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!

O ESTUDANTE DE JORNALISMO E SUA RELAÇÃO COM A LEITURA

Andréia T. Couto[1]

Resumo

Este artigo trata do universo estudantil do curso de jornalismo e sua relação com a leitura. A crescente privatização do ensino, desde a sua base, até o ensino superior vem se tornando uma realidade cada vez mais forte no Brasil. O afastamento do Estado, deixando de cumprir seu papel garantindo educação gratuita e de qualidade à população fez coro com a realidade global neoliberal. Há, nesse momento, uma enorme necessidade de se discutir os rumos da educação de ensino universitário. Neste trabalho, são feitas algumas considerações a respeito da falta de leitura por parte dos alunos do curso de jornalismo, e quais as consequências para as práticas profissionais desse setor como elas interferirão no seu campo de trabalho, à luz de debates teóricos que investigam os temas comunicação e cidadania e políticas públicas para o setor de comunicação. Neste trabalho são analisadas as perspectivas dos futuros jornalistas diante de sua formação acadêmica e relação com a leitura

Palavras-chave

Jornalismo; formação universitária; leitura; políticas públicas; cidadania.

Resumen

Este documento resulta de una investigación que se ha realizado entre los estudiantes de periodismo e su relación con la lectura. El examen se hace aquí sobre el universo de los estudiantes de periodismo, con un enfoque en la temática de "lectura", verificandose la perspectiva de los estudiantes en relación a su formación, sus expectativas en el mercado de trabajo en su ámbito profesional. A partir de ese punto, se discute la posición de las instituciones privadas de educación superior frente el grave problema de los estudiantes con una deficiencia enorme en el área de lectura y producción de textos, incluso nociones de correlación entre la interpretación del texto e imagen y el análisis de tablas y gráficos, preguntas de la lógicas, la inferencia, análisis no verbales. En este escenario, son hechas algunas observaciones a respecto del curso de periodismo, cuáles son las consecuencias para las futuras prácticas profesionales de este sector, a la luz de los debates teóricos de la comunicación y la investigación de temas de políticas públicas para el sector de comunicación.

Palabras-clave

Periodismo; lectura; formación universitaria; proyecto educativo; políticas públicas**.**

1 - Graduada em Letras e Jornalismo, Mestre em Jornalismo e Doutora pela Unicamp – Planejamento e Desenvolvimento Sustentável, faz parte do grupo de pesquisa Alterjor - Grupo de Pesquisa de Jornalismo Popular e Alternativo – (USP). Docente e pesquisadora na área de Jornalismo. E-mail: atcouto@hotmail.com.

Introdução

O presente trabalho aborda algumas considerações a partir de análises preliminares de uma pesquisa que vem sendo realizada desde o primeiro semestre de 2010, entre estudantes de jornalismo de universidades privadas na cidade de Campinas, São Paulo. O trabalho tem como uma de suas bases o trabalho de campo articulado a uma reflexão teórica pautada em eixos temáticos como comunicação e cidadania; políticas públicas para comunicação; leitura; tempo; lazer e TV.

A investigação parte do universo estudantil do curso de jornalismo, verificando como se posicionam em relação às suas expectativas de trabalho e sua área profissional. Seu comprometimento enquanto cidadão crítico da sociedade em que vive também é analisado, considerando sua inserção no quadro das políticas públicas voltadas à comunicação, lazer e educação. É solicitado na pesquisa que se posicionem opinativamente sobre o papel da mídia nesse cenário e como se vêem como futuros jornalistas e, consequentemente, como formadores de opinião; como pretendem atuar profissionalmente e quais as alternativas que têm diante de si. Este artigo privilegia a discussão a respeito da leitura.

Cultura, globalização e acesso aos bens culturais

Desterritorialização, descontextualização, deslocamento, desagregação, descentramento, mudança. Assim perfiladas, essas palavras remetem àquilo que é desfeito, "desmanchado". Aos olhos de uma leitura sobre a sociedade pós-moderna,[2] configuram a cena para a qual a realidade impeliu os jovens estudantes universitários, principalmente aqueles das classes menos privilegiadas. Mas enganam-se os que pensam que somente estes são arremessados no olho do furacão. Estamos diante de um cenário muito mais amplo em que todos, independentemente de sua classe social, são tragados por uma realidade cujo direcionamento os conforma e sujeita nos moldes de um jogo global. A partir de então, os termos acima citados podem servir de orientação para compreender a complexa realidade em que se encontram hoje os universitários, principalmente aqueles que, realocados na sociedade segundo suas condições, têm que seguir certas manobras para poderem ter acesso ao diploma universitário: cursos noturnos, procura por bolsas de estudo, institutos de educação superior muitas vezes sem reconhecimento, falta de infraestrutura dos cursos, grades escolares desconectadas da realidade e reduzidas a cada semestre, entre outros fatores.

A discussão sobre a falta de leitura entre os estudantes universitários (no caso específico deste artigo, os do curso de jornalismo) vem de longe e esbarra necessariamente na noção de acesso aos bens culturais, a partir de estudos realizados por Bourdieu (2006) em que analisa como um capital cultural é transmitido através de aparelhos e configura certos modos e práticas culturais. O autor parte da noção de capital social[3] para desvendar os efeitos sociais que "não são redutíveis ao conjunto das propriedades individuais possuídas por um agente determinado". Tais efeitos

> "são particularmente visíveis em todos os casos em que diferentes indivíduos obtêm um rendimento muito desigual de um capital (econômico ou cultural) mais ou menos equivalente, segundo o grau em que eles podem mobilizar, por procuração, o capital de um grupo

2 - A respeito desses conceitos inseridos em um debate sobre identidade na pós-modernidade, ver Hall, 2006.

3 - De acordo com Bourdieu (1998), "capital social é o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por ligações permanentes e úteis. Essas ligações são irredutíveis às relações objetivas de proximidade no espaço físico (geográfico) ou no espaço econômico e social porque são fundadas em trocas inseparavelmente materiais e simbólicas cuja instauração e perpetuação supõem o re-conhecimento dessa proximidade. O volume de capital social que um agente individual possui depende então da extensão da rede de relações que ele pode efetivamente mobilizar e do volume e de capital (econômico, cultural e simbólico) que é posse exclusiva de cada um daqueles a quem está ligado" (p. 67).

> (família, antigos alunos de escolas de 'elite', clube seleto, nobreza, tec.) mais ou menos constituído como tal e mais ou menos provido de capital" (p. 67).

O perfil do aluno em foco é o daquele que, por motivos diversos - econômicos, sociais - cresceu apartado do mundo da leitura. Vem de uma geração nascida e criada diante do espetáculo da imagem e como tal, tem grande dificuldade de desvencilhar-se desse universo, o da imagem - veloz, coletiva, compartilhada - para mergulhar no da leitura - individual, introspectivo, solitário, reflexivo, o oposto do que sua geração habituou-se a consumir. Somado a isso, vê o mundo, mesmo na sua parte negativa - violência urbana, conflitos mundiais, miséria, fome, corrupção, tráfico de drogas - através de imagens espetaculares (DEBORD, 1997), sendo as notícias e as informações acerca do mundo espetacularizadas e as imagens, acompanhadas de "leituras explicativas", comentários resumidos. Pensa-se o mundo através de imagens editadas, trabalhadas, para que o público tenha sobre elas maior reação (estética?), para, no instante seguinte, preparar-se para o espanto da próxima cena. Não há como negar o impacto de imagens como as do 11 de setembro de 2001 e o tsunami que assolou a costa do Japão em 2011 sobre as pessoas, para apenas citar duas imagens chocantes do século XXI entre as incontáveis que nos chegam aos olhos a cada instante. Extrapolando a televisão, a internet traz uma quantidade ainda maior de imagens, especulando e esquadrinhando detalhes, buscando ângulos inusitados e depoimentos inéditos.

Tudo o que chega a esse público em questão, das informações cotidianas às interpessoais, vêem através de imagens ou de signos codificados referentes a um universo comunicativo específico, o do ciberespaço: MSN, Twitter, e outras redes sociais; Youtube, entre outros. Daí o fato de quererem, também, que as informações acadêmicas cheguem até eles como formas espetaculares, velozes, coletivas. Afinal, se a tecnologia transformou o mundo do conhecimento, por que a escola também não muda, ao invés de continuar com elementos de transmissão antiquados e tradicionais, como a lousa e ou giz - e o livro?

Sem acesso aos bens culturais[4] (COUTO, 2011), os jovens consomem o que lhes é imposto. Embora ilusoriamente, com a globalização, seu espectro de informações tenha sido ampliado, em seu bojo, através da igualação do acesso a elas, veio também a "seleção", a massificação do que é consumido, inclusive em termos de conhecimento. A quantidade de dados não faz jus à "democracia da informação".

É justamente essa globalização que muitas vezes coloca o cidadão diante de dados desterritorializados, descontextualizadas, uma vez que o seu próprio nível de percepção a respeito do que recebe é vago. As notícias passam diante de seus olhos como filmes de ação, deslocadas, com parcos comentários traduzidos pelo redator/locutor, sem aprofundamento ou qualquer reflexão. É somente mais uma leitura/imagem que chega, entre tantas, sujeita ao esquecimento imediato quando seguida de uma outra, mais espetacular ainda. Notícias que envolvem geopolítica, conflitos internacionais são apenas mais dados carregados de imagens espetaculares que os alunos nem sempre têm como digerir. Como esse cidadão "lê" o mundo, as notícias? Com que instrumental?

A discussão sobre o acesso aos bens culturais, leva à questão da globalização da informação, ou seja, pela forma como ela é disseminada, de uma maneira que Santos (2008) chama de "tirania da informação".

> (...) Entre os fatores constitutivos da globalização, em seu caráter perverso atual, encontram-se a forma como a informação é oferecida à humanidade e a emergência do dinheiro em estado puro como motor da vida econômica e social. São duas violências centrais, alicerces do sistema ideológico que justifica as ações hegemônicas e leva ao império das fabulações, a percepções fragmentadas e ao discurso único do mundo,

4 - Ao falar-se de bens culturais, toma-se como referência os trabalhos de Bourdieu (1998), para quem a "cultura" é representada por uma série de elementos postados pela "cultura dominante".

> base dos novos totalitarismos - isto é, globalitarismo - a que estamos assistindo (p. 38).

O panorama atual dos conflitos no norte da África e a questão Síria são parâmetros essenciais para que se analise as palavras de Santos, a partir de uma visão sobre o papel da mídia no xadrez político dos interesses econômicos, tanto do oriente quanto da África.[5]

É a "tirania da informação", de que fala Santos, que envolve os indivíduos em uma rede de notícias direcionadas, configurando "um papel totalmente despótico da informação". O avanço tecnológico, que deveria permitir seu acesso e disseminação cada vez mais livre e democrático, serve como forma de discriminar, cercear, direcionar o que é passado segundo interesses particulares do privilegiado grupo que hoje comanda a mídia planetária. Uma das consequências é o nivelamento dos processos de criação, prejudicando-o, aprofundando as desigualdades.

> O que é transmitido à maioria da humanidade é, de fato, uma informação manipulada que, em lugar de esclarecer, confunde. Isso tanto é mais grave porque, nas condições atuais da vida econômica e social, a informação constitui um fato essencial e imprescindível. Mas na medida em que o que chega às pessoas, como também às empresas e instituições hegemonizadas, é, já, o resultado de uma manipulação, tal informação se apresenta como ideologia. O fato de que, no mundo de hoje, o discurso antecede quase obrigatoriamente uma parte substancial das ações humanas - sejam elas a técnica, a produção, o consumo, o poder - explica o porquê da presença generalizada do ideológico em todos esses pontos (SANTOS, p. 39).

De acordo com Hall, "as sociedades modernas são, por definição, sociedades de mudança constante, rápida e permanente. Esta é a principal distinção entre as sociedades "tradicionais" e as modernas (p. 14). A esse respeito, é Hall quem cita Giddens na seguinte passagem:

> Nas sociedades tradicionais, o passado é venerado e os símbolos são valorizados porque contêm e perpetuam a experiência de gerações. A tradição é um meio de lidar com o tempo e o espaço, inserindo qualquer atividade ou experiência particular na continuidade do passado, presente e futuro, os quais, por sua vez, são estruturados por práticas sociais recorrentes (GUIDDENS, 1990, pp. 37-38).

Hoje, a tradição e o passado não são venerados entre os jovens (ao contrário do que acontecia entre as chamadas "culturas tradicionais", nas quais a experiência era adquirida com a idade e os mais velhos detinham o "conhecimento" e a "chave" para decifrar seu mundo e seus símbolos, assim como a história de sua própria ancestralidade) porque esses elementos foram substituídos pelo presente e mais pelo futuro, por uma tecnologia em perpétua mutação, e sua implementação não é associada ao mundo tradicional ou às pessoas "experientes" (nos termos expostos por Canclini, 1982) no sentido da tradição, passado, ancestralidade, mas à imagem de um mundo jovem, impulsionado por jovens. O próprio espaço de trabalho em que atuam em tecnologia é mostrado como descontraído, como "espaços criativos" e originais, repletos de símbolos que remetem à ambientação da chamada "geração Y". Nesse ambiente, a tradição cede lugar ao futuro, e o que remete ao passado ganha uma dimensão que não convém. Pensando nisso, pode-se voltar à discussão feita por Bourdieu (2006), quando nos coloca diante de bens perpetuados como simbólicos de uma sociedade culta, que realmente fazia a "distinção" entre os valores distiguidos por uma sociedade distinta, pautados no gosto burguês e seu estilo de vida.

É justamente esse traço distintivo sobre a "cultura" - principalmente quando situa as artes e a educação - que marca o universo "culto, "superior", comentado por Ortiz:

> "para quem se interessa por cultura contemporânea, fica, porém uma pergunta: em que medida essas duas dimensões [arte e educação] permanecem como

5 - A esse respeito, ver Castro, 2012, sobre as análises do jogo político atual no oriente médio.

> instância de legitimidade? Seriam elas concepções de mundo 'válidas' (isto é, socialmente dominantes) no contexto de uma cultura globalizada?" (p. 46).

Para Canclini (1996),

> No caso das tradições populares, podemos dizer que o impacto da modernidade as desloca enquanto fontes de legitimação. Nos países europeus, com a Revolução Industrial, as culturas tradicionais se desagregam. O industrialismo e a formação das nações comprometem definitivamente os antigos modos de vida, regionais, locais, cujas manifestações literárias, poética e espiritual possuíam características particulares" (p. 184).

A abordagem que discute o acesso aos bens culturais, assim como a ação do privilégio cultural, conduz à visão do autor acima citado sobre as transformações culturais ocorridas na América Latina a partir do século XX. No campo das culturas populares,[6] mostra os conflitos latentes que subjazem no âmago desses setores quando penetrados e modificados em seus elementos essenciais. Sua observação vai desde os cultos religiosos indígenas mexicanos, hoje transformados em festas, cujas exibições são realizadas para apresentações turísticas, até a autonomia das artes - literatura, música, artes plásticas, possibilitando a criação de uma nova instância de legitimidade cultural. Essa legitimidade "não deriva apenas dos valores intrinsecamente artísticos, mas se associa a uma determinada classe social" (CANCLINI, p. 186).

A leitura dessa esfera artística é levada para a questão do privilégio cultural, para se discutir outra situação mais precisa, ou seja, a de como as classes menos privilegiadas se relacionam com os valores tidos como "clássicos" (cuja validade é historicamente definida pela sociedade burguesa do século XIX) e veiculados pela educação (escola, museus, programas culturais no rádio, e na televisão) (BOURDIEU, 2006).

A concepção de mundo, propagada e julgada esteticamente segundo valores burgueses, defronta o indivíduo com o acesso - ou falta de - aos bens culturais que o classificam como "mais culto" ou "menos culto".[7] No segundo caso, o indivíduo se volta naturalmente para aqueles bens aos quais ele tem acesso ou, melhor dizendo, os quais são realizados para especificamente essas classes menos privilegiadas.

O que dizer do sertanejo universitário hoje tão disseminado entre as várias camadas da população jovem? Para elas, os cantores dessa modalidade são os grandes ídolos do mundo pop da atualidade, mais reconhecidos do que muitos do mundo do rock da geração de seus pais, cujas referências eram o inconformismo, a contestação, a rebeldia - símbolos da juventude. E pelo que ela foi substituída? Quais são os símbolos que essa modalidade musical carrega que tanto atrai milhares de jovens?[8] Não parecem ser os acima citados.

Afinal, ao apontarmos um segmento musical em detrimento de outro não estaríamos discriminando um em relação ao outro? Ou seja, julgando um de acordo com nossa concepção de mundo que, ao fim e ao cabo, é discriminatória e baseada no nosso acesso aos bens culturais burgueses, que dissemina um determinado tipo de bem cultural que o privilegia e distingue diante dos demais? Para Canclini, é justamente essa concepção de mundo que o trabalho de Bourdieu procura mostrar, ou seja,

> "como essa segregação social se inscreve na materialidade da escolha dos objetos. Quando alguém da classe média, entre o "Concerto para mão esquerda", de Ravel e Charles Azsnavour (um cantor

6 - A noção de culturas populares aqui utilizada é a elaborada por Canclini (1983): "As culturas populares (termo que achamos mais adequado do que a cultura popular) se constituem por um processo de apropriação desigual dos bens econômicos e culturais de uma nação ou etnia por parte de seus setores subalternos, e pela compreensão, reprodução e transformação, real e simbólica, das condições gerais e específicas do trabalho e da vida" (p. 42).

7 - É a esfera erudita que "serve como escala em relação à qual os gostos e as pessoas são aferidos" (CANCLINI, 1983, p. 186).

8 - Não vamos entrar aqui na seara da cena musical atual, invadida pelo *funk*, axé, sertanejo como substituta de outras modalidades como MPB, rock, sob o risco de, nesse momento, simplificar a análise. A esse respeito nos dedicaremos em trabalhos futuros, a partir de pesquisas consolidadas que têm como base teórica a indústria cultural dentro do universo dos trabalhos da cultura de massa e suas consequências. Ver a análise de Adorno das músicas populares e de seus efeitos.

> popular), aponta para a segunda opção, seu julgamento não aponta apenas para uma preferência individual. Sem ter consciência de seu ato, tal pessoa desvenda sua indigência cultural, sua condição de classe. Ela "só poderia ter agido assim". Seu capital cultural é suficiente para este "gosto" módico, mas incapaz de se aplicar a um Ravel (pelo menos a um concerto tão pouco conhecido, diferente de "Bolero", já divulgado pela indústria cinematográfica e pelas emissões populares de música clássica). O mecanismo é análogo nas classes populares." (CANCLINI, 1983, p. 46).

Como a Sociologia da Cultura analisaria esse fenômeno? Poderíamos nos reportar às palavras de Canclini (1996, p. 190), que diria, em relação às artes, "mas essa dominância é passageira. Nos anos 50, a pop art se encarrega de orientar o curso das coisas, retomando a sociedade como fonte principal de inspiração e de referência. Isso, dizia ele, em relação à dominância de uma determinada esfera e em um determinado momento, quando, no dizer de Bell, "pela primeira vez na vida dos americanos, o artista e não o público, ditava a definição do que seria cultura e a apreciação dos objetos culturais (Bell, 1990, pp. 67-68). Ou, nas palavras de Bourdieu, são valores que defrontam o indivíduo com uma maneira de ver o mundo que lhes permite distinguir-se socialmente, enquanto encobre um profundo mecanismo de discriminatório.

Como é tratada a leitura e interpretação de textos nos IES

Em algumas universidades privadas, como não há uma rigorosa seleção de entrada através principalmente de redação, os alunos ingressantes nos mais diversos cursos, mostram uma enorme dificuldade no trato com o texto escrito. Essa situação vai desde a leitura e interpretação de textos mais simples, até noções de correlação texto/imagem, questões de lógica, inferências, análises não verbais.

