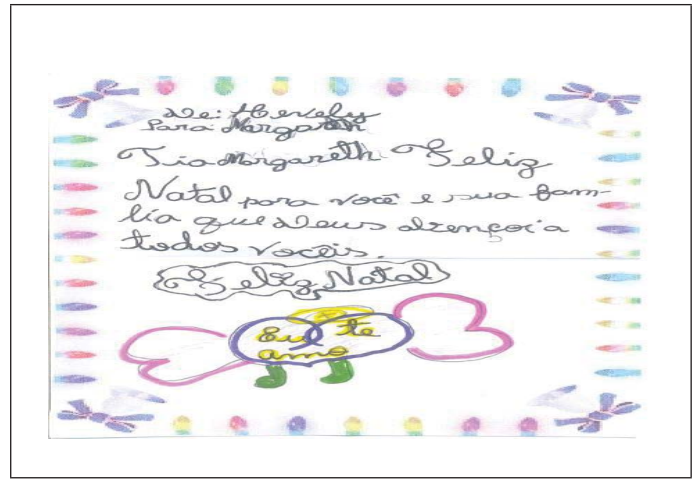


Figura 05: Cartão escrito por M – 7 anos (Cartão nº 01)

Escrita de Diário
01/04/2011

Nesse encontro, pensando criar situações de estimulo á escrita, foi proposto a elaboração de um diário que se chamaria " **Meu diário de final de semana**".

Discutiu-se que o *Diário* é um gênero bastante livre no qual a pessoa escreve sobre sua vida, suas experiências, seus sentimentos. Mostrou-se que existem diários secretos onde registramos fatos da vida ou sentimentos, mas também temos, hoje em dia, os diários virtuais – os chamados " blogs" na internet, com acesso livre. No entanto, foi explicado que o diário que iríamos escrever era o diário tradicional, em papel e, para tanto, foram dadas orientações das questões que podem fazer parte de um diário: **fatos que acontecem**: em casa, na escola, com os amigos; **coisas das quais gostamos**; l**ugares que fomos; pessoas que encontramos; como se está sentindo hoje etc.** Assim, foi entregue uma página de diário feita pela pesquisadora para servir de referências e ampliar seus conhecimentos sobre o Rio de Janeiro.

Página de diário:

Hoje são 09 de janeiro de 2011 (meu aniversário) e estou no Rio de janeiro. Como presente, fomos ao Pão de Açúcar.

O Pão de Açúcar é um morro bem alto e pra chegar lá temos que ir de bonde elétrico. De lá de cima, dá pra ver grande parte da cidade. A visão é linda: as casas, os apartamentos, o mar todo azul. Nossa! É uma paisagem muita linda e inspira paz e tranquilidade.

A cidade não é tão tranquila assim, pois tem muita violência, tráfico de drogas, mas, por um momento, esquecemos de tudo isso. Sem falar que, de lá de cima, não sentimos calor, a temperatura é ótima.

É a segunda vez que venho ao Rio. Estou gostando muito.

Figura 06: Página de diário socializada com a turma

Após a leitura dessa página de diário, muitas conversas foram tocadas sobre o Rio de Janeiro e, posteriormente, cada criança recebeu um bloquinho (levaram para casa) para escrita de seu diário. Abaixo, tem-se a escrita de diário feita por M.

Figura07: página de diário produzida por M - 8 anos (diário nº 01)

II. Série de textos / situações de produção

Carta pessoal
23/09/2011

Como previsto na pesquisa, mantiveram-se as trocas interativas, momento em que foi estabelecido um diálogo mais íntimo com M.

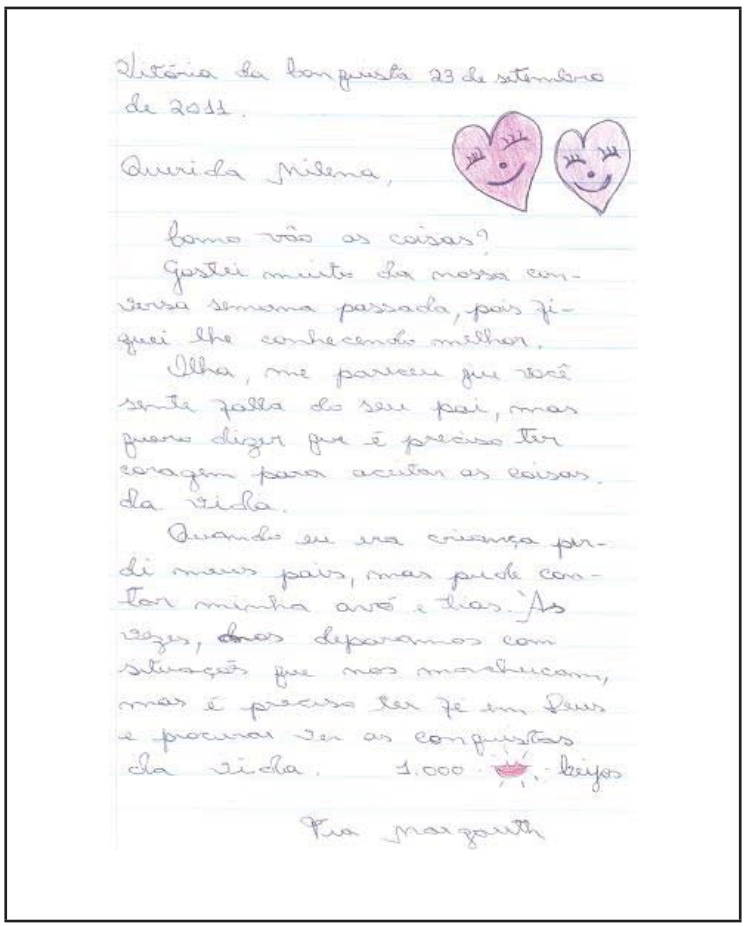


Figura 08: Carta enviada pela pesquisadora.

Após receber a carta, M sustentou o processo de interlocução e não só respondeu a questões ali propostas, como também efetivou novos questionamentos:

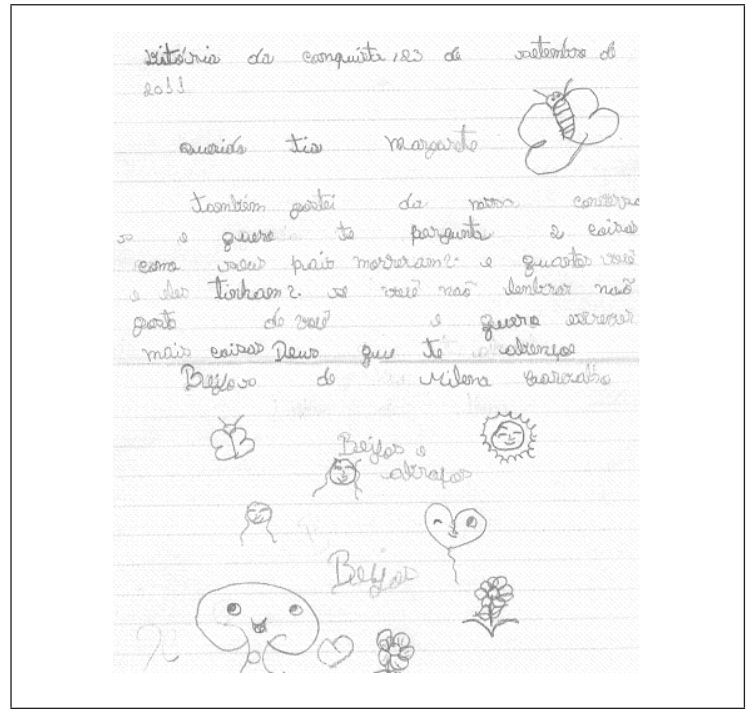


Figura 09: texto produzido por M – 8anos (Carta pessoal nº 02)

Carta contando um filme
10/11/2011

Os filmes são recursos pedagógicos de forte apelo comunicativo e sempre promovem oportunidades ímpares de diálogo, constituindo-se excelentes oportunidades de leitura e escrita. Nesse encontro, a turma assistiu ao filme **Gnomeu e Julieta** e escreveram cartas para uma pessoa conhecida, contando o filme. Carta produzida por M:

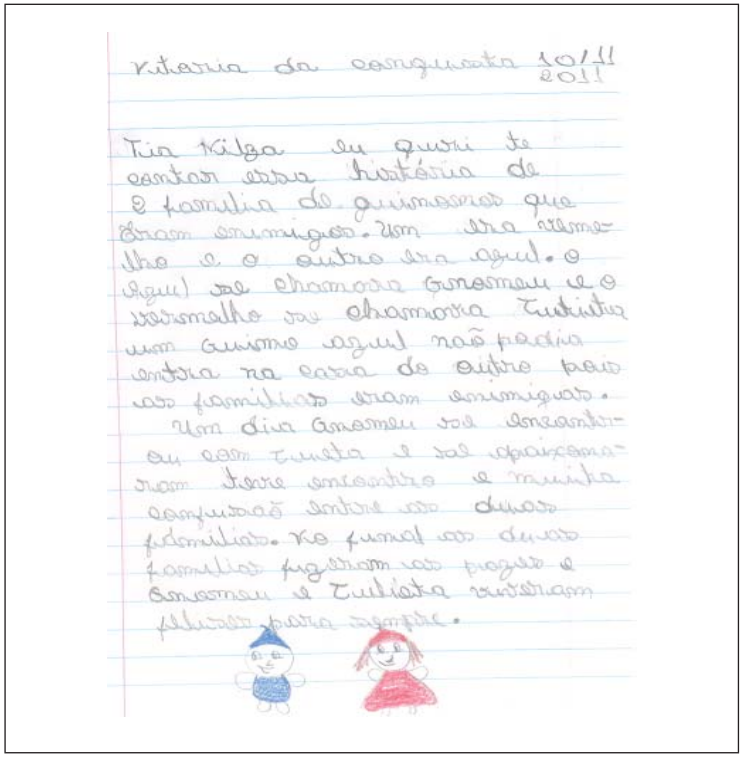


Figura 10: Texto produzido por M – 8anos (Carta contando filme nº 02)

Diário de final de semana
19/11/2011

Na escrita de diário, as crianças demonstraram muita animação e fizeram diários curiosos, enfeitados. Segue diário produzido por M.