A solução encontrada para que os alunos tenham o mínimo de desempenho desejado na sua relação com a leitura e interpretação nas mais diversas áreas durante sua formação no terceiro grau, foi a instauração dos cursos de Interpretação e Produção de Textos e Comunicação e Expressão, ou seja, durante um ano o aluno passa a realizar leituras e exercícios voltados à interpretação de textos, produção e questões pertinentes à comunicação e expressão. No entanto, a orientação é que, paulatinamente, essas disciplinas deixem de ser dadas de forma presencial para serem oferecidas *on line*. Ou seja, o aluno pouco ou nada aproveitará dessa situação.

Assim, o primeiro ano é dedicado a algumas disciplinas básicas, que são dadas a todos os cursos da universidade, seja na área de Humanas, Exatas ou Biológicas. Durante esse primeiro ano, os alunos têm quatro disciplinas da área de Humanidades, que compreendem Interpretação e Produção de Texto e Homem e Sociedade, no primeiro semestre, e Comunicação e Expressão e Ciências Sociais no segundo semestre. Há alguns anos, a disciplina Filosofia era oferecida no ciclo básico de todos os cursos, o que não acontece mais.

A entrada dessas disciplinas no tronco comum de todos os cursos deve-se ao fato de que, durante anos, vem sendo observada uma dificuldade enorme dos alunos na leitura e interpretação de material acadêmico, elaboração de trabalhos acadêmicos, fichamentos, produção de textos das mais diversas disciplinas, e uma resistência à leitura, seja na sala de aula, seja fora dela. Além disso, dificuldades de contextualizar situações da sociedade contemporânea, falta de conhecimentos gerais e sobre assuntos culturais os mais diversos vêm sendo apresentadas pelos alunos. Em se tratando de estudantes de jornalismo, essa questão é bastante grave.

A produção de material escrito vem se mostrando cada dia mais problemática, em todos os níveis da língua portuguesa: redação, gramática, ortografia, acentuação, coesão, coerência. Enfim, problemas mesmo de ler, interpretar e redigir.

A situação que se observa hoje no curso universitário é fruto de uma situação de descaso com a educação pública que já dura algumas décadas, agravando-se nos últimos dez anos, principalmente a partir da chamada progressão continuada, em que o aluno do primeiro e segundo graus, independentemente de saber e dominar o conteúdo das disciplinas do ano cursado, não pode repetir de ano.

Naturalmente que existem raízes políticas por trás dessa escolha e tomada de decisão por parte do governo em relação à escola pública. O IDH - Índice de Desenvolvimento Humano - é um dos principais indicadores para a alocação social de uma nação e seu ranking mostra a posição do país nessa situação. Como há décadas nosso lugar na listagem mundial era péssimo - indicando índices pouco confortáveis no que se refere a questões sociais como educação, saúde, habitação, principalmente, a progressão continuada, idealizada pelo ex ministro da Educação de Fernando Henrique Cardoso, e ex secretário da Educação do estado de São Paulo, Paulo Renato de Souza, tentava encobrir uma realidade sinistra. Ao verificar-se o índice de desistência educacional, viu-se que era muito grande, pois o número de alunos que abandonavam a escola a cada ano por não conseguirem acompanhar o curso, repetiam sistematicamente de ano para ano e por fim, deslocados, por causa da idade, em uma sala que não lhes era adequada, acabavam abandonando a escola. Assim era com alunos de 10 anos que não conseguiam passar da primeira série.

A progressão continuada veio "milagrosamente" acabar com essa situação constrangedora, dos alunos e do país, cujo índice de evasão escolar era um dos mais altos do planeta.

O que temos hoje, após décadas dessa experiência: um contingente maior ainda de alunos que permanece na escola, passa de ano, mas que chega às portas do ensino secundário mal sabendo ler e escrever.

Ao longo dos últimos anos assistimos a discussões, propostas que visam "melhorar o sistema público brasileiro". Até hoje, porém, o mais importante e simples ainda não foi feito: políticas públicas para a educação, vontade política para mudar o caos, e investimentos, direcionando parte significativa do orçamento público para o setor da educação, além da valorização da profissão de professor. São ações elementares, excluídas da nossa realidade por parte do setor público. Esperávamos durante o governo Lula, pelo discurso voltado para o social, que haveria mudanças significativas para a área da educação e para a sua valorização. Pouco ou nada aconteceu. Veremos o que virá a seguir. Após anos lidando com a realidade catastrófica da sala de aula no terceiro grau, sou testemunha de que a situação está beirando o abismo, caso nada seja feito.

Enquanto nada de concreto é posto em marcha para solucionar o caos no ensino básico, assistimos declarações dessa natureza: "Com o novo Fies, 'só não estuda quem não quer', diz a presidente Dilma Roussef, em declaração ao programa semanal de rádio 'Café com a Presidenta', sobre o financiamento do governo para a formação superior de estudantes em escolas particulares "com as novas regras do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies), no dia 04/04/2011.

Essa declaração permite duas análises: a primeira, falaciosa, tenta passar a ideia de que o governo vem se empenhando para que todos tenham acesso à "escola", entendendo esse acesso amplo como sendo para o terceiro grau, mas escondendo que isso só é possível através de um amplo financiamento governamental que permite ao estudante sem qualquer base fundamental de ensino que chegue a Institutos de nível superior nem sempre qualificados. Ou seja, esse aluno chega ao nível superior sem qualquer base, e sua formação "universitária" será de baixo nível.

Uma segunda leitura, mais realista, permite perceber: para que estatísticas sejam mostradas de forma mais otimista, o estudante brasileiro está tendo um acesso mais democrático à universidade, não importa como. Mesmo não sabendo ler nem escrever, contar ou fazer cálculos matemáticos os mais básicos, ele entrará na universidade. Isso, estatisticamente, é muito bom para o país, não importa se esse aluno é oriundo de escolas públicas destroçadas por décadas de abandono.

Ainda segundo a presidente Dilma Roussef, "desde a gestão do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, o governo tem feito um 'enorme esforço' para levar jovens à universidade. Um país é o resultado da educação que oferece às suas crianças e aos seus jovens. É nisso que eu e meu governo estamos trabalhando todos os dias."

Há aqui um grande equívoco. O governo esconde-se atrás de uma solução ilusória, ao levar a público uma ação que visa apenas mascarar a realidade, pois se há realmente um "enorme esforço" para levar os jovens à universidade, ele de nada adianta se chegar à universidade sem o mínimo da base de formação.

Segundo a presidente, "desde 31 de janeiro [de 2011], quando as inscrições no Fies foram abertas, cerca de 34 mil

alunos contrataram o financiamento estudantil e mais 29 mil contratos estão em análise. Dilma disse que os juros de 3,4% ao ano oferecidos pelo programa são baixos e que o pagamento só tem início um ano e meio após a formatura do aluno.

> Além disso, os que estudam para ser professores, aqueles com renda familiar bruta per capita de até um salário mínimo e meio e os que recebem bolsa parcial do Programa Universidade para Todos (ProUni) não precisam de fiador para conseguir o financiamento. 'Com esse programa, o Fies, nós queremos que milhões de jovens, que **não têm renda suficiente para pagar a faculdade ou tenham dificuldade (para pagá-la)**, a partir de agora têm os estudos garantidos. (Grifo meu)

Bem, é essa a solução encontrada pelo governo para o acesso à escola.

Ao que tudo indica, não há nenhuma movimentação a nível governamental a respeito do quadro assustador que se avizinha do cenário brasileiro em termos de formação de jovens com um conhecimento, educação e formação sólidas para ocuparem cargos importantes no país que ensaia seus passos rumo à modernização, avanços tecnológicos, crescimento econômico, economia fortalecida. Resta a pergunta: que tipo de gente ocupará esses postos em um futuro não muito distante? Certamente não serão esses alunos que entram aos borbotões através dos portões de Instituições que estão muito satisfeitas com o dinheiro que o governo está investindo para pagar suas mensalidades.

O descaso com a educação pública trará algumas implicações sócio-políticas importantes: enquanto as classes menos favorecidas não tiverem acesso à educação de qualidade, todos os cargos de decisão no país ficarão cada vez mais nas mãos de uma elite que teve oportunidades de formação e será justamente essa pequena parte da população que irá ocupar os postos importantes, sejam eles no Executivo, no Legislativo, no Judiciário, além claro, nos setores privados. As consequências disso podemos prever, como uma configuração pouco democrática das formas de divisão de poder.

Em segundo lugar, o país, com uma população de 190 milhões de habitantes, esbarra na desconfortável cifra de 15 milhões de analfabetos, segundo dados do último censo do IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Número esse muito mais alto se considerarmos os analfabetos funcionais e aquelas pessoas que têm sérias dificuldades de ler e dizer o que está escrito no material que leu.

Assim, o país (cuja população, que hoje tem expectativa de vida maior, segundo também o último censo) depara-se com uma carência enorme de mão-de-obra especializada. Quem tomará conta dos postos que exigirão cada vez mais domínio de outros idiomas, saber técnico/tecnológico, cultura ampla sobre a diversidade do mundo globalizado, discernimento para tomadas de decisão, gerenciamento, espírito de liderança, raciocínio matemático e visão geopolítica ampliada? Que tipo de alunos estamos formando para essa realidade? Com a crise europeia alcançando índices que beiram os 25% de desempregos em alguns países, começou-se a notar uma por enquanto tímida movimentação de pedidos de vistos de trabalho no Brasil provenientes de países como a Espanha. Nada significativo, segundo declarações de fontes ligadas aos setores de economia. Por enquanto. Melhor formados, intelectualmente mais sólidos, poliglotas, representam um descompasso competitivo diante daqueles que aqui mal dominam sua principal ferramenta: o português.[9]

O que dizer de cursos noturnos, que recebem a cada semestre centenas de alunos vindos da escola pública, um ensino que é quase um não ensino, a considerar sua postura diante de questões básicas do mundo cultural, científico, histórico? Segundo testemunhos de colegas das áreas de exatas, a situação é tão grave quanto nos cursos de humanas.

Uma situação emblemática é a perda de interesse dos alunos por cursos voltados para as licenciaturas. Vejo a

9 - Campinas é hoje o 15° colocado no ranking nacional por procura de turismo de negócios. A cidade vem se adaptando para receber um número cada vez maior de estrangeiros que vêem grandes oportunidades no pólo tecnológico da região. Chegam em busca de melhores negócios e de mão-de-obra especializada (Fonte: Correio Popular, Campinas, 14/03/2012).

cada dia minguarem os interesses por Letras, Matemática, para ficar na base, mas cursos como Geografia, História, Sociologia (quase nunca oferecidos por IES privadas), além de Química e Física, também recebem pouco interesse por parte dos alunos que querem ingressar na universidade. Os cursos de Pedagogia ainda recebem muitos alunos, cujo perfil é o mesmo dos que frequentavam os extintos cursos de segundo grau de magistério: renda modesta, possibilidade de emprego rápida, alguns já dando aulas para crianças durante o curso; possibilidade de concursos públicos na área de ensino.

A cada dia os governos estaduais se debatem à procura de pessoas que queiram sujeita-se à realidade da escola pública estadual (isso sem falar da quantidade nada insignificante de diplomas falsos que circulam na rede pública de ensino. Diante. da gravidade da situação, o governo recua, pois pelo menos estão "tampando o rombo" da falta de professores).

De quem é a culpa por tão grande desinteresse? Tenho visto cursos de Letras e Matemática fechando. Vou ficar especificamente com a realidade que conheço mais de perto, que é o ensino superior privado. Aliado ao fato de que os alunos consideram pouco provável a possibilidade de encontrar uma profissão satisfatória em termos humanos e financeiros, a violência que cerca as escolas públicas afasta ainda mais quem queira se dedicar a ensinar. A desvalorização do professor, que não encontra respaldo nem político, nem financeiro, nem social, ajuda a fechar cursos de Letras e Matemáticas pelo país afora.

Além disso, a oferta de cursos *on line* - oferecidos indiscriminadamente como se fosse a solução para todos os males da educação - ajuda a resolver a dúvida do aluno na hora de matricular-se em um curso como Letras: se pode fazê-lo por um terço do valor e com o conforto assegurado pelas facilidades on-line, não titubeia. Não sou totalmente contra o ensino *on line*, mas deve haver mais critérios e reflexões para a sua aplicação indiscriminada.

Assim, o que nos aguarda diante desse quadro é aterrador: onde estarão as cabeças pensantes de que necessitamos e necessitaremos nos próximos anos? Onde estão sendo formados? Como estão sendo formados?

Como já disse acima, as experiências históricas mundo afora nos mostram qual o caminho a seguir - não há futuro sem uma aposta concreta em um ensino público de qualidade. De nada adianta alardear o crescimento da economia, investimentos em planos de aceleração de crescimento se ele não vier acompanhado de investimento forte na educação - dinheiro e formação para a educação. Mas isso é óbvio demais. Melhor começar a "reforma da casa pelo telhado", por exemplo, dando acesso a todos à "universidade". Uma vez lá dentro, vamos ver o que podemos fazer com o fato de não saberem ler nem escrever.

Voltando aos cursos de Interpretação e Produção de Texto e Comunicação e Expressão: por que eles existem em todos os cursos da universidade? Colocamos acima que é devido à carência nessa área com a qual os alunos chegam. Mas de saída já achamos o primeiro problema: isso não deveria acontecer, não deveria ser regra, a universidade não é o lugar de ensinar aluno a ler, interpretar, escrever. É o lugar de ler, debater, refletir, teorizar. Porém como fazer isso se, de início, os alunos têm uma pobreza vocabular que lhes dificulta ler até mesmos os textos mais básicos? Dificuldade de fazer inferências, compreender ironias, figuras de linguagem, de fazer leituras do mundo? A universidade não é o lugar de ensinar a pensar, mas ajudar a mostrar os caminhos para os diferentes pensamentos e para que o aluno, a partir daí, possa refletir e fazer suas próprias escolhas.

O Contexto das IES

Enquanto isso, o governo apresenta algumas tentativas. Claro que estão atentos aos dados, o que falta são as ações. Alguns passos são dados: Enen, Enade. Os IES, preocupados com os resultados do Enade e o que isso pode acarretar a eles - resultados desastrosos no Enade pode por abaixo uma série de conquistas, como uma avalanche de alunos pagantes em diversos cursos, cortes do governo. Assim, os IES se movimentam para "melhorar" o desempenho dos alunos prestantes dos exames: cursos voltados para treinamento de interpretação de textos, aulas extras, exercícios complementares, atividades complementares, tudo aos moldes

dos exercícios pedidos nas disciplinas de IPT e CE. Uma tentativa desesperada para que os alunos entendam, a toque de caixa, interpretar charges, quadrinhos, tabelas, textos... Resultados? Algumas IES até conseguem, pois a mobilização é grande. O que dizem os dados:

> "Entre as 699 Instituições de ensino superior (IES) que obtiveram resultado insatisfatório no Índice Geral de Cursos (IGC) de 2009, 93% são privadas. Os dados foram divulgados no dia 13 de janeiro, pelo Ministério da Educação (MEC). O indicador mede a qualidade da faculdade, centro universitário ou universidade a partir da qualidade de seus cursos de graduação e pós-graduação, em uma escala de um a cinco. Os resultados 1 e 2 são considerados insatisfatórios, 3 razoável e 4 e 5 bons.
> (...)
>
> Mais de duas mil instituições de ensino superior foram avaliadas em 2009 pelo MEC. A maior parte (52,7%)das instituições obteve conceito 3, considerado razoável. Apenas 25 das universidades podem ser consideradas de excelência, com IGC 5 - 1,39% do total. As instituições de ensino superior com IGC 4, também considerado insatisfatório, , representam apenas 6,92%. As 12 faculdades com nota 1 representam 0,67% do total avaliado e as com nota 2, 38,32%".
> (Fonte: Correio do Estado, cit. por Jornal do Sinpro, março de 2011, p. 3)

A grande citação é necessária aqui para mostrar como os dados vêm a público para dar uma explicação sobre a situação do ensino superior privado brasileiro: o governo está atento ao que anda acontecendo e à qualidade. Para isso, é preciso mostrar também que o governo se preocupa com a qualidade do professor no ensino superior, por isso tenta realocar, através da exigência de mestres e doutores, o grande contingente dessas duas categorias que saem das universidades todos os anos e não encontram postos em docência e pesquisa em instituições públicas.

> "Censo do MEC mostra perfil do professor no ensino superior privado
> Em 2009, o Brasil registrou 2.314 Instituições de Ensino Superior (IES), com um número médio de alunos por professor de 17,4. É o que mostram os dados do Censo da Educação Superior de 2009, divulgado no dia 13 de janeiro, pelo Ministério da Educação (MEC). Nas universidades públicas, a média é de 12,39graduandos para cada docente, enquanto no setor privado essa relação é superior a 20.
> Do total de IES, 89,4% são privadas e 10,6% públicas. Esse total é de 2%superior ao verificado em 2008. O crescimento foi maior no setor público (3,8%) do que no setor privado (2,6%).
> Há um total de 307 mil professores no ensino superior d país, sendo 36% mestres e 27% doutores. A proporção de mestres e doutores no corpo docente das instituições é maior entre as públicas (75%) do que entre as privadas (55%). Nas IES públicas, quase metade dos professores (48%) é formada por doutores; nas particulares, a maior concentração é de mestres (41%).
> (Fonte: Correio do Estado, cit. por Jornal do Sinpro, março de 2011, p. 3)

Uma pergunta inquieta: se há a exigência de certa porcentagem de mestres e doutores em IES, por que então o nível de qualidade dos cursos não é tão bom quanto o ensino superior público? Eis a grande questão. O problema não está na qualidade do corpo docente, mas na falta de preparo dos alunos que ingressam. Professores com formação excelente não podem fazer milagres diante de alunos que chegam sem qualquer noção do que seja conhecimento, formação, teoria, etc. De nada adianta professores mestres e doutores discursarem sobre conhecimento diante de um público que não conhece o básico sobre o que quer que seja.

Os exemplos são tantos que chegam a aborrecer e de tão comuns, correm o risco de parecerem banais e corriqueiros demais. Vamos continuar com os dados oficiais, pois pelo menos já passaram pelo crivo da estatística:

Resultado insatisfatório
Das 2.137 IES avaliadas em 2009 pelo MEC, quase 40% obtiveram resultados insatisfatórios, de acordo com o Índice Geral de Curso (IGC), divulgados nesta quinta-feira junto com o Censo. O indicador avalia uma faculdade, centro universitário ou universidade a partir da qualidade de seus cursos de graduação e pós-graduação, em uma escala de 1 a 5. Os resultados 1 e 2 são considerados insatisfatórios; 3, razoável; 4 e 5, bons. Do total das instituições avaliadas, 12 obtiveram nota 1, a menor possível. Elas já estão submetidas a um processo de supervisão (...). As 12 faculdades com nota 1 representam 0,67% do total avaliado e as que receberam nota 2, 38,32%.
(...)
A maior parte (52%) das IES avaliadas obteve conceito 3, considerado razoável. Apenas 25 universidades podem ser consideradas de excelência, com nota 5 - 1,39% do total avaliado. As IES com nota 4, também desempenho considerado satisfatório, representam apenas 6,92%.
Na avaliação do ministro Fernando Haddad, há um movimento positivo para melhorar a qualidade do ensino superior, inclusive no setor provado. 'os avaliadores que fazem a visita in loco são testemunhas de que nossas instituições estão melhorando, buscando resultados, oferecendo condições de infraestrutura mais adequadas. As exceções têm que ser trabalhadas dentro do Sinaes (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior)com as penalidades previstas em lei', defendeu.
(Fonte: Contee/Agência Brasil, citado por Jornal do Simpro, março de 2011, p. 03).