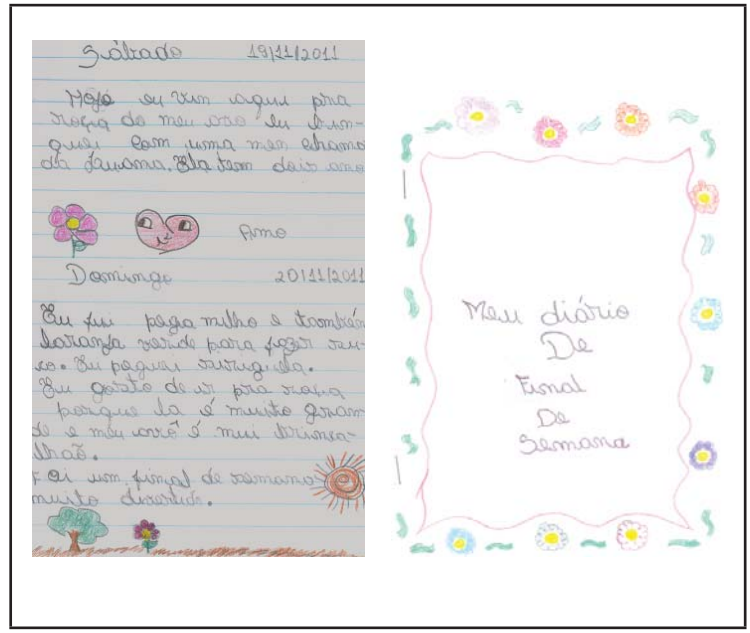


Figura 11: Diário produzido por M – 8anos (Diário de final de semana nº 02)

Cartão de natal
15/12/2011

O contexto de final de ano e a época natalina têm forte apelo afetivo e constituem ótimas oportunidades de leitura e produção de texto.

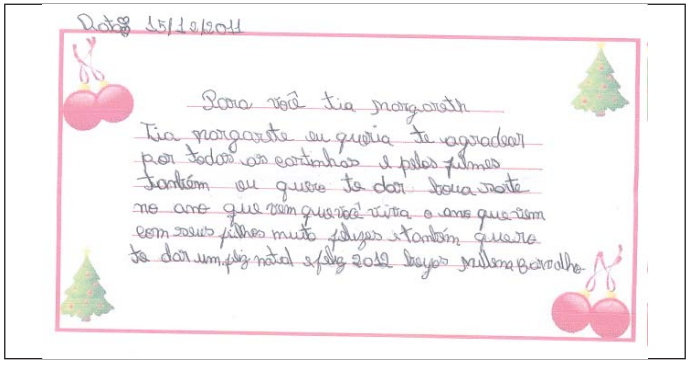


Figura 12: Texto produzido por M – 8anos (Cartão de natal nº 02)

III. Análise parcial

Nessa primeira fase da pesquisa, pode-se dizer que M é uma menina que, nas situações de oralidade, interage com a turma e a professora pesquisadora de maneira muito reservada. É quieta, faz as atividades propostas pela professora com zelo e se mostra muito responsável com os afazeres escolares.

Nas situações de escrita, M mostra fluência, porém é bastante enxuta, pois segundo ela: "*não gosto muito de escrever*". M tem se mostrado receptiva à produção textual, em todas as situações propostas pela pesquisadora, porém reservada. A seguir, apresentamos quadros de análise comparativa dos gêneros produzidos por M na *primeira série* e na *segunda série* de produção de gêneros escritos, destacando características de escritas nos aspectos: *representação do contexto social, Estruturação discursiva do texto e Escolha de unidades linguísticas* – operações de linguagem que são efetivadas pelo sujeito na escrita de Gêneros diversos:

Carta pessoal

Níveis de operação de linguagem	**1ª carta pessoal (fig.02 p. 06)**	**2ª carta pessoal (fig.09 p. 12)**
Representação do contexto social	M faz uma apresentação de si; nomes dos pais, endereço; apresenta nomes dos primos preferidos.	M reitera a fala da pesquisadora com o conectivo *também e* assim desencadeia sua escrita, mostrando responsabilidade enunciativa.
Estruturação discursiva do texto	M adota uma estratégia discursiva única e a escrita gira em torno de sua apresentação.	Nessa carta, a criança se coloca no discurso, não só reafirmando que gostou da conversa, mas abrindo novas interlocuções, fazendo dois questionamentos a respeito da vida da pesquisadora e imprimindo ressalva: ***se vc não se lembrar não (***omissão de informações: tem problema***) gosto de vc.*** Essa informação pode ser recuperada pela continuação do texto: **e quero escrever mais coisas.**
Escolha de unidades linguísticas	Nessa carta, M utiliza-se de expressão interpelativa na abertura da carta: **Oi,** meu nome é M; faz uso de dêiticos e mostra-se coerente com a estratégia de auto apresentação.	M utiliza-se de expressões apreciativas, conectivo que expressa concordância e partir daí desencadeia a conversa... Utiliza-se de expressões de saudações ao final da carta.

Quadro: 01 Análise comparativa carta pessoal

Carta contando um filme

Níveis de operação de linguagem	1ª carta contando um filme pessoal (fig.04 p. 08)	2ª carta contando um filme pessoal (fig.10 p.13)
Representação do contexto social	Na primeira carta produzida, M percebe o contexto da interação pela escrita não se limita, somente, à tarefa solicitada, mas busca manter a interlocução com a mediadora e se revela um pouco naquilo que gosta. Depois fala de sua percepção sobre o filme assistido.	Na segunda carta produzida, M atende á tarefa solicitada e limita-se somente a contar o filme.
Estruturação discursiva do texto	Na primeira carta, M fala que o filme foi bom e consegue generalizar dizendo que o homem tem que cuidar da natureza, assim como Walle fazia.	Na segunda carta produzida, M concentra-se no objeto de discurso do filme: o amor proibido de Gnomeu e Julieta, contando detalhes do filme e nota-se maior envolvimento com o enredo do filme
Escolha de unidades linguísticas	Na primeira carta, M faz uso de fórmulas de interpelação: Oi, tia Margareth Tudo bem?	Na segunda carta M é mais direta e já inicia a carta contando o filme.

Quadro: 02 Análise comparativa

Diário de final de semana

Níveis de operação de linguagem	1ª Diário de final de semana (fig. 07 p.10)	2ª Diário de final de semana (fig.11 p. 14)
Representação do contexto social	M somente elenca atividades realizadas no decorrer dos dois dias e evidencia a noção de diário e os fatos do cotidiano;	M situa o lugar que foi e com quem brincou e no diário de sábado elenca atividades realizadas.
Estruturação discursiva do texto	Do ponto de vista enunciativo pouco se mostra;	M posiciona-se enunciativamente quando diz que gosta de ir pra lá,(pra roça), porque o avô é brincalhão.
Escolha de unidades linguísticas	Na escrita do dia de sábado, faz uso de conectivo temporal na progressão textual.	Faz uso de anáfora, quando diz no diário de sábado que gosta de ir pra *lá*.

Quadro: 02 Análise comparativa

Cartão de natal

Níveis de operação de linguagem	1ª cartão de natal (fig. 05 p.08)	2ª cartão de natal (fig.12 p.15)
Representação do contexto social	M representa o contexto natalino e escreve de maneira bem sucinta;	M retoma as interações passadas e agradece pelas cartinhas e filmes; Representa contexto de final de ano e já se expressa mais.
Estruturação discursiva do texto	Utiliza-se de expressão natalina já cristalizada pelo uso;	M mostra fluência discursiva nas saudações de felicidade e boa sorte.
Escolha de unidades linguísticas	M utiliza-se de unidades linguísticas conhecidas e ao final apresenta termos apreciativos.	M expande a escrita, faz usos de termos de felicitação e despedidas.

Quadro 02: Análise comparativa

Considerações finais

O presente estudo, em andamento, tem como propósito refletir sobre as atividades interativas de escrita, cujo objetivo maior é a comunicação entre os interlocutores, pois se sabe da importância de adotar uma perspectiva discursiva ao olhar o texto produzido, pela criança, para observar *o que* ele diz e *como diz*, a partir do encontro com a palavra do *Outro.* Observamos aspectos singulares da escrita de M em três aspectos formulados com base nas pesquisas de Schneuwly, Dolz (2004): r*epresentação do contexto social, estrutura discursiva do texto, e escolhas de unidades linguísticas.*

Os quadros comparativos, mostrados acima, revelam as marcas que caracterizam a escrita de M, e também demonstram a força das atividades interativas, que, mesmo sem a intenção formal de ensino, acaba por desencadear inúmeras aprendizagens pela ação mediadora da escrita, cuja função do *texto- suporte,* além de enriquecer a situação interativa, acabou por funcionar, em certa medida, como pista, índices para o que o sujeito M confrontasse seu saber e ampliasse seus recursos na escrita.

No que se refere á r*epresentação do contexto social,* M demonstra-se bem inserida no contexto social; percebe a função social de cada gênero e a quais contextos, cada gênero produzido remete: se apresentando pela carta e estabelecendo conversas; resgatando o tema do filme; partilhando suas atividades nos diários escritos e estabelecendo felicitações e saudações, pelos cartões de natal, produzidos com naturalidade.

Em relação á *estruturação discursiva* pode–se dizer que o sujeito M foi capaz de reconhecer os Objetos de discursos dos filmes assistidos e comentá-los, de forma breve no caso do filme **Wall-e** e, de maneira mais alongada e empolgante, no caso do filme **Gnomeu e Julieta**; nos diários escritos, em especial no primeiro, M enunciativamente, pouco se mostra, reservando-se ao direito de só elencar as atividades feitas ao longo do dia, mas no segundo diário já se posiciona no discurso e faz atribuição de valor apreciativo em relação ao seu avô; nos cartões de natal, M percebe e usa expressões natalinas cristalizadas, mas também mostra fluência discursiva no uso de saudações e felicitações.

As escritas de M demonstram bom nível de *escolhas de unidades linguísticas*: utiliza-se de interpelativos, expressões dêiticas, expressões apreciativas, conectivo para expressar concordância com sua interlocutora, conectivo temporal para desencadear a progressão temática e, muitas vezes, bastante sucinta, demonstra coerência com a estratégia de escrita que assume no início de cada texto.

Embora na análise realizada não se tenha dado ênfase à estrutura composicional de cada gênero produzido, observamos que este aspecto é facilmente percebido pela criança acompanhada, mas não há uma rigidez nesse sentido, pois, às vezes, M matinha um padrão de percepção da estrutura composicional e, muitas vezes, essa percepção era parcial. Essas idas e vindas não podem ser consideradas como ponto negativo, tendo em vista que as circunstâncias de produção, assim permitiam: (escrita livre, espontânea). No entanto, é preciso ressaltar que, do confronto de escrita livres, com as escritas mais formais/intencionais, é que a criança, na escola, como fora dela, vai desenvolvendo as habilidades de escrita.