O que dizer se, segundo o ex ministro da Educação, os resultados mostrados são satisfatórios? Quando se discute qualidade do ensino, a abordagem dos IES tem que ser levada em conta no seu contexto.

Em determinadas áreas, o nível aceito tem que ser o excelente. Na educação, que pressupõe-se, deveria ser a base de tudo, é admissível um quadro geral "satisfatório", quando sabemos que nessa situação uma nota 3 não tem nada de "satisfatória" - guardando deficiências e abrigando alunos com um nível de desempenho que muitas vezes não atingiriam e nível 1 em uma escala séria de aferição.

Novamente, vamos aos dados:

De acordo com o que foi levantado na última aplicação dos questionários do PISA[10], o Brasil ficou entre as três piores notas, como mostra o quadro abaixo:

Maiores e piores notas médias do Pisa 2009, por sexo

	Mat. (M)	Mat. (H)	Cie. (M)	Cie. (H)	Leit. (M)	Leit. (H)
Xangai (China)	601	599	575	574	576	536
Quirguistão	334	328	340	318	340	287
BRASIL	379	394	404	407	425	397

Fonte: PISA, 2009

As notas dos brasileiros, se confrontadas com os países ricos, ficam em situação constrangedora.

"Bem abaixo" da média

As notas brasileiras ainda se encontram "bem abaixo" da média dos países desenvolvidos. No entanto, Haddad,

10 - O que é o Pisa: O Pisa busca medir o conhecimento e a habilidade em leitura, matemática e ciências de estudantes com 15 anos de idade tanto de países membro da OCDE quanto de países parceiros. Essa é a quarta edição do exame, que é corrigido pela TRI (Teoria de Resposta ao Item). O método é utilizado também na correção do Enem (Exame Nacional do Ensino Médio): quanto mais distante o resultado ficar da média estipulada, melhor (ou pior) será a nota. A avaliação já foi aplicada nos anos de 2000, 2003 e 2006. Os dados divulgados hoje foram baseados em avaliações feitas em 2009, com 470 mil estudantes de 65 países. A cada ano é dada uma ênfase para uma disciplina: neste ano, foi a vez de leitura. Fazem parte da OCDE, como membros, Alemanha, Grécia, Chile, Coreia do Sul, México, Holanda e Polônia, entre outros. Dentre os países parceiros, estão Argentina, Brasil, China, Peru, Qatar e Sérvia, entre outros.

então ministro da Educação, comenta que o crescimento dos integrantes da OCDE na última década foi pequeno, enquanto o Brasil aumentou em 33 pontos sua média geral. “Estamos em ritmo”, afirmou. “Aquela história de que estaremos distantes do restante do mundo não está se confirmando”. O PDE (Programa de Desenvolvimento das Escolas) estabelece metas de 417 em 2012, 438 (2015), 455 (2018) e 473 (2021). O objetivo de 2021 é atingir a média dos países da OCDE. A “história” a que se refere o ex ministro é uma crítica às metas de que em 2021 atingiríamos a média do mundo desenvolvido com atraso de 20 anos.

Ainda de acordo com os resultados do PISA aplicados em 2009, em exame realizado pela OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico), Xangai, na China, liderava o ranking de leitura entre os estudantes, enquanto o Brasil ocupava o 53° lugar. Na ocasião, cerca de 470 mil estudantes foram avaliados em leitura, ciências e matemática de 65 países. Neste ano, a área que teve ênfase na avaliação foi a de leitura.

Pisa 2009: pontuação média em leitura

País	Pontuação média
1º - Xangai (China)	556
2º - Coreia do Sul	539
3º - Finlândia	536
4º - Hong Kong	533
5º - Singapura	526
6º - Canadá	524
7º - Nova Zelândia	521
8º - Japão	520
9º - Austrália	515
10º - Holanda	508
53º - Brasil	412

Fonte: PISA 2009

Leitura

“Desperta a fantasia e a curiosidade”; “obrigação do jornalista”; “enriquecimento do vocabulário”; “aquisição de conhecimento”; “promove o poder de argumentação”; “companhia para a vida toda”; “passatempo”; “atividade obrigatória na faculdade”; “forma de se agregar cultura à vida”; “hábito”; “conhecer lugares e culturas”; “por amor”; “abre novos caminhos”; “necessidade”; “formar cidadãos”; “divertimento”; “troca de informações”; “conhecer novos assuntos”; “ampliar a visão de mundo”; “forma de entender melhor o mundo”. Essas são algumas das respostas dos alunos de jornalismo quando solicitados a responder sobre o significado da leitura para eles.

A leitura - e a falta dela - tem sido foco de inúmeras pesquisas, principalmente envolvendo as áreas de Letras e Pedagogia, levando sempre à constatação de que, paralelamente à falta de amparo dos aparelhos do Estado, há pouco estímulo por parte da família à sua prática.

A leitura é considerada importante para a maioria dos alunos. No entanto, perguntados quantos livros lêem por ano, a média é de três livros. Ou seja, embora reconheçam a relevância da leitura como fonte de conhecimento, como essencial para melhorar a redação e mesmo como lazer, a maioria afirma ler muito pouco. O resultado da pouca leitura é refletido nos textos produzidos por eles, principalmente com relação aos aspectos como redação, ortografia, restrição vocabular, coesão, coerência; dificuldade em fazer analogias, correspondências entre temas e até mesmo interpretar textos e enunciados de questões.

Da mesma forma que acontece com a leitura em geral, de livros e revistas, o mesmo distanciamento se dá com os jornais e a frequência com que são lidos: grande parte respondeu que não os lê diariamente, uma parcela igualmente significativa afirmou lê-los somente nos fins de semana e outra parte deixou as respostas em branco.

Considerações finais

Estamos aqui falando sobre a precariedade intelectual que cerca os alunos do curso de jornalismo de alguns IES, seu

desinteresse pela leitura, seu texto frágil, sua reticência vocabular, sua falta de curiosidade, seu desinteresse pelo debate, sua falta de senso crítico, sua postura pouco madura na sala de aula. Isso tudo é uma constatação, baseada tanto na observação empírica como na análise dos dados investigados. Naturalmente que há exceções. Buscar a origem de todos esses problemas exigiria um aprofundamento em outras áreas de pesquisa que não cabe aqui levantar. Não se trata de responsabilizar o aluno pelos pontos aqui levantados, pois ao fazer isso, estaríamos eximindo outros atores relacionados à sua formação, inclusive os professores. Que o aluno venha de uma realidade sócio-cultural que o afastou do contato constante com a leitura e o senso crítico; que o mundo em que vive, mediado pela internet e a televisão, como fontes principais de informação, isso também é real. Mas como ficam os outros responsáveis pelos estímulos que, embora tardiamente na universidade, venham a ter? As aulas são interessantes? Os professores são preparados didaticamente? São especialistas das disciplinas que ministram? Exigem leituras semanais, estimulam a leitura e a produção de textos? Retornam as correções de textos com comentários, palavras de encorajamento, sugestões? Incitam a curiosidade, instigam o debate, incentivam a reflexão, estimulam o senso crítico, o trabalho em equipe? Pedem leitura de livros, na sua íntegra?

E como o Estado se coloca diante dessa questão? A educação pública, gratuita e de qualidade a todos é dever do Estado. Ele não está cumprindo com o seu dever.

São questões que, pertinentemente à discussão sobre mercadoria como espetáculo, servem para refletir se o ensino do jornalismo também não se transformou em uma grande mercadoria. Até onde vai a responsabilidade da mídia nesse comportamento, em um país onde o Estado é tão omisso e descomprometido com o lazer público, deixando à TV o papel de educador, de animador da população?

Referências

BOURDIEU. **A distinção**. São Paulo: Edusp, 2006.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação.** Petrópolis: Vozes. 1999.

BELL, D. Resolving the contraditions of modernity and modernism, **Society**, vol. 27, n. 4, mai-jun, 1990, pp. 67-68.

CANCLINI, G. **As culturas populares no capitalismo**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

CANCLINI, G. **Consumidores e cidadãos.** Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.

CASTRO, M. S. Damasco, um atalho para Teerã. **Carta Capital** on line, http://www.cartacapital.com.br/internacional/damasco-um-atalho-para-teera/jan; mar 2012.

COUTO, A. T. O estudante de jornalismo de Instituições de Ensino Superior frente a ação do privilégio cultural. **Rev. Alterjor - Jornalismo Popular e Alternativo.** USP, 2010.

DEBORD, G. **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

GIDDENS, A. **The consequences of modernity**. Cambridge: Polity Press, 1990.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1992.

ORTIZ, R. **Mundialização e cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização**. Rio de Janeiro: Record, 2008.

A LEITURA DA LITERATURA MEDIANDO OS PROCESSOS INICIAIS DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Rita de Cássia Cristofoleti[1]
Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto[2]

Resumo

Este artigo tem como objetivo analisar os processos iniciais de aquisição da linguagem da criança – oral e escrita - entrelaçando com a leitura da literatura na educação infantil. Para tanto, apresenta através das contribuições da abordagem Histórico-Cultural, a relação entre gesto, desenho e escrita, como aspectos essenciais para o aparecimento dos primeiros rudimentos da escrita na criança e que, colaboram para o desenvolvimento da aprendizagem da futura escrita. Discute inicialmente os processos de aquisição da linguagem oral e sua relação com o desenvolvimento da linguagem escrita, atentando-se para os processos de elaboração conceitual da palavra. Sendo assim, quando a criança começa a ir para escola, seus conhecimentos se expandem, assim como o uso das palavras se ampliam para diferentes contextos sociais. A palavra vai ganhando nuances e sentidos diversos, dependendo das situações em que ela é usada pela criança. Posteriormente, este estudo relaciona a questão da fala, do desenho e da escrita na educação infantil e por último apresenta um episódio da sala de aula, com alunos de 03 anos de idade em que a leitura da literatura infantil media os processos de elaboração conceitual da palavra na criança e os primeiros rudimentos de sua escrita, através da utilização do gesto e do desenho.

Palavras-chave

Educação infantil; literatura infantil; desenho infantil; desenvolvimento da linguagem; linguagem escrita.

Abstract

This article aims to analyze the initial processes of language acquisition of children, orally and in writing - weaving with the reading of literature in early childhood education. It presents through the contributions of Historic-Cultural approach the relationship between gesture, drawing and writing, as essential for the appearance of the first rudiments of writing in children and that contribute to the development of future learning of writing. First discusses the processes of oral language acquisition and its relation to the development of written language, paying attention to the processes of conceptual elaboration of the word. When the child starts going to school, expand their knowledge as well as the use of words to expand to different social contexts. The word is gaining nuances and different meanings depending on the situations in which it is used by the child. Subsequently, this study relates to the issue of speech, drawing and writing in kindergarten and finally presents an episode of the classroom with students from 03 years of age when reading children's literature media processes of conceptual development word on the child and the first rudiments of his writing, through the use of gesture and drawing.

Keywords

Early childhood education; children's literature; children's drawings, language development; written language.

1 - Faculdade Cenecista de Capivari - FACECAP.
2 - Universidade Metodista de Piracicaba - UNIMEP.

1. Sobre a aquisição da linguagem na criança... As elaborações das primeiras palavras...

Este artigo é um recorte de um projeto mais amplo que tematiza a produção da leitura e da escrita nas relações escolares, focalizando as mediações dos professores e as elaborações dos alunos. Para a discussão no momento, o texto que ora é apresentado tem como objetivo analisar a mediação da leitura da literatura infantil no processo de aquisição da linguagem da criança e sua relação com os primeiros rudimentos da escrita, analisando a relação entre o gesto e o desenho na Educação Infantil.

De acordo com a perspectiva Histórico-Cultural de desenvolvimento humano elaborada por Vigotski (1998, 2005), desde o seu nascimento a criança está inserida num contexto social organizado por signos e o adulto como seu principal mediador, colabora para que a criança comece a compreender o mundo ao seu redor através da linguagem. Sendo assim,

> Como produção cultural humana, a palavra não se desenvolve em nós naturalmente. É nas nossas relações com o outro, nas nossas interações, que ela vai sendo incorporada as nossas funções biológicas, aos nossos modos de perceber e de organizar (conhecer) o mundo. (FONTANA E CRUZ, 1997, p. 83).

Na relação com o outro, os gestos e as palavras do adulto vão sendo significadas pela criança. “Quando nos referimos a esse “outro”, vamos além de uma concepção do “outro” como um parceiro, um falante mais experiente com o qual a criança vai interagir: seu lugar é o de intérprete da criança”. (BOSCO, 2005, p. 25).

O adulto, que estabelece uma relação direta com a criança pequena vai aos poucos interpretando seu choro, o sorriso, os olhares, os primeiros gestos, o balbucio e atribuindo significados que colaboram gradativamente para a elaboração das primeiras palavras.

> A palavra, portanto, não é apenas adquirida por nós no curso do desenvolvimento. Ela nos constitui e nos transforma. Com suas funções designativa e conceitual, a palavra é mediadora de todo nosso processo de elaboração do mundo e de nós mesmos. (FONTANA E CRUZ, 1997, p. 85).

No início do processo de aquisição da linguagem, a criança utiliza de uma mesma palavra para se referir ao seu contexto social mais imediato. Por exemplo, ao pronunciar a palavra mamã, a criança pode se referir a sua mãe, a uma roupa de sua mãe ou então a outra mulher com uma criança, dizem Fontana e Cruz (1997).

Assim, a criança fala sobre acontecimentos e objetos dentro de um mesmo grupo de designações, independente das relações que um tem com o outro, ela leva em conta num primeiro momento, suas próprias experiências. “Inicialmente, a palavra está vinculada à situação em que é ouvida e utilizada”. (FONTANA E CRUZ, 1997, p. 97).

Contudo, posteriormente a criança passa a dar nomes para coisas e pessoas que estão ao seu redor, neste momento há uma oscilação entre a generalização e a individualidade da palavra, dizem Fontana e Cruz (1997). Quando a criança utiliza uma palavra de forma generalizada, ela a inclui em uma mesma classe, como mostra o exemplo abaixo:

> Rafael, 3 anos, ao ganhar do pai a camiseta da Seleção Brasileira de Futebol, exclama: “Oba, pai! O Romário!”. E, ao encontrar na escola várias crianças com a camiseta da seleção, comenta com a mãe: “Viu quanto Romário?”. (FONTANA E CRUZ, 1997, p. 93).

À medida que a criança vai interagindo com os diversos contextos e usos da palavra em seu ambiente social, ela também vai aprendendo a usar as palavras com seus diferentes significados. A criança começa a prestar atenção na fala do adulto para ver aonde a palavra é usada e com qual significado. É o que Vigotski, chama de funções analítica e generalizadora da palavra.

“[...] suas funções analítica e generalizadora sofrem profundas transformações à medida que o indivíduo avança no domínio das operações intelectuais culturalmente desenvolvidas”. (FONTANA E CRUZ, 1997, p. 97).

O exemplo abaixo nos mostra muito bem as diferentes elaborações da palavra usadas em diferentes contextos sociais.

> Voltando da escola, a mãe conversava com Eduardo, seu filho de 3 anos.
> Mãe: Quando a gente chegar em casa, vamos brincar?!
> Filho (emburrado): Não quero...
> Mãe: Ah..., vamos jogar bingo!
> Filho: Não quero!
> Mãe: Ih, bobinho. Bingo é uma delícia!
> Filho (olhando espantado para a mãe): É de comer? (FONTANA E CRUZ, 1997, p. 97).

Podemos perceber que neste diálogo entre mãe e filho, há diferentes graus de generalização de uma mesma palavra. Para a mãe, com sentido da palavra mais amplo, delícia vem de uma situação de prazer, já para a criança, com sentido mais restrito, é algo gostoso de comer.

A generalização de uma palavra se dá por meio do uso dessa palavra aprendida em diferentes contextos. Esse uso da palavra pela criança não é estático, mas muda a cada nova relação que a criança faz entre a palavra ouvida e o contexto em que ela é usada.

Segundo Vigotski (2005, p. 104),

> [...] um conceito expresso por uma palavra representa um ato de generalização. Mas, os significados das palavras evoluem. Quando uma nova palavra é aprendida pela criança, o seu desenvolvimento mal começou: a palavra é primeiramente uma generalização do tipo mais primitivo; à medida que o intelecto da criança se desenvolve, é substituída por generalizações de um tipo cada vez mais elevado – processo este que acaba por levar à formação dos verdadeiros conceitos.

É através da interação com o outro que a criança vai elaborando novos significados e sentidos de uma determinada palavra em seu grupo social. Nesse processo, o movimento interativo é essencial para o desenvolvimento da palavra na infância, pois possibilita novos saberes para a criança.

Partindo desse pressuposto, quando a criança começa a ir para escola, seus conhecimentos se expandem, assim como o uso das palavras se ampliam para diferentes contextos sociais.

A escola é o lugar de ensino, de aprendizagem. É na escola que a criança adquire informações que leva por toda sua vida, como por exemplo, aprende conceitos sobre o ser humano, a natureza, a sociedade dentre outros que são essenciais para sua formação.

"Embora considere o processo de elaboração único e integrado, Vigotski destaca a necessidade de diferenciarmos as condições em que a elaboração do conhecimento se dá nas relações cotidianas e nas relações de ensino vividas no contexto escolar". (FONTANA E CRUZ, 1997, p. 110).

Por interações cotidianas podemos entender os momentos em que o adulto participa, de forma espontânea, da elaboração da linguagem, por exemplo, numa situação em que pai e filho utilizam a palavra "ferramenta", para o pai engloba vários tipos de ferramentas, já para o filho pode significar apenas o martelo.

Já nas situações escolarizadas, há uma orientação explícita por parte do professor para que as crianças adquiram conhecimentos. "O professor participa ativamente do processo de elaboração conceitual da criança". (FONTANA E CRUZ, 1997, p. 111).

2. Relações entre a fala, o desenho e a escrita

Quando a criança começa a frequentar a escola, a professora passa a ser a sua principal interlocutora, é ela quem vai apresentar textos orais e escritos para seus alunos, por exemplo, ao contar uma história.

Na Educação Infantil, quando as crianças chegam à escola usam a fala como meio de interpretação de suas marcas gráficas. Ao falar, nomeiam os desenhos e dizem sobre sua interpretação de mundo. "A criança se utiliza do desenho como forma de expressão, contando através dele uma história". (PEREZ, 2005, p. 78).

Por acompanhar a escrita do professor, a escrita de seu nome em seu material e nas atividades realizadas por ela, a

criança vai dando significado ao mundo da linguagem. Nesse movimento de escrita, o aluno vai aprendendo a grafar as letras de seu nome e a comparar as letras com os nomes de outros amigos da sala de aula.

"É nesse contexto que a escrita do nome vai se transformando: de rabiscos, traçados indiferenciados sobre o papel, passa, aos poucos, a ganhar corpo, forma, linearidade e ordem, num percurso que chega a levar entre dois e três anos". (BOSCO, 2005, p.42).

A escrita do adulto também passa cotidianamente a interferir na escrita da criança. Estudos feitos por Bosco (2005, p. 42), revelam que "assim como os traçados do desenho entretecem-se com os da letra e reciprocamente, as letras do nome revelam outras letras, pela relação de semelhança e dessemelhança que se estabelece entre elas".

Sendo assim, o foco está no movimento gráfico que as crianças fazem relacionando, numa mesma representação, letras, desenhos e números. Elas também tentam fazer as letras do mesmo modo que um adulto faz quando está com pressa, e nessas tentativas as letras parecem ser desenhadas, vão se transformando com as características da letra do adulto.

> Desse modo, as mudanças na escrita infantil pré-escolar, ainda sem relação de fonetização com a oralidade, podem ser explicadas como efeito de um funcionamento que se faz no plano gráfico dos textos. E lembrando que a escola pode vir a ser a única possibilidade de a criança se relacionar, de maneira mais ampla e direta, com a diversidade textual, os trabalhos realizados na Educação Infantil devem considerar essa relação da escrita que se faz no plano gráfico do texto, para além de focalizá-la como um sistema cujos elementos vão estabelecer relações de fonetização com a oralidade. (BOSCO, 2005, p. 46).

Ao ir para a escola, a criança passa a ter como seu principal interlocutor o professor/professora e é nessa interação que a criança passa a ter o contato com os textos orais e escritos. A criança já é um sujeito falante mesmo que sua linguagem oral ainda esteja fragmentada, isto é, a fala letrada do adulto já tem relação com a fala inicial da criança e essa também pode ser notada na relação com a escrita, pelos traçados indiferenciados que a criança começa a produzir em suas primeiras tentativas de desenhar o 'mundo'.

Vigotski (1998) e Luria (2001), ao analisar a pré-história da linguagem escrita na criança, já sinalizavam o gesto, o jogo e o desenho como formas que antecedem a aprendizagem da futura escrita.

Na Educação Infantil, a criança está a todo o momento produzindo marcas sobre as relações que vai estabelecendo com os conhecimentos que aprende. [...] "o desenho na pré-escola tem uma presença constante. É visto como a possibilidade de expressão, como incentivo à criatividade". (FONTANA E CRUZ, 1997, p. 144).

Ao relacionar o conteúdo trabalhado no dia a dia da sala de aula, com o momento do desenho pode-se perceber relação com os textos orais e escritos pelos quais as crianças vivenciaram anteriormente (sejam por histórias contadas pela professora, seus heróis preferidos), elementos que são desenvolvidos com o grafismo, em que as crianças se expressam através da produção gráfica, com seus rabiscos e garatujas.

A linguagem escrita é o centro das preocupações escolares, da qual é alvo de ações pedagógicas sistematizadas já na Educação Infantil. Um dos papéis da Educação Infantil é o de "propiciar um espaço para vivenciar a linguagem em suas várias possibilidades, considerando-se a criança como um sujeito envolvido na história e na sociedade". (BOSCO, 2005, p. 9).

Nesse sentido, o desenho é uma dessas possibilidades de linguagem que trabalha a coordenação motora, a capacidade de atenção e concentração, o entendimento e a interpretação do mundo, o conhecimento sobre cores, formas etc. É uma das formas iniciais de escrita. Para Vigotski (1998, p. 146),

> [...] os primeiros desenhos surgem como resultado de gestos manuais (gestos de mãos adequadamente equipadas com o lápis) e o gesto, como vimos, constitui a primeira representação do significado. É somente mais tarde que, independentemente, a representação

> gráfica começa a designar um objeto. A natureza dessa relação é que aos rabiscos já feitos no papel dá-se um nome apropriado.

Quando a criança pequena começa a desenhar, seus traços ainda são indiferenciados, são marcas sobre o papel que possuem significados instáveis. "Gradualmente, as crianças transformam esses traços indiferenciados. Simples sinais indicativos e traços e rabiscos simbolizadores são substituídos por pequenas figuras e desenhos, e estes, por sua vez, são substituídos por signos". (VIGOTSKI, 1998, p. 152).

Quando a criança passa a nomear seu desenho depois que o produziu, ela relaciona os traços com o objeto concreto, o ato de nomear torna seu desenho significativo. A fala tem papel fundamental na descoberta que a criança faz de que seus desenhos podem significar algo, a nomeação passa a acompanhar o ato de desenhar.

Assim, no momento em que a criança aprende que pode nomear seus desenhos, a decisão quanto ao que vai desenhar é tomada durante o desenho, e não antecipadamente, enquanto a criança desenha, nomeia seus traços. Por isso, os traçados ainda têm uma referência instável, ela pode mudar de opinião logo que acaba de desenhar.

> É apenas pelo ato de nomeação, pela utilização da linguagem falada que os desenhos ganham algum significado. Tanto é assim que muitas vezes o significado passa a ser outro no decorrer do ato de desenhar. (FONTANA E CRUZ, 1997, p.146).

Vigotski (1998) afirma que a "representação simbólica primária deve ser atribuída à fala" e considera que o próprio desenho torna-se simbólico pela utilização da linguagem oral (FONTANA E CRUZ, 1997). O desenho se torna representação simbólica quando a nomeação se dá no início do ato de desenhar e a criança se torna capaz de decidir antecipadamente o que vai desenhar. Nesse momento, seus traçados já adquirem uma referência mais estável. A criança passa a planejar e a pensar sobre o que vai desenhar como forma de representação de um determinado conhecimento.

Gradativamente as crianças vão utilizando o desenho como uma forma mais elaborada de representar o mundo e a linguagem. Ela pode passar a usar o desenho como forma de registrar uma ideia. Nesse contexto, "o desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças, se dá, conforme já foi descrito, pelo deslocamento do desenho de coisas para o desenho de palavras". (VIGOTSKI, 1998, p. 153).

Esse deslocamento envolve um grau considerável de desenvolvimento intelectual e abstração. É nesse aspecto que o desenho tem uma relação intensa com as primeiras elaborações sobre a escrita.

Assim, desde a Educação Infantil, é importante privilegiar momentos em que a criança possa expressar suas ideias, por meio de suas interpretações. O desenho torna-se um recurso necessário nesse momento.

> [...] a escola que dá ênfase em atividades preparatórias que privilegiam exercícios com fragmentos isolados (letras, sílabas, palavras) acaba por esquecer que, quando se trata de linguagem escrita, está lidando com uma outra realização de língua – de materialidade distinta da linguagem oral, mas, ainda assim, linguagem – cujo funcionamento se dá em textos, a serem lidos e/ou escritos pelo educador e/ou aluno. (BOSCO, 2005, p. 12).

A intenção de facilitar a aprendizagem da leitura e da escrita fragmentando os textos, em letras, sílabas, palavras, traz ao aluno uma escrita sem significado, descontextualizada, é no texto que as letras e palavras se articulam, "ganham estatuto como tais". (BOSCO, 2005, p. 13). Pode-se também questionar, em até que ponto essas atividades facilitam o trabalho do professor, em suas tentativas de contextualizá-las. Cabe ao professor como educador, interagir a criança com o texto, com a escrita, promovendo a imersão da criança nas práticas e usos da linguagem, a fim de possibilitar o reconhecimento das funções da escrita, propiciando a sua aquisição.

Nesse contexto, a literatura infantil media as elaborações iniciais de entendimento do mundo pela criança na

educação infantil. Através da leitura da literatura, inicialmente pela professora, a criança vai entrando em contando com um universo simbólico e vai se apropriando dos diferentes usos e significados da palavra, ampliando seu universo linguístico.

3. O livro mediando as interações das crianças na Educação Infantil

Esse episódio faz parte de um trabalho de conclusão de curso de Pedagogia orientado por nós no ano de 2010.

Nele, são relatados os momentos de interação da professora com seus alunos de 03 anos através da leitura da história "Os três porquinhos", assim como, a materialidade da interpretação dada pelas crianças ao texto lido pela professora, através da fala e do desenho.

Nesse dia, as crianças estavam manuseando diferentes livros de literatura infantil organizados pela professora em uma roda de conversa. Ao pegar o livro dos três porquinhos, uma das alunas pergunta para a professora:

- Tia, você conta?

A professora imediatamente pega o livro e começa a ler para os alunos.

Victória, uma das alunas, pediu que a deixasse contar a história. A professora combinou que iria ler primeiro e depois daria o livro em sua mão para que pudesse recontar aos amigos. No momento de contar a história, a professora fazia junto com os alunos, os barulhos feitos pelo lobo ao assoprar as casinhas dos três porquinhos, toda a sala participava.

No momento em que a professora lê o trecho da história em que o lobo, ao tentar entrar na casa do 3º porquinho pela chaminé cai no caldeirão de água fervendo, Victória produz o som da água no caldeirão (chiuuu). As alunas Larissa e Beatriz repetem o som.

A terminar a história Victória solicita novamente a professora para 'ler' a história.

- Agora é minha vez!

E começa a recontar a história com o livro em suas mãos, o folheando.

- Os três porquinhos construíram suas casinhas e o lobo "soprou" - e produz o barulho do assopro.

- Era uma vez um lobo mau, que soprou as casinhas, subiu na chaminé e queimou o bumbum.

- Eeeeee! (batendo palmas).

- Agora a Larissa, e imediatamente passa o livro para a amiga.

Larissa começa a recontar a história também com o livro em suas mãos.

- Tia oh, o lobo mau! E ele caiu no buraco, subiu lá no alto e queimou o bumbum assim, né tia. (colocando a mão no bumbum).

- Aí meu bumbum! Au, au!, diz Victória em interlocução com a fala de Larissa**.**

Apontando para a imagem do livro Larissa diz:

- Olha os dois porquinhos oh, veja tia.

- Olha Larissa, eram quantos porquinhos? – pergunta a professora.

- Dois porquinhos do lobo mau, fez assim oh! (E assopra)**.**

- Olá oh, a água fervendo (apontando para a imagem).

- Agora o Gabriel tia!

- Tá bom, diz a professora.

E Gabriel começa a recontar a história observando a ilustração do livro:

- Era uma vez um passarinho (viu na ilustração)**.**

- O lobo! O chapéu dele. Gabriel faz tom de assustado e diz:

- Susto! Pega o passarinho, o lobo pegou o passarinho. Auuu nele!

- Agora sua vez Lenardo!, diz Gabriel.

- Você quer contar Leonardo? – pergunta a professora.

Leonardo balança a cabeça que sim e pega o livro.

- Olá, pegou! O Leonardo pegou!, diz Gabriel se referindo ao amigo.

Leonardo se dispersa com o livro nas mãos olhando alguns desenhos que estavam sobre a mesa. A professora pergunta se não vai mais contar a história para seus amigos e ele diz que não, entregando o livro à professora.

Durante o recontar da história pelos alunos, cada um reformulava os seus dizeres de modo bastante singularizado, sempre com algum fato ocorrido na história sendo lembrado, seja o assopro do lobo mau, ou o lobo queimando seu bumbum. Os gestos e expressões utilizados durante a contação da história também foram interiorizados pelas crianças que os repetiam enquanto a recontavam.

"Para a aprendizagem da leitura e da escrita é fundamental que a criança tenha a oportunidade de criar suas histórias. A história faz parte de seu universo simbólico. Através da história ela identifica modelos e papéis que a auxiliam na sua relação com o mundo". (PEREZ, 2005, p. 92).

O fato das crianças terem os livros disponíveis a elas, já as incluem em uma das práticas de letramento na educação infantil. Aos poucos, as crianças vão compreendendo a função social do livro. Ao participarem da história assoprando, fazendo o barulho da batida da porta, e até produzindo por si só o barulho da água fervendo, as crianças indiciam modos de elaboração que contribuem futuramente para os processos iniciais de leitura e de escrita.

Ao enfatizar a pré-história da linguagem escrita, Vigotski (1998) assinala que o gesto, o jogo e o desenho constituem formas de elaborações iniciais que contribuem futuramente para a efetiva aprendizagem do ler e escrever.

> O gesto é o signo visual inicial que contém a futura escrita da criança, assim como, uma semente contém um futuro carvalho. Como se tem corretamente dito, os gestos são a escrita no ar, e os signos escritos são frequentemente, simples gestos que foram fixados. (VIGOTSKI, 1998, p. 142).

Posteriormente à contação da história, a professora pede que seus alunos elaborem o desenho dos três porquinhos. Escreve o nome de cada aluno em uma folha enquanto a auxiliar de classe entrega a caixa de lápis de cor para a produção do desenho.

Enquanto a professora explica o que é para os alunos fazerem, Leonardo mostra para Victória os seus lápis de cor.

- Olha Victória, olha!

- Olha o meu! E Victória mostra seus lápis.

- Pega esse!, diz Victória, e mostra o lápis de cor verde para o amigo.

- Pegueiii!, diz Victória.

- Tô pintando!, diz Leonardo.

- Tô pintando mais (risos), diz Victória.

- Olha tia, peguei esse! (Victória mostra o lápis para a professora).

- Que cor é essa, Victória – pergunta a professora.

- Preto (responde certo).

- Isso mesmo!, diz a professora.

Ao perceber o desenho de Gabriel, a professora diz:

- Nossa Gabriel que lindo!

- É o homem aranha, diz Gabriel.

- E você Mateus, está fazendo seu desenho bem lindo?, pergunta a professora.

Mateus balança a cabeça que sim.

- Eu terminei, diz Gabriel.

A professora então começa a perguntar para cada aluno o que eles desenharam.

- O homem aranha, diz Gabriel.

- Tinha homem aranha na história dos três porquinhos?, pergunta a professora.

- Não!, diz Beatriz.

- No meu desenho tem! Tem homem aranha, o Batman.

- Quantos né, Gabriel! E você Beatriz, o que desenhou?, pergunta a professora.

- Borboletinha.

- E você Larissa?

- Caracol.

- E você Mateus, o que fez da nossa história?

- O homem aranha, o homem aranha. Aqui ô titia, o homem aranha!, mostra Gabriel, interrompendo a professora na hora em que ela quer ver o desenho do Mateus.

- Que lindo Gabriel!, diz a professora.

- E você Victória?

- Jacaré!

- Tinha um jacaré na nossa história?

- **Não!,** responde Victória.
- **O que tinha então?,** pergunta a professora.
- **Tinha lobo mau, tinha porquinhos,** respondeu Victória.
- **E porque você não desenhou?,** perguntou a professora.
- **Porque eu quis fazer um jacaré,** respondeu Victória.

As atividades apresentadas pelas crianças à professora eram marcadas por traços indiferenciados – rabiscos, garatujas - muito comuns em crianças de 03 anos de idade. Os dizeres das crianças sobre a interpretação da história contada anteriormente revelam a transição entre os diferentes textos que circulam cotidianamente na vida das crianças, seja dentro da escola ou fora dela.

Podemos perceber que se na leitura da história, o livro mediou a fala das crianças no sentido de recontar os sentidos que foram sendo produzidos, o mesmo não aconteceu na hora de expressarem suas ideias pelo desenho. O livro em si não pautou o desenho feito pelas crianças logo em seguida ao contar a história dos três porquinhos. Durante a elaboração do desenho feito pelos alunos, o assunto foi diversificado não tendo como eixo central a história dos três porquinhos.

Porém, elementos de outras histórias e personagens se entrelaçam aos dizeres das crianças sobre seus desenhos, estabelecendo novas relações, num novo texto. "Nesse deslocamento de dizeres, de um texto para outro, revela-se um movimento da linguagem sobre a linguagem possibilitado pela interação da criança com textos (orais e escritos)". (BOSCO, 2005, p. 19).

Ao recontar a história Larissa e Victória, destacam como fator principal o fato do lobo queimar o bumbum, porém na hora do desenho, suas falas eram de que um caracol e um jacaré estavam ilustrados em suas folhas, evidenciando marcas de outros discursos em seus desenhos. Já Gabriel, destaca a presença do Homem Aranha e do Batman, trazendo elementos das histórias vividas cotidianamente por ele em suas elaborações escritas.

"O processo de alfabetização numa perspectiva interativa incorpora à prática pedagógica a dimensão do lúdico e do imaginário, que além da lógica e da gramática, constitui o esquema interpretativo da criança". (PEREZ, 2005, p. 89).

Sendo assim, as atividades que são possibilitadas na Educação Infantil, devem privilegiar os dizeres das crianças em constante movimento, demonstrando o lugar da interação e do grafismo como possibilidades de atividades significativas e criadoras.

Considerações finais

Neste trabalho, dirigimos nossos olhares para compreender o desenvolvimento de elaboração da fala e da escrita pela criança e sua relação com o uso da literatura na educação infantil.

Contribuindo com esse aspecto, Bosco (2005) nos diz que o processo de aquisição da língua materna é um percurso importante que a criança percorre e que colabora de maneira significativa na aprendizagem da linguagem escrita.

A linguagem mais do que permitir a comunicação entre os sujeitos, organiza as formas de elaboração do pensamento, num processo que articula os sentidos e os significados da palavra para cada sujeito na sua relação com o conhecimento.

A criança que frequenta a educação infantil se encontra num processo importante de apropriação da linguagem. Assim, a linguagem se estrutura e se transforma na relação com o outro. A ampliação de seu universo linguístico se encontra na possibilidade de estar num ambiente de qualidade que possibilite a ela o acesso a diferentes formas de se expressar.

"O relato de uma criança expressa sua vivência e suas experiências, o seu modo particular de entender o mundo. Ao criar uma história, ao relatar uma experiência, a criança está construindo conhecimentos sobre a escrita". (PEREZ, 2005, p. 91).

Sendo assim, os estudos de Vigotski (1998, 2005) nos apontam para a relação entre os gestos, o desenho e a escrita como fatores importantes e fundamentais a serem considerados nas práticas escolares na educação Infantil. Mais do que repetir a escrita de sílabas e palavras, a escola precisa possibilitar à criança a vivência com a linguagem em movimento. Uma das possibilidades é o trabalho com textos literários e com desenhos, dando a ver a linguagem da criança sobre o que ela interpreta do mundo e de seu contexto social.

Referências

BOSCO, Z. R. **A criança na linguagem: a fala, o desenho e a escrita.** CEFIEL/IEL/UNICAMP, 2005.

FONTANA, R. A. C; CRUZ, N. **Psicologia e Trabalho Pedagógico.** São Paulo, 1997.

OLIVEIRA, Z. R. **Educação Infantil:** fundamentos e métodos. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PEREZ, C. L. V. Com lápis de cor e varinha de condão... Um processo de aprendizagem da leitura e da escrita. In: GARCIA, R. L. (org). **Revisitando a pré-escola.** 6.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

VIGOTSKI, L.S. **Pensamento e Linguagem.** 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

VIGOTSKI, LURIA, LEONTIEV. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 2001.

VIGOTSKI, L.S. **A formação social da mente.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

A IMPORTÂNCIA DO DESIGN INSTRUCIONAL PARA TRANSFORMAR UM CURSO PRESENCIAL EM CURSO A DISTÂNCIA

Lana Paula Crivelaro[1]
Mônica Cristina Garbin[2]
Felipe Henrique Silva[3]

Resumo

Este trabalho tem como tema abordar a importância e o papel do *Design*er Instrucional apresentando os passos para transformar um curso presencial no modelo de Educação a Distância. O objetivo geral deste artigo é apresentar as funções do Designer Instrucional e suas etapas de trabalho, pensando na valorização da interatividade, no *feedback* pedagógico, técnico e afetivo, assim como no auto aprendizado, na aprendizagem colaborativa, e dando atenção aos participantes com diferentes estilos de aprendizagem ou deficiências físicas ou mentais que possam se matricular em um curso a distância. A metodologia utilizada para este artigo foi exploratória, baseando-se em modelos de cursos e etapas desenvolvidas por designers instrucionais sem a preocupação de entender sobre o conteúdo dos cursos ofertados, mas com a intenção de organizar as etapas, dicas, procedimentos, organizações que cabem ao Designer Instrucional, verificando as ferramentas úteis (como o mapa de atividades, a matriz de Design Instrucinal e o Storyboard) que este profissional precisa dominar para o sucesso de um curso.

Palavras-chave

Design instrucional; material virtual; aprendizagem EaD.

Abstract

This work approaches the importance and role of Instructional Designer showing the steps to transform a classroom course in distance education model. The purpose of this paper is to present the functions of the Instructional Designer and their stages of work, thinking about the value of interactivity, feedback on teaching, technical and emotional, as well as self learning, in collaborative learning, and giving attention to participants with different styles learning or physical or mental disabilities that may enroll in a distance learning course. The methodology used for this article was exploratory, based on courses models and stages developed by instructional designers to understand without having to worry about the content of courses, but with the intention to organize the steps, tips, procedures, organizations that fit Instructional designer, verifying the useful tools (like the map of activities, the matrix Instructional Design and Storyboard) that this professional must master for a course success.