O sujeito acompanhado nessa pesquisa, no primeiro ano (2010), encontrava-se com sete (7) anos de idade, e em 2011 com oito (8) anos de idade. Portanto, tem muito tempo, ainda, para se relacionar com a escrita, até usá-la de maneira elaborada, inclusive no que se refere á ortografia, acentuação, pontuação aspectos que podem ser trabalhados, ensinados, tomando como base as próprias produções, bem como textos outros de apoio (livro didático, de histórias, montagens de tarefas específicas para cada aspecto). Pode-se que os textos escritos por M já apresentam uma gama de conhecimentos acumulados e que não podem passar despercebidos pela escola.

Com esta pesquisa, tem-se observado que a *abordagem significativa* da língua e, seu *uso efetivo*, possibilitam um engajamento da criança na situação estabelecida e que a capacidade de correlacionar *escrita/usos* é suscitada na situação comunicativa pelo desenvolvimento da expressividade; pela criação de vínculos afetivos com seu interlocutor; pela compreensão da função da escrita e a incorporação das marcas linguístico-discursivas, específicas de cada gênero discursivo.

Assim, possibilitar a leitura e a produção textos coesos, coerentes e estabelecer situações de produção bem definidas é muito importante no contexto de ensino, para que a criança possa ir percebendo *o que pode ser dito, nesse ou naquele gênero textual*; *como o dizer se efetua*, tendo em vista as particularidades enunciativas, posições enunciativas e os tipos discursivos acessados, na configuração de cada gênero textual, bem como compreender os mecanismos que levam à coerência textual – suas relações lógicas e discursivo-argumentativas.

O estudo revelou que o sujeito lida de maneira particular com os sentidos dos textos e que a apropriação dos gêneros textuais se dá por processos de continuidade e rupturas, tratando-se, de uma apropriação contínua e progressiva, sendo as atividades interativas de escrita excelentes meios de promover a expressividade, a compreensão e a produção de sentidos. Portanto, tomar os gêneros textuais como *objeto de estudo* e *usos reais* é instrumentalizar a criança para participar com maior fluência nas diversas situações enunciativas, inserindo-a em situações de letramento, com as quais ela vai se deparar por toda vida.

Referências

BAKHTIN, M.M.; VOLOSHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem.* São Paulo: Hucitec, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins fontes, 2003.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) – Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividades de linguagem, textos e discursos.* Por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: Ed. da PUC-SP; EDUC, 1999.

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

GARCEZ, Lúcia Helena do Carmo. *A escrita e o outro*: os modos de participação na construção do texto. Brasília: Ed. da Universidade de Brasília, 1998.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

KOCH, Ingedore Villaça. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1998.

MACHADO A. R.; BEZERRA M.A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MARCUSCHI, Luiz A. *A linguística de texto*: o que é e como se faz. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 1983. (série Debates 1).

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R. BEZERRA, M.A. (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino.* 4. ed.Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

ROCHA, Gladys. *A apropriação de habilidades textuais pela criança.* Campinas. Papirus, 1999.

ROJO, Roxane (Org.). *A prática de linguagem em sala de aula*. São Paulo: EDUC; Campinas, Mercado de Letras, 2000.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola.* Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SIGNORINI,I.; CAVALCANTI, M.C. (orgs) (2002) *Linguistica Aplicada e transdisciplinaridade.* Campinas: Mercado de letras.

LEITURAS NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA: LITERATURA, TEATRO E CINEMA

Angela Maria da Costa e Silva Coutinho[1]

Resumo

As reflexões sobre a leitura, hoje, no universo do ensino, passam pelo estudo dos modos de apreensão da cultura pela sociedade urbana, particularmente, por crianças, adolescentes e jovens, tendo em vista a observação dos saberes adquiridos na escola, por meio dos gêneros formais de leitura (textos literários, dramatúrgicos e cinematográficos) e os de fontes emergentes da indústria cultural (televisão, revista, cinema e internet). Aqui, as orientações balizadoras desse esforço compreensivo encontram-se nas ideias de consagrados pensadores do ensino da literatura como Regina Zilberman, Ezequiel Theodoro da Silva e Glória Bordini, aliadas à perspectiva interpretativa do pensamento de Hans Robert Jauss a respeito da recepção do texto poético e sua compreensão. Segundo ele, essa recepção está relacionada à permissão de o leitor "participar da gênese do objeto estético" (LIMA (org.), 2002). Associa-se a esse pensamento a visão de Walter Benjamin sobre reprodutibilidade técnica, autenticidade da obra de arte e recepção (BENJAMIN, 1994), além das observações de Gilles Deleuze sobre a "imagem-movimento" e a relação do cinema com a linguagem (DELEUZE,1990). A realização de pesquisa sobre a estrutura e as possibilidades significativas dos textos literários (principalmente os dramatúrgicos) e cinematográficos com estudantes do ensino médio, objetiva contribuir para a ampliação das perspectivas de entendimento dos modos de elaboração desses produtos culturais universais e contemporâneos. Em vista disso, esse artigo contém um breve relato sobre a pesquisa de leitura no PIBIC Jr. com estudantes do ensino médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro.

Palavras-chave

Leitura; dramaturgia; teatro.

Resumen

Reflexiones acerca de la lectura en el mundo de la educación, pasan a través del estudio de las formas de entender la cultura de la sociedad urbana, en particular por los niños, adolescentes y jóvenes, a fin de observar los conocimientos adquiridos sean en la escuela, o a través de la lectura de los géneros formales (textos literarios, la dramaturgia y el cine) y las fuentes de la emergente industria cultural (televisión, revistas, cine e internet). En este caso, las ideas se apoyan en pensadores reconocidos de la enseñanza de la literatura como Regina Zilberman, Ezequiel Theodoro da Silva y Gloria Bordini, junto con la perspectiva interpretativa de Hans Robert Jauss sobre la recepción del texto poética y la comprensión. Asociado a este pensamiento la visión de la reproducción mecánica de Walter Benjamin, la autenticidad de la obra y la recepción (Benjamin, 1994), además de observaciones de Gilles Deleuze sobre la "imagen-movimiento" y la relación con el lenguaje del cine (Deleuze , 1990). Llevar a cabo investigaciones sobre la estructura y las posibilidades de textos literarios (especialmente la dramaturgia) y la película con los estudiantes de secundaria, tiene como objetivo contribuir a ampliar las perspectivas de comprensión de los modos de preparación de dichos productos y la cultura contemporánea universal. En consecuencia, este artículo contiene un breve informe sobre la investigación en la lectura con estudiantes de secundaria en PIBIC Jr., con el Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Río de Janeiro.

Palabras-clave

Lectura; la literatura; el teatro.

1 - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro – IFRJ.

> A crise levou o ensino de literatura a se indagar sobre seu sentido e finalidade. De certo modo, a literatura precisa descobrir, considerando as novas circunstâncias, em que consiste sua natureza educativa.
> (Zilberman, 2008, p. 22)

Inicio, expressando a minha estima em iniciar estudantes do ensino médio na pesquisa da cultura, a fim de que estes desenvolvam a compreensão sobre o lugar das ciências, das letras e das artes nos valores culturais e sociais brasileiros. Associo minha estima ao pensamento de Zilberman (2008) para também afirmar, com certeza, que "o texto poético favorece a formação do indivíduo, cabendo, pois, expô-lo à matéria-prima literária requisito indispensável a seu aprimoramento intelectual"(p. 18).

Os estudos contemporâneos relativos à cultura abordam as relações sociais (particularmente no caso que nos interessa, da criança, do adolescente e do jovem) interligando a indústria cultural, a família e a escola. Nessa perspectiva, os saberes adquiridos na escola – e concebidos como bens culturais relevantes para o desenvolvimento social de todas as pessoas – convivem com os bens de consumo divulgados pela indústria cultural, uma vez que estes últimos já foram incorporados pelos responsáveis das famílias e funcionam como uma espécie de veículo para o cumprimento do seu papel de provedores da satisfação dos filhos. Segundo Martín Barbero (2002) citado por Canclini (2008), "os saberes e o imaginário contemporâneos não se organizam, faz pelo menos meio século, em torno de um eixo letrado, nem o livro é o único foco ordenador do conhecimento" (p.33). Pensar, pois, a interferência do desenvolvimento da leitura e da expressão nesse quadro, tem como significado promover a emancipação do pensamento e instigar o jovem a exercer seu direito de escolha. A maneira para se alcançar essa escolha se dá no oferecimento de oportunidades de leitura de textos de diferentes gêneros, veiculados em variados suportes técnicos, e na disponibilização de experiências expressivas a serem realizadas com o aproveitamento da pluralidade de veículos comunicativos atuais. Assim, os textos devem ser considerados, tanto estando impressos em folhas de papel quanto na tela de um computador, em um espaço cênico, nas imagens do *écran*, em legendas e *outdoors*. A expressão poderá ser veiculada, na sala de aula, em todas as modalidades de ensino, não somente pela recomendada impessoalidade da organização dissertativa, mas, de modo sistemático, pelo simbólico lirismo da poesia, da melodia, da singeleza sonora do verso popular. Optando-se pela diversificação da oferta de bens culturais, de orientações de leitura e de oportunidades de expressão, constrói-se a hipótese de que o aprendiz possa elaborar argumentos oriundos de sua reflexão e de acordo com pontos de vista que ele mesmo foi capaz de construir no percurso de suas leituras.