Keywords

Instructional design; virtual material; distance learning education.

1 - Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas (FE/UNICAMP).
2 - Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas (FE/UNICAMP).
3 - Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas (FE/UNICAMP).

Introdução

Nos últimos tempos, com o crescimento do uso da internet, várias áreas do conhecimento, assim como empresas dos diferentes setores, apóiam-se cada vez mais na sofisticação diária da tecnologia com a certeza de se tornarem globalizados e, desta forma, visíveis para o mundo.

Apesar de ainda existir muitas pessoas e instituições que não acreditam ou têm um grande preconceito pela Educação a Distância (EaD) essa modalidade, de forma muito rápida, está inserida ou se inserindo no dia a dia das grandes empresas, universidades, órgãos públicos dentre outros espaços e assim, para que haja uma validade, seriedade e competência na aplicação de cursos de curto, médio ou longo prazo, diversos profissionais surgiram para contribuir com esta estruturação e funcionamento adequado da EaD. Dentre esses profissionais, incluem-se o *Designer* Instrucional, o qual terá maior destaque neste trabalho.

Considerando que algumas instituições visam oportunidades de ampliar seu número de alunos, diminuir custos com infraestrutura e também com professores em sala de aula, melhorar o desempenho de sua equipe de funcionários através de treinamentos, dentre outros fatores, os passos para se propor um curso ou treinamento na modalidade a distância, solicita a presença de um profissional, não conteudista, que possa pensar na valorização da interatividade, feedback pedagógico, técnico e afetivo, no autoaprendizado, na aprendizagem colaborativa, assim como em participantes com diferentes estilos de aprendizagem ou deficiências físicas ou mentais, e este é o desafio que somente um profissional especializado consegue reunir, desenvolver e implantar proporcionando tudo isso para no mercado virtual. A escolha das mídias utilizadas em um curso EaD, a disponibilidade do material didático, o estímulo para continuidade do curso a distância e a preparação adequada do professor/tutor ou professor- formador, são outros desafios que o *Designer* Instrucional tem para oferecer.

Neto (1980) considera que "um programa de Educação a Distância não surge como alternativa pelo simples fato de ser possível. Deve, sobretudo, impor-se pelas suas peculiaridades, como proposta de expansão e diversificação da oferta de serviços educacionais, possibilitando, assim, uma participação mais efetiva do povo no processo educativo brasileiro".

Escovedo (2006) afirma que "Como os fatores de interesse variam entre diferentes indivíduos, um software de ensino só alcançará seus objetivos se for capaz de se adaptar a cada estudante e aprender a tratá-lo de maneira individualizada".

Desta forma, para compor este estudo a metodologia adotada foi o levantamento exploratório sobre o papel e a função do DI, assim como o levantamento de ferramentas que este profissional utiliza para tratar o aluno como se fosse único dentro de uma turma inteira. Este estudo tem como objetivo defender a atuação de um profissional especializado na montagem de cursos para ambiente virtual de aprendizagem, uma vez que a oferta de cursos a distância vem aumentando muito e as instituições visualizam apenas a importância no conteúdo ministrado esquecendo que o aprendizado a distância se dá por meio de auto-estudo e, é por este motivo, que o ambiente virtual deve ser bem estruturado e adequado para estimulo do aluno mantendo sua presença, participação, colaboração e aproveitamento do curso do começo ao fim.

1. A importância do Design Instrucional para um curso virtual

Considerando que o conteudista entende unicamente do assunto explorado no curso, o profissional *designer* instrucional é o responsável para auxiliar neste processo, visando as questões visuais a partir das necessidades, perfil e expectativas dos alunos.

Para Vygotsky (1987), na ausência do outro, o homem não se constrói homem. No campo da educação a distância, essa premissa se torna ainda mais relevante, pois o "outro" está fisicamente distante e precisa ser personificado por meio de atividades que promovam a interação, a comunicação e o conflito gerador de novos conhecimentos

Para isso utiliza-se de alguns recursos como o mapa de atividades, a matriz de design Instrucional e o storyboard, ferramentas estas que visam organizar e auxiliar a equipe

multidisciplinar envolvida no desenvolvimento do curso, diminuindo a complexidade que envolve a criação de atividades, a linguagem utilizada e os objetivos pretendido para finalização de um curso virtual.

Para melhor esclarecimento sobre estas ferramentas, apresenta-se abaixo a defesa destes recursos utilizados pelo DI.

1.1 - Mapa de atividades

O mapa de atividades esclarece ações estratégicas adotadas para o curso em questão contendo informações necessárias e eficazes no que se refere ao processo de ensino aprendizagem, ou seja, neste mapa, baseando-se no subtema de cada módulo, é exposto a apresentação de várias atividades práticas e teóricas, seguidas de alguns recursos e ferramentas a serem utilizadas para que os objetivos destes módulos sejam alcançados. Dentre estes recursos temos textos em PDF, vídeo-aulas, apresentação em Power Point ou SWF (flash), Excel e Word. Como ferramentas indica-se as sessões do AVA que podem ser exploradas para cada atividades proposta, exemplo: conteúdos, fórum de discussão, portfólio, chat, mural, etc.

A criação de atividades práticas possibilitam alcançar os objetivos do curso e para que haja um alto índice de estimulação do aluno, é preciso muita criatividade além de critérios bem definidos no que se refere as datas de entrega, proposta das atividades e avaliação disciplina.

1.2 - Matriz de Design Instrucional

A Matriz de DI apresenta detalhes de cada atividade prática apresentada no mapa de atividades, facilitando a interpretação dos objetivos propostos. O papel desta matriz é desmembrar as atividades dinâmicas do Mapa de atividades detalhando e orientando a equipe multidisciplinar quanto a aplicação correta das atividades sugeridas, objetivando simular uma situação real para que o aluno consiga solucionar problemas ou dificuldades que possam surgir.

Para cada proposta inserida no mapa de atividades, cria-se uma matriz de DI composta por: descrição da proposta, objetivos da atividade, critérios de avaliação tipo de interação, prazos, ferramentas do ambiente virtual utilizada, conteúdos de apoio e complementares, o que se expera em termos de avaliação dos alunos deixando claro a distribuição dos pesos e notas e descrição de como será o feedback desta avaliação.

1.3 - Storyboards

O *Storyboard* é uma ferramenta que fornece uma visualização clara, objetiva e detalhada da navegação que o aluno deverá seguir para ter acesso ao conteúdo das atividades e do curso, proporcionando uma melhor compreensão da equipe multidisciplinar de todo processo de produção do curso.

Geralmente utiliza-se os *Storyboards* com o objetivo de manter a qualidade de todo material exposto pelo designer instrucional o qual fornece as informações e orientações essenciais para que o desenvolvimento de cada aula seja essencial e adote uma linguagem escrita e visual adequada.

Uma das qualidades oferecidas pelos *Storyboards*, é preservar a produção dos conteúdos e oferecer aos profissionais da equipe multidisciplinar uma forma integrada de minimizar riscos e fracasso, aumentando assim a qualidade do material e do curso em questão.

2. Análise do *design* instrucional do curso

2.1. Planejamento

Segundo dados da Assessoria de Recursos Humanos (RH) em maio de 2008, o setor industrial brasileiro foi o que mais havia aberto vagas de trabalho, com um crescimento de 30,47% em relação ao mesmo período do ano anterior (XAVIER, 2008)

Por outro lado, em meados de abril de 2008, a agência de classificação de risco "*Standard & Poor's*" elevou o *rating* soberano do Brasil, que representa a capacidade de um país ou uma empresa saldar seus compromissos financeiros, para Grau de Investimento, sendo esta a melhor classificação para receber investimentos estrangeiros (NETO, 2008).

Com isso, o Brasil tornava-se um destino atraente para

grandes volumes de capital financeiro não volátil e, para atrair estes recursos, os diversos setores da economia prepararam-se, o que mais uma vez, aumentou a demanda por profissionais capacitados. A demanda estava atrelada aos negócios e oportunidades aproveitadas.

Segundo a IDGNOW (2009), um estudo realizado pela consultoria A. T. Kearney, a pedido da Brasscom (Associação Brasileira de Empresas de Tecnologia da Informação e Comunicação) mostrou que o Brasil avançou cinco posições de 2005 a 2007, de décimo para quinto lugar, no destino global para recursos de terceirização e previa que o mercado mundial de terceirização geraria US$ 101 bilhões em 2009 (US$ 31 bilhões a mais do que em 2008). A perspectiva era de que o Brasil tinha condições de disputar a metade desse valor com outras economias emergentes.

Segundo documento da GARTNER (2007), as empresas continuam agindo para obter a mão de obra necessária e a solução encontrada passa pelo investimento em treinamento dos funcionários, criação de programas de retenção de talentos e a criação de projetos de capacitação específicos em parceria com universidades e institutos de pesquisa.

Seguindo essa linha de projetos de capacitação, Eboli (2004, p.29) cita que "educação é um tema que interessa a todos os setores da sociedade, inclusive o corporativo, e está na agenda de todas as empresas empenhadas em aumentar a competitividade".

Por todos os motivos citados é preciso que as empresas entendam o funcionamento, a demanda, as necessidades, as forças e as fraquezas, a concorrência e a opinião dos consumidores do mercado brasileiro a fim de propor ações e tomar decisões de marketing corretas.

Quanto à flexibilização no uso das abordagens, Valente (2003, p. 28) contempla:

> …é a concepção educacional que orienta os outros aspectos fundamentais das atividades de EaD como o papel do professor, o tipo de material de apoio, as facilidades de comunicação, a necessidade de se combinar ações presenciais e a distância, a colaboração entre alunos e a avaliação da aprendizagem.
>
> Cada uma dessas abordagens de EaD apresenta suas vantagens e desvantagens e preservadas as devidas especificidades, cada uma delas pode ser adequada e útil a certas circunstâncias de ensino-aprendizagem. Essas soluções devem ser flexibilizadas e adaptadas aos diferentes propósitos educacionais, prometendo resultados de aprendizagem que são condizentes com as atividades educacionais realizadas. O que não dá mais para aceitar é "a venda ou a compra de gato por lebre"!

Durante a construção, a implementação e a avaliação de um curso é importante levar em consideração a reflexão da teoria pedagógica sobre perspectiva situada, a qual segundo Beetham (2005), proporciona a participação em práticas sociais de investigação e aprendizagem. Na perspectiva situada, aprender é muito mais a ação individual de obter informações gerais a partir de um corpo de conhecimentos descontextualizados. É um fenômeno social, um processo dialético que envolve interagir com outras pessoas, ferramentas e o mundo físico que existe dentro do contexto histórico com significados, linguagem e artefatos culturais próprios. Segundo a perspectiva situada, um aluno sempre estará sujeito as influências do ambiente social e cultural em que a aprendizagem ocorre, o que também define, pelo menos parcialmente, os resultados de sua aprendizagem.

Barab e Duffy (2000) destacam pelo menos dois saberes da aprendizagem situada. O primeiro diz respeito à visão sociopsicológica, que enfatiza a importância da aprendizagem dependente do contexto em ambientes informais, conduzindo à construção do que os autores chamam de "campos da prática", entendidos como tarefas em que cada esforço é feito para tornar a atividade de aprendizagem autêntica em relação ao contexto social no qual as habilidades e os conhecimentos estão normalmente inseridos. A segunda ideia é o relacionamento do indivíduo com um grupo de pessoas (uma comunidade).

Quanto à forma de mediação entre o instrutor e o aluno, busca-se guiar a partir da reflexão sobre um conceito teórico, por exemplo, conceito de ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal), desenvolvido por Vygotsky (1998).

Este conceito escolhido como exemplo, pode ser

caracterizado como a área da distância entre o conhecimento real (capacidade de resolução de problemas de maneira independente) e o conhecimento potencial (orientado ou em colaboração com outras pessoas) de uma pessoa. Esta área é ativada quando há a interação entre pessoas com níveis diferentes de conhecimento, sendo que a de maior conhecimento orienta as outras no processo de aprendizagem.

Trazendo algumas teorias para o ambiente de ensino no curso que se propõe, é possível dizer que o instrutor (pessoa com mais conhecimento no assunto) orienta e apóia o aluno (pessoa com menos conhecimento no assunto) durante todo o processo, ou seja, oferecendo-lhe meios para superar as dificuldades e continuar na solução dos problemas até atingir a meta final. Dessa forma, a figura do instrutor é vista como um facilitador e não como um transmissor de informações.

A metodologia de elaboração de recursos instrucionais do curso normalmente se guia pela perspectiva de solução de problemas, a qual mantém o aluno engajado em tarefas que resultam em um objetivo pré-determinado.

Utiliza-se os recursos da internet e as ferramentas de comunicação de maneira que isso permita conduzir o aluno ao processo de construção do conhecimento. Ou seja, por meio dessas facilidades tecnológicas, constrói-se um ambiente controlado no qual o aluno será acompanhado e orientado durante a realização de suas tarefas.

Alguns estudos, como os apresentados por Martins (2011), afirmam que não é a proximidade física entre o emissor e o receptor que garante a aprendizagem.

Já outros estudos como os de Stieh (2010 p17), relatam que com o avanço da tecnologia, "é possível, atualmente, manter relacionamentos extremamente pessoais, à distância, usando meios de comunicação disponíveis, que envolvam texto, som e imagem".

Para a construção de um projeto de capacitação em educação a distância, usa-se com frequência, o modelo ADDIE que divide o processo de *design* instrucional em 5 etapas: *Analize* (analisar), *Design* (planejar), *Develop* (desenvolver), *Implement* (implementar) e *Evaluate* (avaliar) (ZANIBONI, 2009).

Com uma equipe capacitada, todas as etapas do processo de *design* instrucional, adaptando o modelo de acordo com as necessidades do cliente, ficarão prontas.

No que diz respeito ao *design* instrucional dos cursos reforça-se, pela exposição de FILATRO (2008, p.13), que:

> Ao desenhar soluções para problemas educacionais, o *design*er instrucional deve considerar que abordagens pedagógicas/andragógicas diferentes atendem a necessidades de aprendizagem também diferenciadas. E a forma mais apropriada de selecionar a abordagem é analisar os objetivos de aprendizagem.

Para conseguir resultados satisfatórios, a abordagem pedagógica adotada levará em consideração que os cursos oferecidos na modalidade a distância, são mais centrados nos alunos

Segundo Moore & Kearsley (1996 apud 2009, GUTIERREZ; VEBRICHT, 2009, p. 63), "dada a evolução tecnológica dos últimos tempos, a EaD ampliou a utilização das tecnologias digitais". A possibilidade de transmitir arquivos pesados, incluindo imagens, sons e recursos de hipermídia adaptativa, expandiu as possibilidades de interação, comunicação, apresentação e condução de cursos a distância.

Tanto no Educação a Distância (EaD) quanto no ensino presencial, existem três modalidades de avaliação amplamente conhecidas e aplicadas em diferentes momentos: Diagnóstica, Formativa e Somativa.

A avaliação Diagnóstica é aplicada antes de se iniciarem as atividades. Seu objetivo é diagnosticar a situação atual do corpo de conhecimentos que os futuros participantes já têm consolidado.

A avaliação Formativa acontece durante a execução das atividades. É uma forma de avaliação continuada, com o intuito de acompanhar a apropriação e construção do conhecimento por parte dos alunos e corrigir os desvios com as atividades em andamento.

A avaliação Somativa, por sua vez é aplicada para verificar a aprendizagem em determinados momentos ou nos términos de módulos ou mesmo no final do curso. Esta avaliação é

integralizadora, pois ocorre após a realização das atividades e apenas verifica se os processos de ensino e aprendizagem foram eficazes.

2.2. Recursos de *design*

O *Designer* Instrucional (D.I.) de um curso desempenha um papel fundamental sendo a responsável pela conversão dos conteúdos do curso para a metodologia a distância. O principal objetivo do DI é potencializar a aprendizagem utilizando vários recursos virtuais e adequando as teorias educacionais na preparação do curso conforme os objetivos propostos em cada disciplina.

O DI deve propor para o curso, independente da área em que ele será ofertado, estratégias em que os alunos participantes possam construir seus conhecimentos por meio da ação/interação, buscas, investigações, discussões e reflexões, sendo construtores dos próprios saberes. O material didático proposto deve induzir o aluno a participar, a pensar, a ser desafiado a partir de situações-problema, incentivando a pesquisa, a colaboração entre os participantes e a troca de experiências que podem ter por meio de fóruns e outras ferramentas sugeridas no ambiente virtual em que o curso será proposto.

Para Gardner (1993), a Teoria das Inteligências Múltiplas, trouxe profundas e definitivas transformações para a educação. Segundo essa teoria, cada indivíduo possui diversas inteligências (linguística, musical, lógico-matemática, espacial, etc.). Pensando nisso, as atividades propostas no mapa de atividades de um curso também devem contemplar estímulos para todos os tipos de alunos que possam se matricular sem que haja riscos de desperdiçar potenciais durante os processos de aprendizagem.

O mapa de atividades de um curso deve ter uma cronologia conceitual e prática bem coerente, de forma que o aluno possa acompanhar o curso a distância, sem se "perder", ao sair do computador para retornar um ou dois dias depois.

Na discussão sobre o mapa de atividades com o cliente, também deve ser apresentada uma matriz de DI, explicando detalhadamente cada módulo do curso, considerando, a partir dos objetivos propostos em cada módulo, o funcionamento, metodologia, avaliação, função do aluno, do tutor, do professor.

Para demonstrar melhor a estrutura de algumas atividades propostas na matriz de DI, são criados storyboards para alguns módulos para que o cliente possa visualizar e acompanhar o funcionamento do mesmo proposto pelo DI a partir dos conteúdos que enviou. Esta última etapa é de extrema importância para ajustes e pré-teste dos módulos ofertados antes de liberá-los aos alunos matriculados em um curso a distância.

2.3. Diferenciais e riscos

A fase de desenvolvimento de um curso parte das necessidades básicas aplicadas em encontros presenciais entre a equipe multidisciplinar, o designer instrucional e principalmente o cliente, sendo este último o maior interessado em transformar um curso presencial no formato a distância. Durante o processo de execução de um curso deve haver várias reuniões e análises com os conteudistas de cada disicplina, para que o DI possa esboçar estratégias, dicas e ferramentas a partir das necessidades básicas a serem trabalhadas, garantindo a qualidade e o aprendizado do aluno que em breve terá esta disciplina a distância. Após execução do mapa de atividades, da matriz de DI e do Storyboard apresentado a equipe de coordenadores e ao professor responsável pelos conteúdos, deve haver alguns ajustes para que o curso possa ser oferecido, considerando seus riscos e destacando seus diferenciais para que o setor de marketing possa dar inicio aos veículos de comunicação para divulgação do curso.

Considerações finais

A partir deste estudo sobre o papel, função e importância do profissional *designer* instrucional, foi possível entender os detalhes de cada etapa necessária para montagem de um curso virtual e desta forma confirmar que um curso a distância não é formado apenas de conteúdo, professor e alunos, mas demanda um estudo detalhado com previsões de perfis de alunos, interatividade, escolha de mídias para cada fase do

curso, garantia de funcionamento do AVA e sobretudo o desafio de proporcionar aos alunos participantes, a garantia do ensino-aprendizagem com qualidade.

Quanto às referências ao uso de internet em projetos educacionais, imagina-se imediatamente novas oportunidades tecnológicas de informação e comunicação. Entretanto após a construção deste artigo, foi possível ressaltar que sem um profissional especializado como o *Designer* Instrucional, a oferta de um curso virtual pode ficar comprometida ou com inúmeras lacunas, uma vez que cada curso oferecido apresenta alguns riscos que devem ser previstos antes que o curso seja divulgado como exemplo a recepção de alunos com certas deficiências físicas ou mentais ou alunos que não tenham acesso livre a internet dentro de sua casa.

Havendo um número considerável de desistências ao longo do curso, o *Design*er Instrucional não pode sentir-se totalmente culpado, pois há uma série de fatores envolvidos (emocionais, pessoais, físicos e financeiros) que são incontroláveis para o DI, porém a garantia de propor ao aluno um certo grau de disciplina, organização, treinamento, controle, cumprimento de regras e cronograma torna-se um desafio do DI para o sucesso de um curso virtual.

Referências

BARAB, S; DUFFY, T. From practice fields to communities of pratice. In: Theoretical foundation of learning environments. Mahawah Erlbaum, 2000.

BEETHAM, H.There Theorical approaches to learning, teaching and assessment. In: Uniold communities of practice. Braga, jun, 2005.

EBOLI, M. **Educação Corporativa no Brasil: Mitos e Verdades**. Editora Gente. São Paulo; 2004.

ESCOVEDO, Tatiana. **Um Framework Tutor Inteligente para Sugestão de Exercícios.** Proposta de Pesquisa para a dissertação de mestrado do Depto. Informática na PUC-Rio, 2006.

FILATRO, A. ***Design* Instrucional na Prática**. Editora Pearson Education do Brasil; 2008.

GARDNER, H. **Inteligências Múltiplas(**1993) Disponível em: <http://www.planeta educacao.com.br/professores/suporteaoprof/pedagogia/teoria34multinte.asp>.Acesso em 07.04.2005

GARTNER. **Gartner Research: Analysis of Brazil as an Offshore Services Location**; Novembro de 2007. Disponível em: http://brasilexportati.com/relatorios/relatorio-do-gartner-analysis-of-brazil-as-an-offshore-services-location/. Acesso em 06/05/2011.

IDGNOW. **Brasil sobe de 10º para 5º lugar como destino global para outsourcing**. 16/04/2009. Disponível em: http://idgnow.uol.com.br/computacao_corporativa/ 2009/04/16/brasil-sobe-de-10o-para-5o-lugar-como-destino-global-para-outsourcing/. Acesso em 20/11/2010.

MARTINS, O.B. **Experiências em Educação a Distância no Brasil**. Disponível em: http://eadm.googlecode.com/files/experiencia_ead.pdf. Acesso em 06/05/2011.

MOORE & KEARSLEY, 1996 In: NETO, Mariano Castro; GUTIERREZ, Arsenio José Carmona; ULBRICHT, Vania Ribas. **Educação a Distância Sem Distância**. Editora Pandion. Florianópolis; 2009.

NETO, E. **Standard & Poor's eleva rating do Brasil para grau de investimento** (Folha Online). 30/04/2008. Disponível em: http://www1.folha.uol.com.br/folha/dinheiro/ult91u397316.shtml. Acesso em 20/11/2010.

NETO, M C; GUTIERREZ, A J C; ULBRICHT, V R. **Educação a Distância Sem Distância**. Editora Pandion. Florianópolis; 2008.

NETO, F.J. da S. L. **Educação a Distância: planejamento e avaliação**. In Revista de Tecnologia Educacional. Rio de Janeiro: 17 (80/81), jan/abr.1980.

STIEH, D da G. **Diferenças e semelhanças entre educação a distância e presencial.** 26/05/2010. Disponível em: http://interacaoeducativa.webnode.com.br/news/diferen%C3%A7as%20e%20semelhan%C3%A7as%20entre%20educa%C3%A7%C3%A3o%20a%20dist%C3%A2ncia%20e%20presencial-/ Acesso em: 06/02/2011

VALENTE, J A. **Educação a Distância no Ensino Superior: Soluções e Flexibilizações.** Interface – comunicação, saúde, educação, V7; n12; Fevereiro de 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832003000100010. Acesso em 08/05/2010.

VYGOTSKY, Lev. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VYGOSTKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**, 6ª Ed., São Paulo: Martins Fontes, 1998.

XAVIER, R**. Mercado de trabalho mantém ritmo aquecido** 06/06/2008. Disponível em: http://www.ricardoxavier.com.br/index.php?acao=reportagem&subacao=ler&wordSearch=Mercado%20de%20trabalho%20mantém%20ritmo%20aquecido&i=115&categoria=4. Acesso em 20/11/2010.

ZANIBONI, M. **ADDIE Model** (Março de 2009). Disponível em: http://eadnaoformal.blogspot.com/2009/03/addie-model.html. Acesso em 20/11/2010. acesso em 23/09/2011.

LITERATURA NA ESCOLA MEDIADA PELO RISO

Maria de Fátima Cruvinel[1]

Resumo

O equívoco é o que instiga a trama e promove o riso na peça *Arlequim de Carnaval*, de Ronaldo Correia de Brito e Assis Lima, texto que atualiza personagens da tradição popular de origem europeia misturando-as a elementos da cultura popular brasileira, com o objetivo de problematizar valores sociais. O humor e a carnavalização a serviço da reflexão sobre a condição humana, bem como a valorização da tradição de cultura popular são ingredientes que compõem a comédia e serão abordados pelo interesse que apresentam para a educação do gosto do leitor juvenil. A obra, dada a ler a leitores escolares como atividade que integra uma prática leitora mobilizada pela escola, coloca-se aqui como base da discussão que se pretende fazer sobre a escolha de títulos e os propósitos que permeiam a leitura literária escolar, observando-se os elementos constitutivos da peça em questão. A abordagem, parte do projeto de pesquisa "Leitura literária e formação de leitores na escolarização básica", pretende contemplar implicações próprias do gênero literatura juvenil e sua relação com o público leitor escolar, o que passa pela compreensão da leitura literária como promoção da experiência estética e formação do sujeito leitor. A prática é abordada, ainda, da perspectiva de leitura escolar como ação de inclusão.

Palavras-chave

Literatura; teatro; cultura popular; leitor escolar; inclusão literária.

Resumen

El concepto erróneo es que instiga a la trama y promueve la risa por parte de *Arlequín de Carnaval* de Ronaldo Correia de Brito y Assis Lima, texto que actualiza los caracteres de la tradición popular de origen europeo, mezclándolos con elementos de la cultura popular brasileña, con el objetivo el cuestionamiento de los valores sociales. El humor y la carnavalización del servicio de la reflexión sobre la condición humana, y la apreciación de la tradición de la cultura popular son los ingredientes de la comedia y será cubierto por el interés que presentan para la educación del gusto del lector de la juventud. El trabajo, teniendo en cuenta a los lectores leer la escuela como una actividad que integra un lector de la práctica movilizado por la escuela, se encuentra aquí como una base para la discusión que desea hacer acerca de la elección de los títulos y los propósitos que impregnan la lectura literaria en la escuela, observando elementos del libro en cuestión. El enfoque, que forma parte del proyecto de investigación "La lectura literaria y la formación de lectores en la educación básica", tiene por objeto abordar el género implicaciones propias del género juvenil y su relación con el lector, que depende de la comprensión de la lectura literaria como la promoción de la experiencia estética y la formación del lector. La práctica está cubierto, incluso desde el punto de vista de lectura en la escuela como un acto de inclusión.

Palabras clave

Literatura: teatro; cultura popular; lector académico; inclusión literaria.

1 - CEPAE/Universidade Federal de Goiás-UFG.

É no mundo possível da ficção que o homem se encontra realmente livre para pensar, configurar alternativas, deixar agir a fantasia. Na literatura que, liberto do agir prático e da necessidade, o sujeito viaja por outro mundo possível.
Bartolomeu Campos de Queirós

Não há dúvidas de que nos últimos anos inúmeros projetos e programas de promoção do livro e da leitura literária têm sido implementados no Brasil, oriundos de instâncias públicas e privadas; igualmente não são raros os trabalhos apresentados em eventos científicos que problematizam o ato de ler, com vistas à pesquisa sobre a formação de leitores. A produção editorial direcionada ao público infantil e juvenil e o mercado voltado para o gênero se mantêm em franca expansão, assim como as feiras de livros, que se espalham cada vez mais no país, registram uma frequência bastante satisfatória, o que aponta para o crescimento da leitura no Brasil. Contraditoriamente, pesquisas e avaliações têm revelado que a competência leitora dos jovens brasileiros está muitíssimo abaixo da esperada.

Diante dessa incoerência, muitos questionamentos poderiam ser colocados, visando compreender, e consequentemente sobre elas atuar, as causas de tal contradição. Sabe-se que um dos elementos determinantes para ampliar a competência leitora do jovem é a mediação, e desse processo, evidentemente, a escola não pode se esquivar. Assim, as premissas que sustentam o projeto de pesquisa *Leitura literária e formação de leitores na escolarização básica*, que alimenta esta exposição de ideias, são a da leitura como direito de qualquer cidadão, especialmente da criança e do jovem escolar, e, como consequência da primeira, a da escola como espaço privilegiado da prática leitora, malgrado as contradições que disso possam advir. A citação que segue – parte do *Manifesto por um Brasil literário*, documento que lançou o movimento de mesmo nome em 2009 – pode sintetizar a justificativa para a promoção do acesso da criança e do jovem à literatura:

> Liberdade, espontaneidade, afetividade e fantasia são elementos que fundam a infância. Tais substâncias são também pertinentes à construção literária. Daí, a literatura ser próxima da criança. Possibilitar aos mais jovens acesso ao texto literário é garantir a presença de tais elementos – que inauguram a vida – como essenciais para o seu crescimento. Nesse sentido é indispensável a presença da literatura em todos os espaços por onde circula a infância (QUEIRÓS, 2012).

A escola certamente é um desses espaços, e se considerarmos que é somente nela, seja na sala de aula ou na biblioteca escolar, que milhares de crianças e jovens brasileiros têm acesso ao livro, não há como não defender a presença efetiva da literatura nessa instituição, a despeito da delicada relação entre os discursos pedagógico e literário. Entre as implicações que permeiam as atividades de leitura na escola, ou são por ela mobilizadas, ressaltam-se a idealização e condução da prática leitora, que passam, evidentemente, pela indicação de gêneros e títulos, e pelas propostas de abordagem dessas obras, se se trata de uma prática promovida pelo professor de língua portuguesa em sala de aula. Nesse sentido, o professor é tomado, aqui, na sua função essencial, o de mediador, que mesmo atuando com um grupo de alunos pode estabelecer uma relação personalizada, pode construir "pontes para universos culturais mais amplos", segundo palavras da pesquisadora francesa Petit (2008, p.174).

Como o foco da investigação da referida pesquisa é a leitura literária escolar, a pergunta principal interroga como a literatura pode ser mobilizada na sala de aula de forma a que crianças e jovens vivenciem a prática de ler como uma experiência estética determinante de sua constituição como sujeitos sociais. O objetivo é, pois, contribuir para a formação efetiva de leitores de literatura, atendendo ao seu direito à leitura e à fantasia pela via literária. É tentar responder em que medida o exercício de ler as obras indicadas, portanto "obrigatórias" e conforme orientação de uma abordagem prevista (o que não quer dizer fechada), pode iluminar a leitura dos livros que eles têm, paralelamente, a liberdade de escolher, o que nos leva aos *best-sellers* povoados por vampiros, bruxos e entes fantásticos de toda natureza e performance. Essas personagens na verdade

não são novidade no gênero, mas há, hoje, fortes aliados em sua divulgação e promoção, como a propaganda e os sedutores recursos de exposição agenciados pelas editoras e megalivrarias, a produção cinematográfica, que tem transformado espectadores da sétima arte em leitores vorazes. Cabe ressaltar, igualmente, que o caminho inverso – o livro motivar a busca pelo filme – não se inviabiliza, o que leva a literatura e o cinema a reafirmarem sua parceria, constituindo-se como linguagens-vereda de mão-dupla na formação do leitor-espectador.

Para o recorte que aqui se apresenta, o interesse restringe-se e a pergunta que mobiliza as ideias é: por que dar a ler, a alunos de sétimo ano de uma escola pública no Estado de Goiás, a peça *Arlequim de Carnaval*? Dela, desdobram-se outras: se se trata de uma comédia, o que o riso teria a ver com a escola? Partindo dessa pergunta reitero a homenagem a Bartolomeu Campos de Queirós, com quem busco dialogar desde a epígrafe, citando uma consideração feita em mesa de um Cole de alguns anos atrás: a escola trata é da verdade, enquanto a literatura é mentira. E eu acrescentaria à ponderação do escritor mineiro mais uma implicação: por que a escola, tão focada na coerência, proporia uma peça com uma trama que se constrói fundada no equívoco? Além disso, o leitor adolescente, imerso em seu mundo próprio e declaradamente ocupado com as novas tecnologias mediadoras da informação e os atraentes jogos eletrônicos, poderia se interessar pela leitura de um livro cuja história se passa em um universo muito diferente do seu, cujas cenas trazem elementos estranhos a sua tradição cultural? São muitas as perguntas mas apenas a citação de Petit bastaria para justificar a escolha da peça: a leitura de *Arlequim de Carnaval* pode levar meus alunos ao conhecimento do trio Arlequim, Pierrô e Colombina, originalmente integrantes da *commedia dell'arte* italiana transformados em tipos carnavalescos, ao encontro de personagens do *Bumba meu boi*, espetáculo popular do Nordeste brasileiro, e também ao contato com divindades e elementos religiosos afro-brasileiros. Desse encontro, resulta a percepção de universos diferentes ao do imaginário em que assentam as raízes culturais goianas. Essa justificativa coloca-se, então, como batuta a reger os movimentos desta reflexão: a leitura literária para o acesso do leitor a diferentes culturas e para, consequentemente, a ampliação de sua percepção do mundo.

Na tradição europeia, Pierrô, Arlequim e Colombina são as mais conhecidas personagens da comédia popular italiana, gênero teatral com tipos regionais e textos improvisados, cuja origem remonta à Itália do século XVI. Apresentadas nas ruas e praças italianas, as histórias encenadas ironizavam a vida e os costumes dos poderosos de então, o que faz dessa forma teatral uma sátira social, em que os conhecidos protagonistas encarnam serviçais envolvidos em uma trama amorosa. Nesse aspecto da peça em estudo, já se aponta um interesse: o protagonismo de sujeitos pertencentes a grupos sociais menos privilegiados na sociedade, uma vez que representam pessoas comuns – o jovem fantasiado de Pierrô é um gari, que no Carnaval sai como porta-estandarte; a jovem Colombina é uma vendedora de flores, travestida de rainha de um bloco de Maracatu.

Esse travestimento, que pode ser entendido como inversão de papéis, aponta o caráter denunciador próprio do Carnaval, daí a apropriação que se faz, nessa festa popular, dos tipos e princípios da antiga comédia. Segundo Burke (1989, p. 207), nos festejos carnavalescos os italianos sempre gostaram de se fantasiar como personagens da *commedia dell'arte*. E essa prática se difundiu com o uso de fantasias completas ou apenas uma máscara cobrindo a face e exagerando um traço, a exemplo do nariz ridiculamente aumentado; assim como homens e mulheres inverterem as vestimentas; ou ainda os foliões se trajarem de padre, diabo, bobo, animais selvagens. Na peça dos autores pernambucanos, temos a presença do urso – personagem de troça do Carnaval recifense, conforme o Glossário do livro –, que aparece como La Ursa, uma vez que é Catirina quem veste a fantasia, e há também a presença do personagem Italiano, que figura como condutor do "animal", numa clara referência à origem da fantasia.

Os valores e comportamentos convencionais, tal como a visão maniqueísta do mundo, que durante tanto tempo foram transmitidos pelas narrativas tradicionais, são aspectos insistentemente questionados pela moderna literatura infantil e juvenil. Para efetivar essa crítica aos padrões estabelecidos, um dos recursos estilísticos mais utilizados pelos autores é a inversão, recurso que, como instrumento de denúncia, não foi descoberto pela modernidade; remonta à cultura popular da Idade Média e

do Renascimento, conforme atesta Bakhtin (1987), ao analisar a concepção estética do escritor renascentista François Rabelais. Por acreditar que a principal qualidade da obra desse autor é estar profundamente ligada às fontes populares, na introdução ao referido estudo, Bakhtin ocupa-se da cultura popular dessas duas épocas, com o intuito de definir suas características originais e consequentemente decifrar as imagens rabelaisianas.

Uma das características dessa cultura é o riso e suas formas manifestadas por meio de ritos, espetáculos, festas, obras cômicas orais e escritas. Todas estas manifestações organizadas à maneira cômica, ou seja, conforme o princípio do riso, retratam uma concepção do mundo, do homem e das relações humanas totalmente diferente das convenções da época, estabelecidas pela Igreja e pelo Estado. Tal concepção não só difere da convencionada oficialmente, mas também a inverte. A subversão das verdades e dos valores do mundo oficial, cujo objetivo era denunciar e contestar a ordem vigente, foi chamada por Bakhtin de *carnavalização*, processo pautado sobretudo numa das manifestações da cultura cômica popular – os festejos carnavalescos que, como todas as festas da época, tinham um sentindo muito mais profundo que o do mero divertimento; exprimiam, na verdade, uma concepção do mundo. Assim é que o Carnaval, ao contrário da festa oficial, "era o triunfo da espécie de liberação temporária da verdade dominante e do regime vigente, de abolição provisória de todas as relações hierárquicas, privilégios, regras e tabus" (BAKHTIN, 1987, p. 8).

À parte o princípio da inversão, que justificaria a leitura da peça no ambiente escolar com o propósito de formação crítica dos alunos, merece realce a difusão da cultura popular, mediante a contextualização das personagens de *Arlequim de Carnaval*. Conforme a rubrica que abre a cena 1, o ato se inicia com a algazarra do sábado de zé-pereira, informação que conduz o leitor ao universo da cultura popular nordestina. Ritmo musical executado por zabumbas, o zé-pereira é uma brincadeira de origem portuguesa, que se tornou característica do Carnaval pernambucano. Já nessa cena, vemos personagens que encarnam o Arlequim e o Capitão, ambos integrantes do *Bumba meu boi*, conhecido espetáculo popular do Nordeste (em outros estados recebe diferentes designações, assim como suas personagens), espécie de auto que mistura teatro, dança, música, representado em geral na Festa de Reis – evento religioso que marca o início do Carnaval–, cujas personagens se dividem em humanas, animais e fantásticas. Ressaltem-se o Arlequim – ajudante de ordens ou menino de recados, conhecido também por Mateus ou Palhaço – e sua companheira Catirina. As cenas destinadas ao diálogo do casal são muito engraçadas em decorrência do gênio temperamental de Catirina, que parece ser a única a quem Arlequim teme, mais pela surra que ela lhe dá com a vassoura, o que configura o casal como o oposto ao padrão ingênuo e romântico encarnado por Pierrô e Colombina.

O Arlequim atualizado por Correia de Brito e Assis Lima é na realidade um *bon- vivant*, que atua como uma espécie de Cupido solicitado a realizar a aproximação de dois jovens enamorados fantasiados de Pierrô e Colombina, o que fará com certo êxito, mas não sem antes provocar uma confusão, que tem raízes num equívoco linguístico: o jogo de sentidos com palavras homófonas paço/passo. Arlequim diz para Colombina que Pierrô é rei do *passo* (vocábulo usado no sentido de passista de frevo), ao que ela entende *paço* (dono do Palácio Real). O mesmo tipo de equívoco ocorre a respeito de Colombina, referida por Arlequim como rainha – mas não revela que se trata de rainha do Maracatu, bloco de carnaval que revive a prática festiva própria de associações de negros, a coroação de reis e rainhas do tempo da escravatura –, o que leva o jovem Pierrô a sofrer, julgando ser impossível a concretização de seu amor, já que ele é um pobretão.