Tomo como exemplo, para ilustrar a convicção na eficácia da orientação de leituras e de elaborações expressivas nos moldes mencionados, o conto *A função da arte/1* do escritor uruguaio Eduardo Galeano (1989, p. 15) que termina com um singular pedido de um menino ao seu pai: "*Me ajuda a olhar!"*. Essa frase do final do conto obriga o leitor a retornar ao início da história, quando o narrador declara que "Diego não conhecia o mar". E a seguir, narra a viagem dos dois para o sul, a longa caminhada até alcançar as alturas de areia e ver a imensidão do mar na frente de seus olhos: o menino fica mudo de beleza. Aí, tremendo, gaguejando, faz o pedido: "Me ajuda a olhar!" A partir desse olhar, pode-se perceber o despertar dos outros sentidos: de ouvir, de cheirar, de tatear, e a faculdade da fala. Essa dimensão sensorial agiliza a compreensão do poético que, por intermédio das palavras, mobiliza a percepção estética e formula imagens virtuais na mente do leitor. Quanto a esse fenômeno da percepção estética, Hans Robert Jauss declara que

> A interpretação de um texto poético já sempre pressupõe a percepção estética com compreensão prévia; só deve concretizar significados que parecem ou poderiam parecer possíveis ao intérprete no horizonte de sua leitura anterior. [..] Cada leitor conhece a experiência que muitas vezes o significado de um poema se torna claro apenas numa segunda leitura, após retornar do final ao início do texto. Num caso destes, a experiência da primeira leitura torna-se o horizonte da segunda leitura: aquilo que o leitor assimilou no horizonte

> progressivo da percepção estética torna-se tematizável no horizonte retrospectivo da interpretação. (In: LIMA (org.), 2002:877-878)

A experiência do menino do conto de Galeano é uma alegoria da experiência da matéria artística. O leitor é um menino em ponto de descoberta que, ao vislumbrar o novo, se permite interrogar, esquadrinhar, supor, dimensionar, comparar, elaborar hipóteses, falar por suas memórias e ecos culturais, propor, fundamentar e defender propostas. Isto aparece expresso com melhor estilo em Zilberman (2008):

> A leitura do texto literário constitui uma atividade sintetizadora, na medida em que permite ao indivíduo penetrar na alteridade, sem perder de vista sua subjetividade e história. O leitor não esquece suas próprias dimensões, mas expande as fronteiras do conhecido, que absorve através da imaginação, mas decifra por meio do intelecto. (p.23)

Portanto, contemporaneamente, a criança, o adolescente, o jovem recebem as informações disponíveis na escola, nas bancas de jornal, nas livrarias, nas feiras de livros, nas salas de cinema, na própria casa, por meio de aparelhos individuais como televisão, vídeo, DVD, rádio, celular, CD, e, quem sabe, esteja chegando ao país, neste momento, um novo aparelho, (ou um aparelho já conhecido com sutis modificações no seu funcionamento)? Ou, quem sabe, talvez já esteja sendo fabricada uma nova fonte de transmissão de mensagens, com estrutura revolucionária, a exigir do usuário um novo repertório e muito mais agilidade para operá-la? Tais exigências de rapidez de apreensão dos repertórios e das estruturas das mensagens são recorrentes nos produtos da indústria cultural e já foram absorvidas pelos usuários. O problema é que a leitura e a apreensão desses sempre novos produtos diferem da leitura e da apreensão dos textos estéticos e, por extensão, em termos de complexidade, dos textos teórico-conceituais e acadêmicos, uma vez que essas modalidades expressivas requerem um esforço humano que dê conta de suas possibilidades significativas e de suas associações a outros significados que solicitam saberes culturais subjacentes.

Dessa forma, considera-se a mensagem artística desafiadora porque ela visa ao esforço intelectual unicamente facultado ao homem. Seu efeito mobilizador de crítica tem como precedente a manipulação dos mecanismos de elaboração dos diferentes gêneros textuais para operar a ação interpretativa dos signos, a fim de que essa mesma mensagem provoque a modificação almejada, qual seja a de ampliar o conhecimento e construir um novo e genuíno saber.

De efeito contrário, as mensagens utilitárias, em geral associadas a novidades tecnológicas, fornecem um conhecimento que não condiz com a proposta de inovação perseguida pela escola. Observa-se seu poder de distração e de sedução. São constituídas por produtos consumíveis e descartáveis, cujos atributos principais são a aparência de um presente ornamentado e a estrutura sugestiva do novo em folha, de singularidade e de poder de compra. Haverá alguma semelhança ao modo de viver em perseguição do novo corpo, do cabelo novo, do recente namoro? Justificam-se as campanhas em favor da redução do lixo no ambiente? Ao que me parece, é essa uma armadilha quase intransponível, pelo menos até hoje, enquanto os olhares humanos estiverem enfraquecidos, imobilizados, aguardando o surgimento, no mercado, de um novo produto de satisfação. Todas essas constatações também estão relacionadas ao uso excessivo de ferramentas tecnológicas de comunicação no cotidiano do estudante infantil e juvenil contemporâneo e permaneceriam como meras críticas sem consequência, não fosse o olhar investigativo da pesquisa e a elaboração de estratégias para que se construa conhecimento significativo, aproveitando-se os benefícios advindos desses mesmos instrumentos tecnológicos. Critica-se, aqui, o paralisante deslumbramento do homem diante da tecnologia. E procura-se, por meio da sistematização da pesquisa, apropriar-se das usuais modalidades e fontes de textos legitimadas pela sociedade contemporânea, a fim de que a orientação para a leitura e para a expressão seja significativa para os jovens estudantes. Assim sendo, empreende-se a pesquisa, a leitura e o estudo de textos poéticos, dramatúrgicos, fílmicos e tantos

outros, por meio dos livros, da Internet, do vídeo, da tela do cinema, do espaço cênico teatral, além de outros processos veiculadores da expressão humana propícios à leitura.

A preocupação com o bom desempenho do estudante na escola, atualmente, no âmbito dos estudos literários, linguísticos e culturais tem como fundamentos as teorias, conceitos e modelagens estruturais da área, tais como os que estão ancorados em reflexões que pensam a aceleração das transformações ocorridas no mundo, nas últimas décadas, e seus efeitos nas relações comunicativas e "nas mais diversas áreas, modificando sensivelmente o modo de vida das pessoas, as relações econômicas, sociais, familiares, e, especialmente, a infância" conforme afirma Jacoby (2003, p.7). Para ela, "à mercê do jogo de forças de uma sociedade capitalista, voltada para o consumo e em vias de globalização, a criança recebe o impacto de uma produção cultural nem sempre comprometida com a sua emancipação como sujeito." (idem). No debate relativo à cultura, o ponto de vista de Roberto da Matta distingue a acepção de cultura do senso comum – instrução vasta e variada, prerrogativa daquele que sabe muito – e a recoloca em lugar de acesso a todas as pessoas – como toda e qualquer forma de construção de significado. Segundo ele, "ter cultura trata-se de uma condição inerente a todo ser vivo que, com suas experiências, produz significados individual e coletivamente no conjunto dos atores sociais de seu tempo." (citado por Ketzer, 2003, p.12). Nesse sentido, o que se busca aprimorar na relação dos leitores com as textualizações contemporâneas são os critérios de seleção e de escolha, para que lhes seja possibilitado rejeitar ou aceitar este ou aquele bem cultural de forma consciente, de acordo com as convicções advindas da própria história particular ou coletiva. Essa emancipação, ao que se observa, não acontece sem a interferência de uma libertadora ação formativa. Na avaliação de Bordini (2003),

> tanto pais como professores leem pouca poesia, desconhecem a tradição brasileira dirigida aos adultos e mais ainda a internacional, de modo que o gênero não é apreciado e portanto não é transmitido às novas gerações. Como o poema de qualidade sempre propõe desafios a seu leitor, quem não domina o verso moderno, parâmetro dos melhores autores, não consegue mostrar à criança a sua arte e despertar-lhe a admiração diante da música, das correspondências e sugestões das imagens que se projetam do texto. (p.268)

A atualidade das lições de Benjamin (1994) sobre arte e reprodutibilidade técnica é capaz de orientar uma ação educativa de aprimoramento da expressão dos estudantes. Segundo este autor

> com a ampliação gigantesca da imprensa, colocando à disposição dos leitores uma quantidade cada vez maior de órgãos políticos, religiosos, científicos, profissionais e regionais, um número crescente de leitores começou a escrever, a princípio esporadicamente. No início, essa possibilidade limitou-se à publicação de sua correspondência na seção "Cartas dos leitores". Hoje em dia, raros são os europeus inseridos no processo de trabalho que em princípio não tenham uma ocasião qualquer para publicar um episódio de sua vida profissional, uma reclamação ou uma reportagem. Com isso a diferença essencial entre autor e público está a ponto de desaparecer. Ela se transforma numa diferença funcional e contingente.[...] O mundo do trabalho toma a palavra. Saber escrever sobre o trabalho passa a fazer parte das habilitações necessárias para executá-lo. A competência literária passa a fundar-se na formação politécnica e não na educação especializada, convertendo-se, assim, em coisa de todos. (p.184)

Existem ainda as questões relativas aos estudos do discurso, da cognição e da interação social, as orientações básicas sobre elaboração de argumentos, estrutura textual e produção de sentido, gêneros e tipos de textos. Essas questões, inegavelmente, constituem-se em subsídios para o pleno entendimento das mensagens culturais e a consequente apropriação do fenômeno cultural a partir, principalmente, das artes que dialogam e se aproximam: a literatura, o teatro e o cinema.

Quanto ao fenômeno cultural, as orientações da fenomenologia conduzem à ideia de uma "cultura universalmente

significante que, na modernidade, é a cultura do saber e da técnica [...]", segundo o pensamento de Levinas (LEVINAS, 1989 apud FABRI, 2007, p.22). De acordo com tais reflexões, necessita-se de uma reavaliação do problema das relações entre pensamento e cultura, devido a um desenraizamento do pensamento moderno "que formula seu discurso como sendo dirigido a todos os homens" (idem). Propõe-se uma crítica consistente às estruturas impessoais de poder e de linguagem que "reduzem as pessoas a simples participantes de um jogo que termina as reduzindo a simples realidades descartáveis"(idem).

É necessário, ainda, nessa perspectiva de reflexão sobre a cultura contemporânea, recorrer às reflexões de Tacussel que discutem o imaginário social, os valores e a as representações coletivas na civilização pós-industrial. Nesse quadro, entende-se que "a relação com o tempo e o espaço não está mais inscrita na mesma relação histórica que antes [...] a relação é entre subjetividade, consciência e vontade, transformada de real em virtual" (TACUSSEL,2006, p.16). Além disso, convém ampliar a discussão com o pensamento de Canclini (2006) sobre cultura e comunicação no desenvolvimento latino- americano e sobre as relações de leitores, espectadores e internautas.

Ao falar sobre desenvolvimento da cultura na América Latina, Canclini aborda três diferentes maneiras de se falar sobre a cultura nos dias de hoje. 1- a cultura como recurso (fonte de investimentos, geração de renda e construção de consenso); 2- a cultura como refugo, em que aborda as consequências desastrosas das políticas neoliberais para o desenvolvimento da produção cultural:

> Temos menos livrarias, menos cinemas, menos público de cinemas, menos teatros e menos salas de concertos que há vinte anos.[...] Diminuiu o orçamento para a cultura, em comparação com o custo de vida, com o preço dos espetáculos, com a tecnologização e a alta exigência de aplicação nas indústrias culturais.[...] Neste sentido, falo de uma regressão do desenvolvimento cultural: retrocedemos quanto à capacidade das sociedades latino-americanas para afirmar a imagem de cada nação e da América Latina em seu conjunto nos mercados e nos cenários simbólicos internacionais. (CANCLINI, 2006, p. 25)

e 3- a cultura como convivência e sentido social, numa concepção antropológica de cultura "como as maneiras de viver junto" concepção adotada pela UNESCO desde a sua Conferência Mundial sobre Políticas Culturais no México, em 1982. Neste modelo, o pesquisador requer um avanço fundamental para esses tempos de globalização, qual seja o de garantir a diversidade, "entendida como a capacidade de cada nação, etnia ou grupo de expressar sua cultura em seu próprio espaço.[...] o desenvolvimento cultural põe hoje em jogo o que significa o convívio entre nativos e migrantes, entre distintas religiões, gostos e concepções de família" (CANCLINI, 2006, p.29).