A personagem travestida de Arlequim é rotulada por todos com quem convive como um "tratante", aquele que além de não cumprir o prometido, engana o outro para divertir a si mesmo e à plateia. O princípio ridente, destronador e renovador, característico da visão carnavalesca do mundo, na concepção de Bakhtin (1987), manifesta-se de forma evidente na personagem em questão. É, ele, por isso mesmo, o fio condutor da trama, aquele que está presente em todas as cenas, interlocutor de todas as outras personagens, como o Capitão – o fundador do Cavalo-Marinho, ou seja, o comandante do *Bumba meu Boi*, a quem Arlequim serve como ajudante, subalterno, mas não se submete; o Diabo, a quem todos temem, e ao qual, mesmo

assim, Arlequim ridiculariza, tal como faz com Catirina. Não sem razão, a palavra Arlequim adquiriu o sentido figurado, por derivação, de "pessoa volúvel e/ou irresponsável, que muda de opinião com frequência" (HOUAISS, 2012).

Além dos protagonistas, outras personagens povoam as cenas, e apesar de meus alunos e tantos outros possíveis leitores inseridos em diferentes partes do Brasil não serem familiarizados com os tipos presentes na peça – não é gratuita a preocupação dos autores em trazer um glossário ao fim para apresentá-los –, não se pode esquecer que a criação literária opera com a subjetividade e que as questões humanas, malgrado as diferenças culturais, sociais e históricas, não diferem tanto a ponto de ser incompreensíveis. Se assim não fosse, a literatura e outras expressões da arte ficariam perdidas no tempo e circunscritas a espaços predeterminados, ou seja, muito da produção cultural não faria sentido para nós.

Se a justificativa para a indicação da leitura da peça encontra plausibilidade no poder que ela tem de alargar os horizontes dos leitores pela riqueza de elementos que retoma da cultura de tradição popular – acrescentem-se as inúmeras letras de canções que compõem as cenas, e nelas as incontáveis referências a elementos afro-brasileiros, como divindades religiosas, folguedos, danças, instrumentos musicais –, a proposta de leitura se legitima pela força desestabilizadora dos padrões, e consequentemente pelo poder de afiar a percepção crítica do leitor. E aqui é necessário retomar a questão da "aparente incoerência" da inserção de um texto de princípio carnavalizador numa prática a ser desenvolvida no âmbito do discurso pedagógico: é preciso ser exigente para rir. Mais que uma comédia de amor, como se apresenta, *Arlequim de carnaval* põe em cena questões muito mais complexas que o simples equívoco das personagens enamoradas ou da esperteza do Mateus na relação com todas as outras figuras que compõem a trama.

Dessa perspectiva e para além do texto da peça, não se pode esquecer a ilustração do livro, que corrobora as cenas carnavalescas ao iluminá-las com cores quentes e enriquece a obra com a associação entre a delicadeza dos traços e a abundância de detalhes, a exemplo da variedade de matizes na estamparia que veste não somente as personagens mas também os objetos de cena. Essa profusão de cores e detalhes resultante de um projeto gráfico nem um pouco parciomonioso arrasta o leitor para dentro das páginas do livro, consequentemente para a festa em companhia de Arlequim.

Abro com Bartolomeu Campos de Queirós e encerro com ele: "Se é um projeto literário é também uma ação política por sonhar um País mais digno" (QUEIRÓS, 2012). A escola não pode se furtar, pois, a atuar como mediadora de práticas de leitura que possibilitem aos alunos a experiência estética via literatura. Nesse sentido, à parte os modismos, podemos falar em "inclusão literária", visando não somente a ampliação da competência leitora de mais crianças e jovens brasileiros, mas também o direito de elas desfrutarem de bens culturais como a literatura.

Referências

ASSIS, L. & BRITO, R. C. *Arlequim de carnaval*. Ilustr. Bruna Assis Brasil. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

BAKHTIN, M. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento*: o contexto de François Rabelais. Trad. Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 1987.

BURKE, P. *Cultura popular na Idade Moderna*. Trad. Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

COLASANTI, M. Na estação, um último sorriso. Disponível em <http://www.fnlij.org.br/ima gens/primeirapagina/2011/EstadodeMinas.Barto.pdf>. Acesso em 08 mar. 2012.

HOUAISS, A. Disponível em < http://houaiss.uol.com.br>. Acesso em 7 mar. 2012.

PETIT, M. *Os jovens e a leitura*: uma nova perspectiva. São Paulo: Ed. 34, 2008.

QUEIRÓS. B. C. Manifesto por um Brasil literário. Disponível em: <http://www.brasilliterari o.org.br/ManifestoBrasilliterario>. Acesso em 07 mar. 2012.

INTER-RELAÇÕES ENTRE DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DE LEITURA E ESCRITA

Neide de Brito Cunha[1]
Acácia Aparecida Angeli dos Santos[2]

Resumo

Nos últimos anos, estudiosos têm compreendido a leitura e a escrita com base em uma visão integradora. Assim, essas habilidades são vistas como parte de processos inter-relacionados, não congruentes com análises que os concebem de forma independente. A leitura é uma atividade que constitui, ao mesmo tempo, forma de instrução e instrumento para o manejo de outras fases do currículo. Assim, naturalmente, a eficiência na leitura se relaciona de forma estreita com o êxito escolar. A linguagem oral, a leitura e a escrita são consideradas instrumentais para a vida social e acadêmica, consistindo no cerne da maior parte das pesquisas em dificuldades de aprendizagem. A identificação dessas diferentes dificuldades tem ocorrido tardiamente, após vários fracassos, o que pode provocar desvios no comportamento da criança. Diversos modelos teóricos têm buscado determinar os fatores que poderiam estar subjacentes a tais dificuldades. No entanto, os profissionais que atendem as crianças com queixa escolar a compreendem como um problema da criança oriunda de camadas sociais desfavorecidas e de sua família, passível de ser analisado e tratado fora do contexto da instituição escolar, na qual o fracasso escolar é produzido. Embora os profissionais apontem a participação da escola na produção das dificuldades escolares das crianças, o foco da intervenção dos problemas apresentados frequentemente é o atendimento individualizado das crianças e dos seus familiares.

Palavras-chave

Dificuldades de aprendizagem; leitura; escrita.

Abstract

In recent years there is a tendency of researchers to an integrative view of reading and writing, understood as interrelated processes. Thus, these skills are seen as part of interrelated processes, not congruent with analyzes that design them independently. Reading is an activity that is at the same time, form of instruction and instrument for the management of other phases of the curriculum. So naturally the efficiency in reading is related closely with academic achievement. Oral language, reading and writing are considered instrumental to the social and academic life, consisting of the core of most research on learning disabilities. Identifying these different problems has occurred later, after several failures, which can cause deviations in the child's behavior. Several theoretical models have tried to determine the factors that could underlie these difficulties. The professionals who serve children with learning difficulties understand the problem of children coming from disadvantaged social groups and his family, which can be treated out of context of the school in which school failure is produced. Although professionals point to the school's participation in the production of children's learning difficulties, the focus of the intervention of the problems presented is often the individualized care of children and their families.

Keywords

Learning disabilities; reading; writing.

1 - Universidade São Francisco (USF) – Bolsista Pós-doutorado CNPq.
2 - Universidade São Francisco (USF).

Introdução

Com as contribuições da Psicologia Cognitiva, vários modelos explicativos sobre a aquisição e o desenvolvimento da leitura e escrita foram desenvolvidos, tomando por base a teoria do processamento humano da informação. Esses modelos pressupõem a existência de objetos reais que podem ser medidos e modelados. Quando aplicados ao letramento, essa perspectiva sugere que os processos de leitura e escrita são subdivididos em subprocessos, cada um deles com uma função diferente (IRWIN; DOYLE, 1992).

Nos últimos anos há uma tendência dos estudiosos a uma visão integradora da leitura e da escrita, entendidos como processos inter-relacionados, que não podem mais ser abordados separadamente (KOPKE FILHO, 2001; PUGH; PAWAN, 1991; SANTOS, 1997). A leitura é uma atividade que constitui, ao mesmo tempo, forma de instrução e instrumento para o manejo de outras fases do currículo. Assim, naturalmente a eficiência na leitura se relaciona de forma estreita com o êxito escolar (ALLIENDE; CONDEMARÍN, 1987; CONDEMARÍN; MILICIC, 1994).

No mesmo sentido, Sisto (2001) julga que a linguagem oral, a leitura e a escrita são consideradas instrumentais para a vida social e acadêmica, consistindo no cerne da maior parte das pesquisas em dificuldades de aprendizagem. A identificação dessas diferentes dificuldades tem ocorrido tardiamente, após vários fracassos, o que pode provocar desvios no comportamento da criança. As dificuldades de aprendizagem podem estar inseridas em meio ao fracasso escolar porque a problemática de ambos é a mesma, resultando no diagnóstico do baixo desempenho escolar. No entanto, Jardim (2001) ressalta que as crianças com dificuldades de aprendizagem podem adquirir informações e desbloqueá-las, modificando todo seu potencial dinâmico de aprendizagem, ao receberem intervenções psicopedagógicas adequadas. Para tanto é necessário que tais dificuldades sejam identificadas, o mais precocemente possível, permitindo sua eventual superação.

Caracterização de dificuldades de aprendizagem

Para Sánchez (1998), as dificuldades de aprendizagem (DA) começaram a ser estudadas em 1800, quando houve descobertas sobre os transtornos de linguagem, afasia e lesão cerebral na base neuropsicológica como responsáveis pela perda da função da fala, afasia motriz, afasia receptiva, alexia, agrafia e transtorno adquirido da leitura ou alexia originada por lesão cerebral, mantendo conservada a função da fala. A partir de 1930 começaram a ser debatidas propostas de instrumentos de avaliação adequados para os problemas descobertos.

Em 1963, esse tema se tornou o campo das dificuldades de aprendizagem e em 1965 se constituiu como uma divisão da Organização Internacional de Educação Especial. Samuel A. Kirk, considerado o pai da "teoria das dificuldades de aprendizagem", propôs que as dificuldades na leitura eram restritas à aprendizagem acadêmica, portanto não médica, mas sim educativa e que os problemas de linguagem estavam relacionados aos problemas perceptivos. Mas esse modelo mostrou-se ineficaz para a instrução específica em leitura e escrita. Houve, então, a necessidade de se estudar as habilidades fonológicas, ou seja, a consciência fonológica, as conexões fonema-grafema, regras de segmentação fonológica e soletração.

Atualmente há evidências de que maus leitores têm desempenhos inferiores em memória de trabalho, consciência fonológica, discriminação de fonemas, velocidade e precisão de acesso léxico e apresentam frequentemente baixa velocidade de processamento cognitivo geral. Diversos modelos teóricos têm buscado determinar os fatores que poderiam estar subjacentes a tais dificuldades. Têm sido apontados problemas com a percepção da fala ou discriminação fonológica insuficiente; no processamento sequencial de estímulos apresentados rapidamente ou com curtos intervalos; no processamento de informação sob alta demanda sobre a memória de trabalho e na memória de longo-prazo (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2001).

Sob essa perspectiva, o campo das dificuldades de aprendizagem vem agrupando efetivamente uma variedade

desorganizada de conceitos, critérios, teorias, modelos e hipóteses, por ser um fenômeno complexo. Ao longo dos anos tem sido concebido que as dificuldades de aprendizagem englobam dificuldades acadêmicas e não acadêmicas. As acadêmicas incluiriam as dificuldades de leitura, matemática, soletração e escrita e as não acadêmicas são referentes a problemas visomotores, de processamento fonológico, de linguagem, de memória e também de problemas perceptivos (FONSECA, 1995; SÁNCHEZ, 1998).

Uma das manifestações de conduta mais evidentes da existência de dificuldade de aprendizagem é o baixo rendimento. Os alunos que podem sofrer fracasso na aprendizagem apresentam uma das seguintes características: possuem atraso de um ou mais anos quando a idade é relacionada às áreas de leitura, escrita e matemática; pertencem a grupos com desvantagem econômica e cultural e têm a possibilidade de abandonarem a escola, seja por razões sociais, de saúde ou educacionais e percebem suas dificuldades em aprender (SÁNCHEZ, 1998).

Smith e Strick (2001) destacam as deficiências que mais tendem a causar problemas acadêmicos, que são a percepção visual, o processamento da linguagem, as habilidades motoras finas e a capacidade de fixar a atenção. Porém, definir uma criança com dificuldades de aprendizagem é muito complexo, pois envolve uma multiplicidade de conceitos, dados, construtos, modelos e hipóteses, além de questões ligadas à maneira de fazer o seu diagnóstico.

Especificamente quanto à capacidade de fixar a atenção, Oliveira (2001) argumenta que a palavra distúrbio tende à conotação de um problema de natureza neurológica. Assim, o professor não pode dar esse diagnóstico uma vez que, normalmente não tem o conhecimento necessário e nem pode realizar exames mais aprofundados. Segundo relatos mais comuns dos professores, algumas crianças perdem seus pertences, não gravam fatos importantes como datas, situações, títulos e deveres de casa. Na escrita, por exemplo, esquecem o que vai mais alto e mais baixo, nas diferentes letras. Outras crianças, às vezes, esquecem os sons das letras em um ditado ou leitura. Elas podem ter também outras dificuldades que interferem diretamente na memória tanto auditiva como visual, sem que haja uma causa orgânica.

Essas crianças podem apresentar uma dificuldade de atenção e concentração e possuir uma atenção tão fugaz que nem chegam a armazenar dados na memória. Algumas causas dessa falha na memória podem ser geradas por déficit de atenção, decorrentes da hiperatividade e instabilidade associados. O termo hiperatividade tem sido usado por muitos profissionais da educação quando percebem que o aluno não permanece quieto sentado, é muito excitável e disruptivo em todo ambiente em que se encontra. Porém, esse não é um diagnóstico fácil de se realizar, pois o que o senso comum costuma chamar de hiperatividade pode significar, por exemplo, instabilidade psicomotora provocada por frustração, por ansiedade, por protesto, por fuga, entre outros elementos desencadeadores. O superdotado, por exemplo, possui uma instabilidade muito grande justamente por apresentar um entendimento muito mais rápido quando comparado com os outros alunos, podendo se sentir frustrado ao escutar a professora repetir, para os outros, o que para ele já é óbvio. Diferentemente, a instabilidade psicomotora se refere a um fraco controle que a criança possui de seu corpo e que não lhe permite canalizar sua energia. Há crianças que constantemente encontram-se gripadas, com febre, com nariz e ouvidos congestionados, tornando-as desatentas e distraídas (OLIVEIRA, 2001).

Sisto (2002) pondera que para compreender as razões que levam uma criança a executar uma tarefa cognitiva pior que a normal, é necessário ter uma ideia clara do que implica a resolução com êxito da tarefa e utilizar esse conhecimento para analisar onde residem os problemas para a criança com dificuldades de aprendizagem. Os tipos de dificuldades que interessam são aqueles que impedem o êxito educativo, pois essa identificação possibilita enfocar de uma maneira mais precisa a intervenção a ser proposta.

Pesquisas com dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita

O aspecto evolutivo da aprendizagem da escrita foi relatado e empiricamente demonstrado, primeiramente por Ferreiro e

Teberosky (1979). Posteriormente, no Brasil, Maluf e Barrera (1997) estudaram a relação entre a aquisição da linguagem escrita e a consciência fonológica, a partir de uma perspectiva psicogenética. Os resultados obtidos em sua pesquisa, com pré-escolares, demonstraram a existência de uma influência mútua entre o desenvolvimento da consciência fonológica e a aquisição da linguagem escrita. Também exploraram essas relações os estudos de Capovilla e Capovilla (1997), Capovilla e Capovilla (2001), Guimarães (2003), entre outros autores.

Na mesma direção, França, Wolff, Moojen e Rotta (2004) estudaram os fatores não linguísticos que poderiam influenciar no desenvolvimento da linguagem. Verificaram que o uso do bico/chupeta pode estar ligado a atrasos na aquisição fonológica e uma hipótese para que isso aconteça é a interferência do objeto na boca, atrapalhando a articulação dos fonemas. Chegaram à conclusão que a aquisição fonológica é um fator preditivo para o desenvolvimento da escrita, pois todos os resultados indicaram que a desorganização fonológica pode persistir ainda como uma desorganização da linguagem escrita. Assim, as crianças que apresentaram aquisição fonológica incompleta aos seis anos de idade demonstraram, de modo geral, tendência a certa continuidade de dificuldades no desenvolvimento da escrita, que foi avaliada por meio de ditado e produção textual.

Escoriza Nieto (1998) apresenta modelos distintos de explicação da escrita, que se fundamentam na diferença entre o desenvolvimento cognitivo como um processo natural (interno) ou como um processo influenciado pelo ambiente e intervenções educativas (externo). O primeiro modelo foi denominado 'decir el conocimiento' e considera a escrita como uma tarefa completamente natural que depende do desenvolvimento da competência linguística e das habilidades aprendidas por meio das experiências sociais rotineiras. O segundo modelo foi denominado 'transformar el conocimiento' e explica a escrita como uma tarefa de complexidade crescente, cuja execução requer processos cognitivos de ordem superior, sendo considerada como um processo contínuo de formulação e resolução de problemas.

Embora a habilidade de escrita seja considerada um processo contínuo que evolui com a idade, é preciso ter cautela ao avaliar suas dificuldades. Erros como inventar palavras e omitir, confundir, inverter algum som ou letra são relativamente comuns no início da fase de aprendizagem. Eles adquirem um sentido de dificuldade somente após uma experiência escolar prolongada (SISTO, 2001).

O erro é então considerado, dentro dessa perspectiva, algo inerente ao processo de construção, sendo uma etapa do processo de apropriação do sistema ortográfico. Ele pode constituir-se como um indício do quanto a criança dominou o sistema ou como um sinal de algum tipo de dificuldade. Embora os erros façam parte do processo de aprendizagem, a aceitação indiscriminada deles, como um fator a ser superado pode levar ao encobrimento de um sinal de alerta para uma assistência diferenciada (ZORZI, 1998).

A dificuldade de leitura pode resultar de um déficit no desenvolvimento do reconhecimento e/ou compreensão dos textos escritos. Esse transtorno não deve ser necessariamente associado à deficiência mental, à inadequada ou escassa escolarização, a um déficit visual ou auditivo, ou mesmo a um problema neurológico. Somente se classifica como tal se é produzida uma alteração relevante do rendimento acadêmico ou da vida cotidiana. Esse transtorno é denominado como dislexia ou como transtorno do desenvolvimento da leitura e se manifesta por meio de uma leitura oral lenta, com omissões, distorções e substituições de palavras, com interrupções, correções, bloqueios (GARCÍA, 1998; STANOVICH, 1980).

Mas, segundo García (1998), um problema que surge quando são caracterizadas as dificuldades de aprendizagem em geral e as de aprendizagem da leitura em particular é sua diferenciação do simples atraso, cujos diagnósticos e tratamentos são distintos. Em geral, podem-se caracterizar os atrasos na leitura quando se dão dificuldades ou problemas, ou transtornos nas habilidades leitoras, causadas por déficits intelectuais ou dotação intelectual superior, por déficits motivacionais e, sobretudo, na motivação de aproveitamento, deficiente ou inadequada escolarização, baixo nível social, econômico ou cultural, entre outros. Habitualmente, não se trata de um atraso específico da leitura, mas de um atraso que afeta todas as áreas escolares. Ainda que coincida com as dificuldades de aprendizagem da leitura, em

que o núcleo do problema também está no reconhecimento das palavras por ambos os caminhos, pode-se dizer que as pessoas com atraso de leitura apresentam um desempenho muito similar ao das pessoas com leitura normal, mas lentificado.