Nos capítulos em que discute sobre leitores, espectadores e internautas, Canclini (2008) aborda, desde o assombro platônico como origem do conhecimento, passando pelas concepções de audiência, de consumidores e de leitores, até as de personagens e piratas e à prática do "*zapping*" – procedimento para mudar de canal durante os anúncios, "mas procurando, sempre, como evitar os riscos do *zapping*: a acumulação errática de cenas.[...] (CANCLINI, 2008, p. 90).

Em favor do humano, no entanto, existe sua capacidade de saturação e de reerguimento. A errância contemporânea não precisa ser, para sempre, uma caótica acumulação de cenas, ela pode ser e será ressignificada. A agilidade adquirida pela juventude desta geração pode favorecer sua maturidade e emancipação.

Concluo com um breve relato (apresentando o projeto) a que me referi sobre o teor da pesquisa que envolve saberes e leituras do texto dramatúrgico, cinematográfico e de adaptações da literatura para o teatro e para o cinema.

Esta pesquisa está sendo realizada, atualmente, com duas alunas da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, do Curso Técnico em Química do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro junto ao Programa de Iniciação Científica e Tecnológica com uma bolsa denominada PIBIC Júnior. Os estudos de teatro e de cinema desenvolvem-se por meio do aprendizado de suas histórias, do estudo da recepção das obras e da leitura crítica dos textos mediada pelos recursos da Semiologia.

Objetiva-se iniciar o estudante na sistemática da pesquisa em cultura e, particularmente, nos estudos comparativos das letras

e das artes. Além disso, ampliar seus critérios de observação e de crítica das linguagens e das representações sociais contemporâneas, a fim de aprimorar seu desempenho nas práticas de leitura e de escrita e de favorecer sua progressão acadêmica.

Objetivos específicos

1. Realização de leitura, crítica e argumentação (esta última nas modalidades oral e escrita), a partir de textos dramatúrgicos, fílmicos e de arte literária.
2. Sistematização e apreensão dos elementos semiológicos dos textos.
3. Apreensão da história do teatro e do cinema.
4. Intervenção e escolha de repertório dramatúrgico e fílmico para compartilhamento.
5. Elaboração de estratégias para a obtenção de comentários sobre as obras compartilhadas em mídias eletrônicas diversas.
6. Realização de leitura, crítica e argumentação em eventos culturais.

Metodologia

Os processos utilizados no desenvolvimento da pesquisa são de duas naturezas: a primeira é de caráter filosófico e consiste no ajuste dos pressupostos gerais e específicos do *corpus* teórico para a proposta deste subprojeto, a segunda, relacionada aos objetivos específicos, trata do desenvolvimento progressivo do estudo, incluindo-se a seleção do material a ser analisado: textualizações de interesse do público juvenil. A seleção dos textos teóricos se efetiva consoante a opção do modelo da Estética da Recepção e dos fundamentos da Semiótica. Realizar-se-á leitura semiológica de textos do gênero dramático e de textos de outros gêneros, predominantemente audiovisuais, da indústria cultural contemporânea. Elaborar-se-á estratégias para se obter comentários sobre as obras por meio do compartilhamento das mesmas com outros leitores e espectadores, preferencialmente pela via da Internet. O modo de compartilhamento será feito por recomendação de leitura, no caso do livro, e por exibição, no caso do filme ou outra obra do audiovisual. Estão previstas visitas a ambientes culturais privilegiando-se os espaços propícios à leitura e à construção de sentidos, tais como teatro, salas de cinema, museus interativos dentre outros.

Etapas do trabalho	**Mês/ano**
1-Estudo orientado de textos conceituais sobre a conversação entre a literatura, o teatro e o cinema e seleção dos textos artísticos	agosto de 2011 outubro de 2011
2-Leitura orientada das obras dramatúrgicas e cinematográficas selecionadas , compartilhamento das mesmas e estudo de sua recepção.	novembro de 2011 a abril de 2012
3-Elaboração de material bibliográfico sobre a recepção das obras estudadas.	maio de 2012 a julho /2012

Expectativa de produção

Existe um blog para propiciar os comentários a respeito das obras que forem compartilhadas, e produzir-se-á material bibliográfico como resumos e textos integrais para encontros e seminários e artigos para publicação.

Relação ensino-pesquisa-extensão

O trabalho é concebido como uma ação educativa e cultural fundamentada na pesquisa de modelos, reflexões e teorias relativas à formação de leitores. Sua ênfase recai nos jovens estudantes e, portanto, incorpora a discussão das relações existentes entre o modelo contemporâneo de escola e a indústria cultural. Seus propósitos se concentram na pesquisa de ensino-aprendizagem na área de Linguística, Letras e Artes.

Resultados parciais

Em 2011, realizou-se o estudo da dramaturgia a partir da leitura da coleção *Espetáculos do Galpão* que veicula textos

clássicos adaptados pelo grupo Galpão e contém uma apresentação significativa sobre o fazer teatral além de uma introdução explicativa daquela adaptação e dos espetáculos produzidos. Dentre outras, dessa coleção, leu-se e estudou-se a peça *Um Molière imaginário,* dirigida por Eduardo Moreira e adaptada por Cacá Brandão para o texto *O doente imaginário* de Molière. Em seguida, estudou-se a crítica cinematográfica do filme *O rei leão* fundamentada na perspectiva discursiva e de caráter semiológico. Outra leitura sobre cinema abordou a ficção científica nos aspectos históricos e estruturais. A peça *A vida de Galileu* de Bertolt Brecht foi lida e disponibilizada para outros estudantes do campus, bem como o texto *Liberdade, liberdade* de Flávio Rangel e Millôr Fernandes. Esta última foi escolhida pelas alunas bolsistas e pelos colegas leitores para fazer parte da oficina de dramaturgia, teatro e cinema realizada na Semana Acadêmica do *campus G*onçalo, mês de dezembro de 2011. Nesta ocasião realizou-se uma leitura encenada da peça com a participação de 10 alunos. Nesta mesma semana, foi exibido o filme *Fahrenheit 451* do cineasta Francois Trouffeau, produzido no ano de 1966. Esta exibição foi seguida por debates e informações sobre a estética do filme, sua temática e as possíveis significações, além da produção do autor e sua trajetória no cinema mundial. As alunas bolsistas, também apresentaram uma comunicação oral cujo conteúdo era o desenvolvimento dessa pesquisa no espaço da Jornada Científica interna realizada nesta mesma semana acadêmica.

Referências

BENJAMIN, Valter. A obra de arte na era da sua reprodutibilidade técnica. **Magia e técnica, arte e política.** São Paulo: Brasiliense, 1994. p.195-196.

BORDINI, Maria da Glória. Poesia infantil e produção cultural. In: JACOBY, Sissa (org.) **A criança e a produção cultural: do brinquedo à literatura.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 2003. p. 253-272.

CANCLINI, Néstor García. Cultura e comunicação no desenvolvimento latino-americano In: ESCOSTEGUY, Ana Carolina (org.) **Comunicação, cultura e mediações tecnológicas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006, p.19-36.

_____. **Leitores, espectadores e internautas.** Tradução de Ana Goldberger. São Paulo: Iluminuras, 2008.

COUTINHO, Angela M.C.S. **Cenas rodriguianas na literatura brasileira**. Niterói: Faculdade de Letras da UFF, 1993 (Dissertação de Mestrado).

_____.**O palco e a página – teatro e literatura: uma conversação.** Niterói: Faculdade de Letras da UFF, 2000 (Tese de Doutorado).

FABRI, Marcelo. **Fenomenologia e cultura**: Husserl, Levinas e a motivação ética do pensar. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.
GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Tradução de Eric Nepomuceno Porto Alegre: L&PM, 1991.

KETZER, Solange Medina. A criança, a produção cultural e a escola. In: JACOBY, Sissa (org.) **A criança e a produção cultural: do brinquedo à literatura.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 2003. p.11-27.

TACUSSEL, Patrick. O imaginário social, valores e representações coletivas na civilização pós-industrial. In: ESCOSTEGUY, Ana Carolina (org.) **Comunicação, cultura e mediações tecnológicas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006, p.19-36.

ZILBERMAN, Regina e SILVA, Ezequiel Theodoro. **Literatura e pedagogia: ponto & contraponto**.2.ed. São Paulo: Global; Campinas: ALB-Associação de Leitura do Brasil, 2008.

BEIRA DE RIO, CORRENTEZA: MATERIALIZAÇÕES DE UM BECO TRANSFIGURADO EM BELO

Ilmara Valois Bacelar Figueiredo Coutinho[1]

Resumo

No presente ensaio, discute-se a obra literária *Beira de Rio, Correnteza: ventura e danação de um salta-muros no tempo da ditadura*, do escritor baiano Carlos Barbosa (2010), destacando-a como obra contemporânea em que se podem vislumbrar matizes de expressões regionais, a exemplo de um certo saudosismo que caracteriza o narrar da adolescência do protagonista, Gero; da presença de uma cosmovisão regional onde a narrativa está ambientada; da fusão entre as características do rio São Francisco e os dilemas existenciais vivenciados por Gero; da linguagem marcada por termos próprios da região, e, principalmente, por dispensar ao rio São Francisco papel fulcral para o desenrolar da narrativa. Nesse contexto, pode-se destacar que o espaço histórico e geográfico, delineado na obra, está fortemente entranhado na consciência dos personagens, conferindo à narrativa qualidade capaz de situá-la no rol da literatura universal. Não cabe classificar a obra ou compará-la com outras rotuladas de regionalistas, mas discutir a relevância de uma escrita que desenha linhas no beco do sertão ribeirinho, às margens do Velho Chico, e se projeta no universo globalizado da pós-modernidade, transfigurando-se em belo (CHIAPPINI, 1997).

Palavras-chave

Literatura; regionalismo; leitura; Beira de Rio; correnteza.

Abstract

In this paper, the literary work *Beira de Rio, Correnteza: ventura e danação de um salta-muros no tempo da ditadura*, by Carlos Barbosa (2010), Bahian writer, is discussed, highlighting it as a contemporary work that can be anticipated in shades of regional expressions, like a certain nostalgia that characterizes the narrating protagonist's adolescence, Gero; the presence engaged the regional worldview that is portrayed on work; the merger between the characteristics of the São Francisco and the existential dilemmas experienced by Gero; the language marked by the region's own terms, and especially for taking the Sao Francisco River, central role in the unfolding narrative. In this context, it may be noted that the historical and geographical space, outlined in the work, is strongly ingrained in the consciousness of characters, giving the narrative quality capable of placing it on the list of world literature. It is not its classification or compare it with other labeled regionalist, but is discussed the relevance of a writing that draws lines in the alley of the coastal hinterland, on the shores of *Velho Chico*, and is projected in the globalized world of postmodernity, transforming in beauty. (CHIAPPINI 1997)

Keywords

Literature; regionalism; reading; Beira de Rio; river flow.

1 - Professora Assistente da Universidade do Estado da Bahia - UNEB. Mestra em Educação UFBA/FACED. Doutoranda em Teoria da literatura, na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS. Email: ilmaravalois@hotmail.com.

Introdução

As demandas do mundo capitalista globalizado têm esgarçado fronteiras outrora rígidas, de forma que muitos conceitos têm sido revisitados e colocados sob rasura, em sua possibilidade de significar para além dos sentidos estabelecidos, *a priori*, nas sociedades modernas. Nessa trilha, faz-se patente reconhecer que, enquanto intento literário voltado a representar a multiplicidade de um país por suas peculiaridades regionais, tornando palatável aos citadinos o modo de ser e viver das comunidades rurais, o regionalismo encontra, desde o início, grandes desafios. A tensão já existente entre os determinantes locais e globais, mediados por etnocentrismos, delinearam contornos e ofereceram barreiras para o olhar estrangeiro do escritor que buscava representar o homem rural e sua gramática.

Considerando tais desafios, Lígia Chiappini (1997), ao escrever o texto "Do Beco ao Belo: dez teses sobre o regionalismo na literatura", empreende uma discussão voltada a acentuar a mutabilidade que o conceito precisou empreender durante a trajetória que lhe definiu os contornos, no sentido de superar etapas, historicamentes justificáveis, incapazes de abarcar outras formas de escritas literárias que passaram a lhes dar sustentação, no decorrer dos anos. Se, inicialmente, o termo regionalismo esteve veiculado ao gosto pela expressão local, ao sentimento do exótico, à afirmação nacional, ao pitoresco, ao rural, características já discutidas por Antônio Cândido (*1975)* e por muitos outros estudiosos e críticos do assunto, e passados movimentos, fases, contextualizações, ideologias, tem o seu entendimento alargado, sendo compreendido como tendência presente em "qualquer livro que, intencionalmente ou não, traduza peculiaridades locais" (PEREIRA, 1973, p. 133). Como ressalta Chiappini (1997, p. 1), por expressar sempre um momento e um lugar, "no limite, toda obra literária seria regionalista".

É preciso destacar que os limites delineadores da produção literária dita regional, ou seja, as dicotomias fundacionais de suas redes e enredos, como oralidade versus escrita, rural versus urbano, tradição versus moderno, popular versus erudito não têm hoje a mesma força enquanto categorias dissociadas em nichos, porquanto sejam conceitos problematizados dentro de um *continuum* que, se não dissolve definitivamente as particularidades existentes em cada extremo, ressalta o imbricamento patente de seus corpos e contornos, notadamente envolvidos em processos, tanto de ruptura, quanto de continuidade. Dessa forma, oposições rígidas, binarismos e paralelismos são problematizados fertilmente na atualidade, fazendo com que as relações estabelecidas entre o centro e as margens criem novas categorias de criação.

Em tempos de *aldeia global*, tudo que é local, regional e nacional encontra-se inserido no âmbito da mundialização e, se há o desejo de homogeneização e massificação, também há uma necessidade de diferir e particularizar. Nesse contexto, as fronteiras tornam-se cada vez mais fluidas e moventes; os sentidos dos limites espaciais e temporais são transformados, as identidades são revisitadas, as tradições reinventadas. Convivem, em constante disputa, condições de integração e fragmentação, tradição e ruptura. A própria literatura revisita suas fronteiras e também abre espaço para discussões que questionam o uso de rótulos como "baixa cultura" ou "alta cultura", ressaltando a inexatidão dos elementos que justificam tais classificações, posto serem as expressões tidas como populares ou mesmo regionais compostas de qualidade e complexidade inquestionável. Hoje, entende-se que o uso de tais termos esteve mais voltado para produtores e receptores do que para a obra em si, embora os critérios de seleção fossem descritos como eleitos a partir de pressupostos "estéticos", ficando as expressões regionais relegadas às categorias de qualidade questionável, em sua maioria.

Pode-se considerar que muitos escritores fracassaram no intento de registrar e divulgar literariamente a fala simples do homem do campo, justamente por tratarem de uma realidade pouco conhecida, logo, representada sob o viés do etnocentrismo e, muitas vezes, do preconceito. Nessa trilha, faz-se necessário destacar que o termo regionalismo em literatura somente ganha sustentação, na atualidade, se rasurado e esgarçado no sentido de superar a ligação ao exotismo, ao descritivismo superficial, ao documentarismo e ao pitoresco. O engajamento proveniente das escritas que poderíamos chamar hoje de expressões

regionalistas permanece, talvez, mais forte que nunca, quando as margens, silenciadas no passado, irrompem suas produções culturais, suas literaturas, fazendo questão de marcar o lugar em que suas narrativas estão fincadas, e, principalmente, o direito de ouvir e falar de seu lugar social, cultural, político, ideológico e linguístico. Margens de rio, regiões praianas, campos, guetos, favelas, quilombos são espaços plurais que acabam por deslocar antigas concepções literárias, abrindo um leque polifônico que não mais necessita de tradutor.

Partindo de tais afirmações, coaduno com Lígia Chiappini (1997), em seu entendimento de que o termo regionalismo precisa ser ressignificado, em relação às amarras do passado, para ser compreendido como parte integrante de toda literatura. Como rótulo, tendo em vista, muitas vezes, o preconceito com que a crítica o compreende, parece-me conceito digno de extinção, como o são todos os rótulos depois que perdem a sua funcionalidade imediata; como escolha enunciativa, ideológica e literária, livre de estereotipia, apresenta-se como possibilidade enunciativa de valor inquestionável, em tempos de globalização, por coadunar com a valorização da escrita autoral, transgressora, marginal e contextualizada, o que nos impõe o paradoxo próprio das formas de pensar contemporâneas: fluidez, liquidez, indefinição, tendo em vista que, assim alargado, o termo e sua conceituação perdem concretude. Nas palavras de Beatriz Resende (2008, p. 20), "a multiplicidade de nossa literatura aparece como fator muito positivo, original, reativo diante das forças homogeneizadoras da globalização". E ainda, "é nessa obliquidade dos discursos anti-hegemônicos que aparecem recursos que dão formas múltiplas à criação literária contemporânea [...]".

Considerando tais perspectivas, no presente ensaio, discuto a obra literária *Beira de Rio Correnteza: ventura e danação de um salta-muros no tempo da ditadura* (2010), do escritor baiano Carlos Barbosa, destacando-a como obra contemporânea em que se podem vislumbrar matizes de expressões regionais, a exemplo de um certo saudosismo que caracteriza o narrar da adolescência do protagonista, Gero; da presença engajada de uma cosmovisão regional onde a narrativa está ambientada; da fusão entre as características do rio São Francisco e os dilemas existenciais vivenciados por Gero; da linguagem marcada por termos próprios da região, e, principalmente, por dispensar ao rio São Francisco, papel fulcral para o desenrolar da narrativa. Nesse contexto, pode-se destacar que o espaço histórico e geográfico, delineado na obra, está fortemente entranhado na consciência dos personagens, conferindo à narrativa qualidade capaz de situá-la no rol da literatura universal. Aqui, não interessa classificar a obra ou compará-la com outras rotuladas de regionalistas, mas discutir a relevância de uma escrita que desenha linhas no beco do sertão ribeirinho, às margens do Velho Chico, e se projeta no universo globalizado da pós-modernidade, transfigurando-se em belo. (CHIAPPINI, 1997)

Mais algumas palavras sobre o regionalismo

As expressões literárias de cunho regional têm ganhado amplitude e divulgação no contexto das sociedades pós-modernas, fortemente inclinadas a tensionar lugares locais e universais constitutivos da chamada aldeia global. Entretanto, a denominação literária que conhecemos como regionalismo está sempre envolta em críticas, tendo sua produtividade, no contexto atual das letras, questionada, de forma que uma compreensão mais abrangente das (im)possibilidades de uso desse conceito não pode deixar de considerar a historicidade que lhe forjou os limites. A tradição regionalista no Brasil tem sua importância ligada, principalmente, a dois momentos decisivos na história da literatura nacional, como nos lembra Antônio Cândido, o romantismo e o realismo, que são movimentos emblemáticos para se compreender o regionalismo como tendência que se afirma e se transforma dialeticamente. Se, no primeiro, havia um sentimento de idealização, de caráter otimista, de exotismo, no segundo, ocorre uma mutação, passando a interessar ao escritor o humano em suas relações com o meio, com a linguagem, com a paisagem e com a cultura de uma determinada região. Tensão entre idílio e realismo.

O regionalismo, como é compreendido, *a priori*, no Brasil, é uma tendência iniciada no interior do romantismo, movimento literário voltado a criar uma cartografia da vida nacional, buscando representar a diversidade de costumes, constitutiva

do país, em clara afirmação de uma identidade genuinamente brasileira. Surge, então, "como verdadeira forma de pesquisa e descoberta do país" (ARAÚJO, 2008, p. 122). O interesse romântico, voltado a temas nacionalistas, deu o tom da busca por modos de ser e fazer regionais, trazendo para as páginas literárias do romance romântico escrito à época particularismos presentes no universo nordestino, sertanejo, gaúcho, por exemplo.

Frutos do pensamento colonizado vigente, romantismo e regionalismo acabam por criar um paradoxo em relação à unidade pretendida. O que poderia ser louvável, em matéria de exaltação das particularidades constitutivas da unidade nacional, acaba tornando-se celebração ufanista e idealizada, criando uma postura dicotômica, por vezes preconceituosa, em relação ao contexto sociocultural representado. No bojo do romantismo, o interesse pelo homem do campo e sua formas de viver caracterizam um regionalismo fortemente mediado pelo filtro do homem da cidade, mais interessado em criar uma utopia idílica do que, de fato, criar uma literatura capaz de problematizar as realidades rurais.

O que se pode considerar, desse primeiro momento, é um excesso de superficialidade descritiva incapaz de representar relações estabelecidas entre o homem e o espaço geográfico do qual faz parte, de forma que ambos, paisagem e homem, são representados dentro do mesmo exotismo limitador. O olhar exógeno do escritor romântico não chega a se desvincular das amarras do colonizador, criando uma narrativa literária ainda muito comprometida com valores eurocêntricos. Desde já, o particular e o global traçam suas contendas e o movimento voltado a ressaltar a unidade nacional acaba por fragmentá-la em partes que também não chegam a constituir o todo. Como nos diz Antônio Cândido (1975), o regionalismo romântico, com a descrição típica da vida e do homem, nas regiões afastadas, concretizou-se como instrumento de descoberta, a ser problematizado em etapa posterior.

Ora, se a tendência que se denominou regionalista, em literatura, está vinculada a expressões rurais, com seus espaços de ação, personagens, particularidades linguísticas, o resultado não poderia ser diferente do que de fato aconteceu, no que tange ao exotismo e folclorização de formas de ser, viver e produzir literatura, pois traduzidas por códigos letrados alheios às vivências que compunham o contexto rural, considerado iletrado e "atrasado" e que os escritores buscavam destacar. A *priori*, como projeto literário envolvido com as demandas políticas e sociais, o movimento sectariza relações humanas, enfeitando-as com as cores locais de cada região e criando, muitas vezes, um painel mais fotográfico do que propriamente literário. Entretanto, como movimento histórico que se transforma, atualiza e permanece tem a sua importância mantida, inclusive, porque, inicialmente configurado como movimento germinal, de certa forma, diferenciador das várias faces necessárias a compor o rosto da nova nação e que encaminhou a escrita de obras emblemáticas para a efetivação de uma literatura nacional, passa por configurações outras, podendo hoje ser compreendido como parte integrante de toda produção literária, seja ela rural ou urbana.

Se, durante o romantismo, o pontapé inicial das discussões empreendidas em torno da multiplicidade constitutiva da literatura brasileira foi dado, com o modernismo, momento de antropofagia cultural, as obras escritas com a intenção de representar os localismos ganham novas proporções. Proporções que mesmo tendo sido anunciadas progressivamente têm, no romance nordestino de 30, momento representativo para a superação do pitoresco, do nacionalismo exacerbado e para a (re) configuração de um regionalismo voltado à *consciência social* dos escritores. A partir de então, mesmo o tom de documentário vai sendo diluído numa tendência por universalizar as regiões, chegando a atingir o que Antônio Cândido (*1975)* chama de morte do regionalismo. Éo mesmo autor que destaca a permanência do regionalismo como tendência que tem, no Brasil, o nome de Guimarães Rosa como maior expoente. Ao citar Antônio Cândido, Araújo (2008, p. 128) lembra que "O salto qualitativo da transcendência do regional seria alcançado 'graças à incorporação em valores universais de humanidade e tensão criadora".

É justamente na tensão entre o particular e o universal, entre o específico e o nacional, entre o campo e a cidade, entre o oral e o escrito, entre o documentar e idealizar que as várias tendências

regionalistas se fazem. Se não existe um único regionalismo, é porque, dadas as condições históricas de suas diferentes concretizações, isso não é mesmo possível. Assim, engessar o conceito em uma caracterização primeira do passado pode ser uma solução pouco funcional já que se admite a permanência da tendência no decorrer da história da literatura brasileira, inclusive na contemporaneidade, quando as discussões acerca de globalismos, nacionalismos, regionalismos fazem-se tão presentes.

Beira de rio, correnteza: o belo do beco

Beira de rio correnteza conta a história de Gero, um garoto de quatorze anos de idade, proveniente de uma família simples, de educação tradicional, um tanto rígida, que vive em uma pequena cidade à beira do Rio São Francisco. Compõem a família, o pai, comerciante; a mãe, dona de casa; o irmão mais velho, Toninho, que goza de algumas regalias de primogênito; e o protagonista, Gero. Levam uma vida aparentemente tranquila, mas à semelhança do rio, enfrentavam suas correntezas. E quem mais se envolve com tais correnteza é Gero, guardador do segredo mais importante da família e que, ao conhecer Liana, moça envolvida com a resistência à Ditadura, acaba vivendo a aventura da primeira paixão, concretizando a iniciação sexual, sendo peça, mesmo que silenciosa, importante para as investigações feitas durante a busca pelos fugitivos da polícia, quando desaparece com documentos importantes para tais investigações.

O romance é tecido na costura poética que propicia ao leitor uma viagem às águas-margens do Rio São Francisco, na região de "Bom Jardim da Rica Flor", centro da Bahia sertaneja, e, nesse ponto, embora retrate uma região específica situável no mapa do Brasil, não fica a narrativa presa às amarras regionalistas que poderiam caracterizar uma escrita superficial, tradicionalmente voltada às terras do sertão. A força da história de Gero, ambientada no período da Ditadura, época da perseguição ao ex-capitão Carlos Lamarca, desertor do exército que opta pela luta armada contra o governo instituído, e ao seu camarada Zequinha, na década de 70, extrapola qualquer forma de localismo estreito ao adentrar emoções intensas que fazem parte do ser humano/humana e que, em última análise, dá a tônica das literaturas de expressão regional, na forma como são compreendidas no presente ensaio.

Bom Jardim da Rica Flor é cidade pequena, "verso de poesia popular, do ABC do São Francisco. Nicho precioso entre a foz do rio Santo Onofre - riacho para os nativos - e várzea onde se instalou a olaria. Os viajantes dantanho registraram sua agradável distinção entre todas as localidades ribeirinhas" (p. 93). Já de início, o narrador oferece uma ideia do quão importante apresenta-se o local onde a narrativa se desenrola e de como o rio estabelece uma relação fulcral com as gentes do lugar:

> Bom Jardim conhecia apenas duas estações: a seca e as águas; o rio no caixão e o rio subindo o barranco; penúria e fartura; partida e chagada de barcos no porto; bem e mal esticando a corda do tempo, o povo no meio – no esgarçar da fibras – a sofrer o açoite dos dias e seus contratempos. Assim era: beira de rio e correnteza, aprumo entre vida e morte, as constâncias do lugar (p. 13).

Na forma como é descrita e na forma como é significada no decorrer da trama, a cidade nomeada ganha ares de uma existência espaço-temporal vivida objetiva e subjetivamente. Assim, as "peculiaridades regionais alcançam uma existência que as transcende" (CHIAPPINI, 1997, p. 136). O narrador não traz a referência geográfica como uma cópia ingênua ou reflexo fotográfico da realidade, mas enreda cidade e personagens em momentos decisivos, individual e historicamente. Descrita com certo saudosismo, Bom Jardim da Rica Flor é mostrada em sua fase de início de modernização; fase em que o progresso começa a mudar as tintas do quadro admirado: "[…] mas a cidade avançava na direção do morro Pelado e, com superposição de ruas e casas, extirpava do cenário cajueiros, pitombeiras, mangueiras, umbuzeiros e todo pé de pau [...]", "[…] a cidade crescia no sentido leste, acompanhando a rodovia federal que rasgava o sertão baiano na direção contrária" (p. 19).

Entretanto, é o Rio São Francisco, com suas faces, margens

e correntezas que será determinante para a construção do perfil das personagens, principalmente, o de Gero. O sertão, molhado pelas águas do Velho Chico, vive dilemas diferentes daqueles cantados em verso e prosa em torno da seca. Rio e vida se confundem, correnteza e dilemas humanos andam lado a lado. As relações feitas pelo narrador entre rio, correnteza, beira de rio, meio-de-rio e margem parecem mesmo uma reflexão filosófica sobre as demandas existenciais vivenciadas naquela cidade: "O rio, trazia vida sempre. A correnteza levava vidas. O rio propiciava riquezas. A correnteza as destruía. O rio era o caminho, a correnteza era a perdição. O rio era abençoado, e a correnteza proibida" (p. 21).

E a correnteza, para Gero, protagonista do romance, "possuía qualidades de mando; era imperiosa, manhosa e de caprichos curvilíneos e redemoinhados" (p. 20). Gero era menino, tornando-se homem, vivenciando todas as intempéries de quem precisou assumir dilemas existenciais muito cedo. O menino "amarelo", "bererelo", "matusquelo", "fraquinho" era como rio, guardava segredos, como aquele que escondeu o verdadeiro paradeiro do irmão, Toninho, que fugiu deixando todos acharem que estava morto.

Em todo o texto, o narrador deixa clara a parceria entre o rio e o menino, trazendo para a narrativa uma transfiguração do local, enquanto espaço geográfico, para significá-lo enquanto parte integrante dos dramas vivenciados por Gero em toda a sua amplitude simbólica. Gero era como o rio, de forma que as palavras que caracterizam um, o rio, também servem para se compreender melhor o outro, Gero: ambos tinham margens, "[…] de uma margem via-se face do rio, não rosto inteiro. Da outra margem, via-se face, também, e apenas" (p. 19).

A complexidade psicológica da personagem é construída no decorrer de suas relações familiares, amorosas e sociais. A aparência fisicamente frágil e os momentos de conflito servem para ir construindo a história individual que faz forte eco nas leituras que propicia. Na família, as relações mais conturbadas acontecem com Toninho, irmão que o castiga e protege. Toninho é o seu contraponto; moço de dezesseis anos, que "jogava futebol na seleção de adultos. Era craque com a bola nos pés, com estilingue nas mãos, com bola de gude nos dedos, com o corpo dentro d'água na travessia do rio, nas brigas de rua" (p. 43). Não havia quem não o conhecesse na região nem nos municípios vizinhos. Só não gostava de estudar. Não conseguia obter sucesso na escola, o que causava muito desgosto e humilhação para a família e para ele mesmo, como o que ocorreu com a bicicleta vermelha a ele destinada, caso passasse de ano, o que não aconteceu, fazendo-o perdê-la.

Quando Toninho simula a própria morte e desaparece para sempre, pressupõe-se levado pelas águas do rio, é Gero que guarda o segredo. Também é Gero que acompanha as buscas no Velho Chico, o sofrimento intenso dos pais e a impossibilidade de solucionar o enigma que lhe pesa em demasia. Depois do episódio, o pai, consumido pela dor, leva a vida se questionando e rememorando o último olhar do filho, "firme e enigmático", durante a partida de futebol que o consagrou (Toninho) campeão e que apagou, momentaneamente, no coração do menino, "o desgosto e a humilhação públicos pela reprovação escolar e a perda da bicicleta (p. 59)"; fato que antecedeu o desaparecimento de Toninho. A mãe, muitas vezes, se perdia em ausências de sofrimento. A dor passou a ser a tônica da família depois que Toninho se foi.

O contexto histórico é determinante na medida em que a ditadura exerce forte influência na vida dos personagens, também na vida de Gero. O fato de sua casa ser invadida duas vezes por homens armados, logo nas primeiras páginas do romance, em busca dos desertores que andavam na região, cumpre a função de prenunciar o envolvimento da família com as tramas políticas da época. A família de Gero conhecia Zequinha e havia hospedado um fugitivo por uma noite. Além do mais, mantinham um potente rádio de pilha de dez faixas "que sintonizava inúmeras estações, em ondas curtas e médias, até A Voz da América e a BBC de Londres pegava" (129). O pai do menino ficou de providenciar o conserto e entregar ao fugitivo, mas o rádio consertado permaneceu em casa, o que causava inquietação.

Entretanto, vem de Liana, moça que cuidou de Gero depois que ele despencou no quintal da casa dela, ao fugir de uma boiada, e com quem o garoto passou a manter uma "amizade" torneada por desejos púberes, a aproximação maior

com o contexto histórico citado. A moça morava com o pai, seo Alfredo, de quem cuidava. O pai encontrava-se doente, vivia prostrado numa cama, não falava ha mais de seis meses e necessitava de cuidados constantes. Liana havia morado por muito tempo em São Paulo, inicialmente, com a mãe e, depois da morte dessa, com parentes. Era uma jovem de olhos negros, fumava e "tinha uma beleza tristonha". Gere, quando a conheceu, sentiu a correnteza do rio a lhe arrastar os pés". Para ele, Liana era "doçura de mornágua" (p. 33).

Depois de se conheceram Gero passou a frequentar a casa da moça, em segredo, todas as tardes, quando fazia companhia e pequenos favores. O cerco aos fugitivos tornava-se cada vez mais estreito e os cuidados para não chamar a atenção dos agentes do governo era uma necessidade. Cuidados com o que se fazia, com o que se lia ou dizia. A população de Bom Jardim estava em alerta. Cartazes exibiam fotos de homens e mulheres procurados e o toque de recolher acontecia das sete horas da noite até às seis da manhã. Nesse clima de tensão, Gero viveu a primeira aventura sexual com Liana. Assim, "La fora, a engrenagem dos homens movia-se em desacordo com a Natureza. Tarde ardente a exigir sombra e quietude, enquanto executavam ordens de pesquisa e perseguição de inimigos e de um longínquo poder constituído. Em volta da mesa, a Natureza desatava nós […]" "Meio-do-rio". Fazia-se imperioso nadar. E o menino faz a travessia.

Mas, em seguida, outra travessia fez-se necessária. O envolvimento de Liana com o tenente-médico militar provoca ciúmes em Gero, que acaba atirando, incógnito, uma pedra no tenente, quando este se encontra ao volante, precipitando acontecimentos. Liana encontrava-se no banco do carona. O motorista se descontrola, avança uma barreira dos militares e o automóvel é metralhado, o que causa alvoroço, fazendo com que Gero tenha que fugir às pressas. A ausência de Liana leva o menino à casa do pai doente da moça, que necessita de remédios. Entretanto, seo (sic) Alfredo acaba morrendo e Gero encontra uma pasta com identidades falsas, muito "dinheiro estrangeiro" e passaportes com fotos de Liana. Encontra, também, os fugitivos escondidos na casa da moça, sacramentando o envolvimento do menino com a ditadura. Em toda a cidade, somente Gero presenciou tudo isso. Noite de turbulências e mistérios inacessíveis para os outros. A pasta destruída para sempre, o menino febril. Os acontecimentos se precipitam, ao final, não se sabe o paradeiro de Liana, nem do corpo de seo Alfredo (que as outras pessoas nem sabiam morto), nem dos fugitivos. Sabe-se apenas que os homens do governo partiram de Bom Jardim.

A correnteza que caracteriza o rio, em tempos de cheia, invade a vida do protagonista e aquele que havia aprendido a conduzir a si mesmo, em outras travessias, sucumbe ao peso dos fardos. Gero procura a morte no rio (p. 201). A força do Velho Chico testa a força do menino, travessia iniciática. Entretanto, Gero resiste à correnteza até ser salvo pelo pai e acaba adquirindo a consciência de que precisa conviver com os silêncios impostos em tempos de ditadura e de que não pode abdicar de carregar seus segredos: "os nomes proibidos: Liana e Toninho. Liana, estalo de amor destruído por suas mãos; Toninho, irmão e ídolo sumido no rio por vontade própria (p. 204)". Beira de rio, ponto de espera. Restava "ocultar-se e a seus segredos, sua correnteza interior" (205).

A linguagem do romance, clara e envolvente, traça uma bela cartografia dos espaços linguísticos constitutivos daquele pedaço de sertão ribeirinho. Há, inclusive, no subtítulo "ventura e danação de um salta-muros no tempo da ditadura" uma semelhança com os folhetos de cordel, anunciando a parceria da produção literária da obra com a oralidade e as histórias populares que povoam o imaginário ribeirinho. A presença de termos próprios da região, ao invés de se apresentar como empecilho à compreensão, emprestam poesia à escritura. A presença da oralidade é trabalhada com zelo, desde termos simples, que acabam por conferir leveza à narrativa, fato observável em imbricamentos orais/escritos, a exemplo da construção *unzonzoutros - uns aos outros -;* nas representações das *estripulias* vividas pelos personagens no rio, "- Rumbora, Zé! Faz mais! Mais um, Zé!… Fiiiiiiiiiuuuuuuuuuu... Fiiiiiiiiiuuuuuuuuuu... Fiiiiiiiiiuuuuuuuuuu" (p. 121), até a forma como o narrador preenche quase duas páginas representando o momento em que Liana se entrega a Gero:

> Tome o meu leito assento... Ocupe o espaço do lado sedento... Tome do meu leito posse... Não me perca de vista... Tome minhas margens... Tome pé... Aprenda as distâncias, domador... Lagoa?... Deixe-me despi-lo... Das pobres palavras... Das antigas fantasias... dos silêncios trancados... Esparrame-me ao teu lado... Descubra os sinais, as balisas em minha enchente... Morna? (p. 107)

Nessa trilha, a narrativa se apresenta como resultado de laboro com a linguagem, palavras por vezes precisas, cortantes, devoradoras como a correnteza do rio. Teia tecida de forma singela, generosa e impactante, por um narrador que pode nomear cidades, rios, árvores, trilhas, mas que, principalmente, tece emoções, conflitos, demandas do ser. Um narrador que torna verossímil a cosmovisão criada na obra, fazendo ecoar vozes de idade, classe e cultura diferenciadas, sem sucumbir aos estereótipos. Conhecer a história de Gero faz o leitor se jogar da beira do rio à correnteza e depois de estar no meio do rio - lugar de enfrentamento, superação ou sucumbência - retornar à beira, não mais como antes, jamais o mesmo. O rio em suas correntezas é mistério, e a vida, lembra o narrador, às vezes, se iguala à correnteza.

Considerações finais

A força do escritor contemporâneo reside em transgredir modelos pré-concebidos, em trabalhar com a linguagem de forma a emprestar à obra criada uma arquitetura discursiva capaz de pulular sentidos múltiplos a serem oferecidos ao leitor que, por sua vez, adentra a malha tecida como um intruso curioso a ofertar sentidos outros. Nesse movimento, autor e leitor compartilham modos de ser, fazer e compreender as pessoas, o mundo a vida, de maneira que as circunstâncias de ambos sejam elas ideológicas, culturais, sociais ou políticas, não deixam de interferir. Entretanto, interferem em níveis diferenciados jamais lineares, previsíveis ou quantificáveis, em se tratando de literatura.

Beira de Rio, Correnteza é uma obra contemporânea dificilmente classificável sob qualquer rótulo. Sua força reside justamente em não ser enquadrável em denominações engessantes. Tematiza história, memória, amor trágico, iniciação, enfim, trata de relações humanas que encontram eco e validação nas margens e correntezas do Rio São Francisco, nos idos da ditadura militar, mas que, ultrapassando o que seria um limite espacial e temporal imediato, delineia um *lócus* – social e emocional - de amplitude inquestionável. Assim, a história de Gero passa a ser a história íntima de cada leitor. O rio, e sua grande metáfora, além do valor poético que empresta ao romance, permite ao narrador transitar levemente por conflitos densos, inclusive com força suficiente para questionar a própria História, povoada de verdades individuais e tão plurais quanto as situações discursivas podem ser.

Nessa trilha, pode-se encaminhar uma palavra, por ora, final acerca da regionalidade presente em *Beira de rio, correnteza: ventura e danação de um salta-muros no tempo da ditadura*, de Carlos Barbosa, destacando-a como obra literário que, ao representar o local e o provincial imbricados em uma cosmovisão universal, os transcende, oferecendo outras escutas/leituras do mundo. Dessa forma, muito longe de confinar sua escritura ao beco da *Rica Flor* do sertão ribeirinho, obra e autor nos fazem saltar os muros das lápides frias que representam os rótulos, desafiam possíveis homogeneizações e espalham palavras a muitos outros becos.

Referências

ARAUJO, Huberto Hermenegildo de. A tradição do regionalismo na literatura brasileira: do pitoresco à realização inventiva. Disponível em **Revista letras Curitiba**, n 74, p. 119-132, Jan./Abr. 2008, Editora UFPR.

BARBOSA, Carlos. **Beira de Rio, correnteza**: ventura e danação de um salta-muros no tempo da ditadura. Rio de Janeiro: Bom Texto, 2010.

CANDIDO, Antônio. **Formação da literatura brasileira**: momentos decisivos. 5 ed. Belo Horizonte; São Paulo: Itatiaia: Ed. Universidade de São Pailo, 1975. v. 2.

CHIAPPINI, Lígia. Do beco ao belo: dez teses sobre o regionalismo na literatura. In: CRISTÓVÃO, Fernando; FERRAZ, Maria de Lurdes; CARVALHO, Alberto. **Nacionalismo e regionalismo nas literaturas lusófonas**. Lisboa: Cosmos, 1997.

IANNI, Octávio. Regionalismo e globalismo. In: IANNI, Octávio. **A era do globalismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

PEREIRA, Lúcia Miguel. **Historia da literatura brasileira**: prosa de ficção de 1870 a 1920. Rio de Janeiro: José Olympio-MEC, 1973.

RESENDE, Beatriz. **Contemporâneos**: expressões da literatura contemporânea. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2008.