As dificuldades de aprendizagem podem ser não só de leitura, como de escrita e matemática, porém, entre 60% e 80% dos casos, há problemas de leitura (LYON, 1995; WONG, 1996). A alternativa é propor uma avaliação e intervenção precoce em consciência fonológica e em reconhecimento de palavras (STANOVICH; SIEGEL, 1994).

A revisão bibliográfica de Roazzi e Dowker (1989) teve como objetivo discutir sobre o nível e extensão da consciência fonológica possuída por crianças, como também a extensão e direção da relação causal entre consciência fonológica e habilidade de leitura. Com base na literatura consultada, os autores concluíram que, para melhor compreender a relação leitura e consciência fonológica, é necessário que ela não seja tratada como um construto unitário e organizado, mas como uma habilidade cognitiva geral, composta de uma combinação complexa de diferentes habilidades, cada uma com suas peculiaridades. Os autores concluíram também que a combinação de resultados de estudos longitudinais com os de várias intervenções, incluindo as propostas de treinamento, pode fornecer uma compreensão mais ampla do problema.

Capovilla (2002) abordou em uma pesquisa a hipótese de déficit fonológico, segundo a qual o distúrbio no processamento fonológico é o principal aspecto nos casos de dislexia e descreveu as evidências genéticas, neurológicas e cognitivas que dão suporte à hipótese. Analisou, ainda, as evidências mais recentes sobre os tipos de dislexia do desenvolvimento, que apontam a dislexia morfêmica como um padrão de atraso na aquisição da linguagem escrita, enquanto a dislexia fonológica de fato possui características de um distúrbio.

As diferenças entre os bons leitores e os portadores de dislexia têm sido explicadas por problemas de decodificação, soletração, reconhecimento de palavras e por déficits em fonética (AARON, 1989; KLESS DELANGE; LIMBOSCH, 1971). Nesse campo, a psicologia pode proporcionar esclarecimentos a respeito, desvelando os processos cognitivos como previsores do reconhecimento da palavra e da compreensão da leitura, que é o outro grande componente da leitura, com o uso de instrumentos de *screening* cognitivo (SÁNCHEZ, 2004).

Barrera e Maluf (2004) sugeriram que a utilização de linguagem não padrão pelos alunos pode dificultar o processo de alfabetização, sobretudo quando não trabalhada adequadamente pelas professoras. É importante que haja uma efetiva difusão dos conhecimentos linguísticos e sociolinguísticos, por intermédio de formação de professores alfabetizadores.

Quando se confunde escrever, no sentido estrito, com escrever no sentido de compor um texto, os resultados pedagógicos costumam ser desastrosos. A confusão entre objetivos da escrita – aprender a escrever e escrever para aprender – compromete o êxito da alfabetização e prejudica o trabalho de professores e alunos. Essa confusão é danosa para os alunos, mas particularmente punitiva para alunos portadores de necessidades especiais e alunos com dificuldades específicas da escrita – que não têm nada a ver com sua capacidade de compor textos (OLIVEIRA, 2005).

Encaminhamento das crianças com dificuldades de aprendizagem

A pesquisa de Rossini e Satos (2001) verificou dentre os casos atendidos num serviço especializado em distúrbios de aprendizagem, quais deles foram encaminhados indevidamente, ou seja, em quais casos não foram detectados problemas de ordem orgânica, como determinantes da dificuldade escolar. Foi utilizado como fonte de pesquisa documental o arquivo, com cópias dos prontuários de todas as crianças que foram atendidas no Ambulatório de Distúrbio de Aprendizagem do Hospital das Clínicas da Unicamp. O diagnóstico realizado pelos profissionais mostrou que, das 135 crianças atendidas, 45,9% tinham em maior ou menor grau, limitação intelectual e/ou presença de algum distúrbio neurológico que justificava as dificuldades escolares; 51,9% tiveram essa hipótese descartada e 2,2% tiveram diagnóstico indefinido. Diante dos resultados, as autoras argumentam que, para muitos professores, tais como esses que encaminharam seus alunos para o ambulatório,

continua sendo mais fácil enviar a criança para profissionais que busquem uma causa orgânica que justifique a dificuldade da criança, do que questionar e rever a sua prática pedagógica e assumir o compromisso político de propiciar a educação àqueles que mais necessitam dela.

As autoras ainda acrescentam que no contexto pedagógico brasileiro, a ideia de fracasso escolar no ensino básico encontra-se associada à escola pública. Dessa forma o fracasso é amplamente discutido como resultante de condições sociais e institucionais e mesmo havendo discussões prolongadas a respeito, poucas são as ações efetivas para a resolução do problema. Essa é uma questão não resolvida, pois vários são os aspectos relacionados ao fracasso escolar. Entre eles estão também fatores técnico-pedagógicos atinentes a condições da escola, despreparo do professor, entre muitos outros.

Também nessa direção, o trabalho de Cabral e Sawaya (2001) teve o objetivo de conhecer a atuação dos psicólogos diante das queixas escolares de crianças encaminhadas ao serviço público de saúde. Os resultados mostraram que esses profissionais compreendem a queixa escolar como um problema da criança pobre e de sua família, passível de ser analisado e tratado fora do contexto da instituição escolar, na qual o fracasso escolar é produzido. Embora os profissionais apontem a participação da escola na produção das dificuldades escolares das crianças, o foco da intervenção dos problemas apresentados ainda é o atendimento individualizado das crianças e dos seus familiares.

As autoras ponderam que, apesar dos avanços teórico-metodológicos presentes nas novas compreensões das queixas escolares, eles ainda não se fazem suficientemente presentes na atuação desses profissionais. Acrescentam que os cursos de formação em psicologia continuam formando profissionais para atuar na solução dos problemas individuais e acreditar que o trabalho a ser feito não é transformar uma sociedade autoritária e excludente, mas integrar à sociedade que aí está os seus membros desgarrados, delinquentes e doentes, conforme a visão ideológica da classe dominante que pretende manter o poder, negando o saber às classes menos favorecidas.

Finalizando, vale mencionar a importância de que novas investigações continuem a ser realizadas como forma de proporcionar avanços na compreensão desse complexo fenômeno. Simultaneamente, a relevância da ampliação do foco na formação de professores para a discussão de formas alternativas de se lidar com essas questões mostra-se cada vez mais urgentes.

Referências

AARON, P. G. Qualitative and quantitative difference among dyslexic, normal and nondyslexic poor readers. **Reading and Writing**, v. 1, n. 4, p. 291-308, 1989.

ALLIENDE, F.; CONDEMARÍN, M. **Leitura - Teoria, Avaliação e Desenvolvimento** (J. C. A. Abreu, Tradutor). Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

BARRERA, S. D.; MALUF, M. R. Variação linguística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 8, n. 1, p. 35-46, 2004.

CABRAL, E.; SAWAYA, S. M. Concepções e atuação profissional diante das queixas escolares: os psicólogos nos serviços públicos de saúde. **Estudos de Psicologia**, v. 6, n. 2, p. 143-155, 2001.

CAPOVILLA, A. G. S. Compreendendo a dislexia: definição, avaliação e intervenção. **Cadernos de Psicopedagogia**, v. 1, n. 2, p. 36-59, 2002.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. O desenvolvimento da consciência fonológica em crianças durante a alfabetização. **Temas sobre Desenvolvimento**, v. 35, n. 6, p. 15-21, 1997.

_____. Compreendendo a natureza dos problemas de aquisição de leitura e escrita: mapeando o envolvimento de distúrbios cognitivos de discriminação fonológica, velocidade de processamento e memória fonológica. **Cadernos de Psicopedagogia**, v. 1, n. 1, p. 14-37, 2001.

CONDEMARÍN, M.; MILICIC, N. **Test de Cloze** – Procedimiento para el desarrollo y la evaluación de la comprensión lectora. Santiago de Chile: Andrés Bello, 1994.

ESCORIZA NIETO, J. Dificultades en el proceso de composición del discurso escrito. In: BERMEJO, V. S.; LLERA, J. A. B. **Dificultades de aprendizaje.** Madrid: Editorial Sintesis, 1998. p. 147-162.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**. México: Siglo Veintiuno, 1979.

FONSECA, V. **Introdução às dificuldades de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FRANÇA, M. P.; WOLFF, C. L.; MOOJEN, S.; ROTTA, N. T. Aquisição da Linguagem Oral: Relação e risco para a linguagem escrita. **Arquivos de Neuropsiquiatria**, v. 62, n. 2-B, p. 469-472, 2004.

GARCÍA, J. N. **Manual de dificuldades de aprendizagem**: linguagem, leitura, escrita e matemática (J. H. Rodrigues, Tradutor). Porto Alegre: Artmed, 1998.

GUIMARÃES, S. R. K. Dificuldades no desenvolvimento da lectoescrita: o papel das habilidades metalinguísticas. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 19, n. 1, p. 33-45, 2003.

IRWIN, J. W.; DOYLE, M. A. **Reading/Writing Connections**: learning from research. Newark: IRA, 1992.

JARDIM, W. R. S. **Dificuldades de Aprendizagem no Ensino Fundamental**: manual de identificação e intervenção. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

KLESS DELANGE, M.; LIMBOSCH, M. Detection of dyslexia-dysorthographia in the primary school. **Revue Belge de Psychologie et de Pedagogie**, v. 33, n. 133, p. 7-11, 1971.

KOPKE FILHO, H. Estratégias em compreensão da leitura: conhecimento e uso por professores de língua portuguesa. (2001). Tese de Doutoramento, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

LYON, G. R. Toward a definition of dyslexia, **Annals of Dyslexia**, v. 45, p. 3-27, 1995.

MALUF, M. R.; BARRERA, S. D. Consciência fonológica e linguagem escrita em pré-escolares. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 10, n. 1, p. 125-145, 1997.

OLIVEIRA, G. C. Dificuldades subjacentes ao não-aprender. In: SISTO, F. F., BORUCHOVITCH, E.; FINI, L. D. T. (Orgs.). **Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 79-95.

OLIVEIRA, J. B. A. **ABC do alfabetizador**. (3ª ed.). Belo Horizonte: Alfa Educativa, 2005.

PUGH, S. L.; PAWAN, F. Reading, Writing and Academic Literacy. In: FLIPPO, R. F.; CAVERLY, D. C. (Eds.). **College Reading and Study Strategy Programs**. Newark, Delaware: IRA, 1991. p. 1-26.

ROAZZI, A.; DOWKER, A. Consciência fonológica, rima e aprendizagem da leitura. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 5, n. 1, p. 31-55, 1989.

ROSSINI, S. D. R.; SANTOS, A. A. A. **Fracasso Escolar**: estudo documental de encaminhamentos. In: SISTO, F. F.; BORUCHOVITCH, E.; FINI, L. D. T. (Orgs.). **Dificuldades de Aprendizagem no Contexto Psicopedagógico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 214-235.

SÁNCHEZ, J. N. G. Historia y concepto de las dificultades de aprendizaje. In: BERMEJO, V. S.; LLERA, J. B. (Orgs.). **Dificultades de aprendizaje**. España: Editorial Síntesis, 1998. p. 17-46.

SÁNCHEZ, J. N. G. **Dificuldades de aprendizagem e intervenção psicopedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SANTOS, A. A. A. Programas de Remediação: uma alternativa para o desenvolvimento da compreensão em leitores adultos. **Pro-posições**, v. 5, n. 1, p. 115-128, 1997.

SISTO, F. F. Dificuldade de aprendizagem em escrita: um instrumento de avaliação (ADAPE). In: SISTO, F. F.; BORUCHOVITCH, E.; FINI, L. D. T. (Orgs.). **Dificuldades de Aprendizagem no Contexto Psicopedagógico.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 190-213.

_____. Avaliação de dificuldade de aprendizagem: uma questão em aberto. In: SISTO, F. F.; DOBRÁNSZKY, E. A.; MONTEIRO, A. (Orgs.). **Cotidiano Escolar**: Questões de Leitura, Matemática e Aprendizagem Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 121-141.

SMITH, C.; STRICK, L. **Dificuldades de Aprendizagem de A a Z**: Um guia completo para pais e educadores (D. Batista, Tradutora). Porto Alegre: Artmed, 2001.

STANOVICH, K. E. Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. **Reading Research Quarterly**, v. 16, n. 1, p. 32-71, 1980.

STANOVICH, K. E.; SIEGEL, L. Phenotypic performance profile of children with reading disabilities: A regression-based test of the Phonological-Core variable-Difference Model. **Journal of Education Psychology**, v. 86, n. 1, p. 24-53, 1994.

WONG, B. Y. L. The ABCS of Learning Disabilities. San Diego, CA: Academic Press, 1996.

ZORZI, J. L. Aprender a escrever, a apropriação do sistema ortográfico. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

A LITERATURA INFANTIL DE RUTH ROCHA: UMA FORMA PARTICULAR DE REPRESENTAR O MUNDO

Cláudia de Oliveira Daibello[1]
Norma Sandra de Almeida Ferreira[2]

Resumo

A pesquisa aqui apresentada, em andamento, vincula-se ao grupo de pesquisa ALLE - Alfabetização, Leitura e Escrita, da FE/Unicamp e tem como objetivo analisar as temáticas e as formas de abordagem presentes nos livros infantis da escritora brasileira contemporânea Ruth Rocha, a qual alcançou significativa receptividade entre alunos e professores nas escolas, bem como grande sucesso de público. Pretende-se interrogar configurações distintas que esta produção apresenta ao longo do tempo, quanto aos temas, formas de abordagem, linguagem e também com relação aos aspectos gráficos dos livros. A pesquisa baseia-se nas contribuições da História Cultural em relação aos protocolos inseridos no texto na tentativa de controlar a leitura e nas representações de mundo sugeridas pelo mesmo. Considerando o professor como leitor privilegiado de livros para crianças e como sujeito que seleciona grande parte das obras lidas por elas, a referida pesquisa pretende problematizar essa produção de modo a colaborar no debate entre leitura-literatura-escola.

Palavras-Chave

Literatura infantil; literatura e educação; Ruth Rocha.

Abstract

The research presented here, in progress, associates to the group of research ALLE - Literacy, Reading and Writing, of the FE/Unicamp and has as objective to analyze thematic and the forms of approach in the children's books of the Brazilian contemporary writer Ruth Rocha, which reached significant receptivity between pupils and teachers in the schools, as well as great success of public. It is intended to interrogate distinct configurations that this production presents over time, about the subjects, ways to approach, language and also with respect to the graphical aspects of the books. The research is based on the contributions of Cultural History in relation to the inserted protocols in the text to control the reading and in the representations of world suggested by the text. Considering the teacher as privileged reader of books for children and as subject that selects great part of the literary works read for them, the related research intends to problem this production to collaborate to the discussion reading-literature-school.

Keywords

Children's literature, literature and education, Ruth Rocha.

1 - Coordenadora Pedagógica da Emefei Prof. Antônia Dagmar de A. Rosolen, em Santa Bárbara d'Oeste, Mestranda do programa de pós- graduação em educação e membro do grupo de pesquisa "Alfabetização, Leitura e Escrita – ALLE/ FE/Unicamp.
2 - Professora e pesquisadora do grupo de pesquisa "Alfabetização, Leitura e Escrita" – ALLE/ FE/Unicamp.

1. Apresentação:

Neste texto pretendemos apontar algumas considerações e aspectos ligados à pesquisa, em andamento[3], sobre a produção da autora brasileira Ruth Rocha.

O interesse pelo tema surgiu através da percepção, em minha atuação como professora e coordenadora pedagógica de uma escola pública municipal, da receptividade absolutamente positiva que a autora encontra entre professores e alunos e do destaque que alcançou em relação a outros autores brasileiros contemporâneos seus.

Ruth Rocha é uma autora paulistana nascida em 1931. Possui atualmente cerca de 150 livros publicados e é presença marcante nas escolas brasileiras, tanto através de compras por programas do governo como o PNBE como por iniciativas específicas de indicação de professores e equipe técnica de secretarias municipais de educação.

Essa presença expressiva da autora nas escolas municipais e a receptividade tão positiva à sua obra mobilizaram nosso interesse por responder a algumas questões, como: Quais são as características gerais da produção desta autora? Quais são os temas que ela aborda em seus livros e como eles se apresentam nessa produção no decorrer desses 40 anos? Como se caracterizam o projeto editorial e gráfico de seus livros? Que representações de Literatura Infantil essa obra sugere?

Para tentar compreender parte dessas questões, optamos por uma abordagem multidisciplinar, fundamentada em estudos da História Cultural, como os de CHARTIER (1990, 2001), nas contribuições do campo da linguagem apoiadas em BAKHTIN (2003) e da literatura infantil, como as de ARROYO (1968), LAJOLO (2006) e ZILBERMAN (2005, 2006).

A pesquisa toma como corpus de análise as obras de Literatura Infantil da escritora Ruth Rocha, desde o seu primeiro livro lançado em 1976 (Palavras, Muitas Palavras) até o mais recente, publicado em 2010 (As Férias de Miguel e Pedro), num total de cerca de 150 títulos. A fim de delimitar nosso objeto, excluímos a princípio as obras de tradução, as que explicitamente se denominavam de paradidáticos ou de informação e também as que se tratavam de recontos e não de textos criados pela própria autora.

Para determinar o total desta produção, primeiramente pesquisamos em sebos e livrarias virtuais e físicas e recorremos a levantamentos feitos por outros pesquisadores como OLIVEIRA (2003), MIGUEL (2006) e LAJOLO e ZILBERMAN (2006), procurando estabelecer as datas das primeiras edições de cada obra.

Em seguida, formamos o conjunto de obras para a análise, através de obras emprestadas em bibliotecas públicas e da universidade e da compra em livrarias e sebos.

Para realizar uma primeira interpretação dos dados, procedemos inicialmente à identificação, classificação e organização dessas obras, contemplando tanto aspectos discursivos (como gênero, linguagem e temáticas) quanto aspectos gráficos (como tipo de ilustração, número de páginas, tipo de caracteres, etc.).

Em seguida, selecionamos algumas obras dentro do conjunto maior, que consideramos mais representativas de aspectos importantes da produção da autora. Interrogamos os modos como elas se configuram de formas mais distintas ou mais repetitivas ao longo do tempo e os elementos que revelam representações de Literatura Infantil, bem como de relações propostas com a escola e o professor.

2. Perspectivas teórico-metodológicas:

Para realizarmos nossa análise utilizamos conceitos desenvolvidos pelos estudos da História Cultural, principalmente os desenvolvidos por Chartier (1990, 2001) quanto aos 'protocolos de leitura' e as "representações" sugeridas pelos textos.

O conceito de "protocolo de leitura", segundo Chartier, refere-se a dois conjuntos de dispositivos que pretendem assegurar determinada leitura de uma obra, "definir o que deve

3 - Trata-se da dissertação de mestrado, intitulada (provisoriamente) como "A Obra de Ruth Rocha: temáticas, abordagens e formas de dizer".

ser uma correta relação com o texto e impor seu sentido" (2001, pag. 96). O primeiro deles refere-se ao texto propriamente: a escolha da linguagem, as repetições e explicações, as advertências e orientações ao leitor inseridas pelo *autor* no momento de escrita do texto.

Um segundo conjunto de procedimentos, não necessariamente coerente com o primeiro, representa as escolhas feitas pelos *editores* no processo de transformação do texto em livro ou impresso, ou seja, na fabricação do *suporte* através do qual o texto chegará aos leitores. Tais procedimentos incluem: divisões impostas ao texto, disposição do texto nas páginas, ilustrações, tipografia e projeto gráfico.

Ambos os conjuntos de dispositivos são *protocolos de leitura* que revelam um leitor pressuposto por autor/editor e também a leitura pretendida, de forma consciente ou não, para determinada obra. "Orientado ou colocado numa armadilha, o leitor encontra-se, sempre, inscrito no texto..." (CHARTIER, 1990, pag.123).

Compreender o sentido de uma obra exige, nesta perspectiva, "considerar as relações estabelecidas entre três pólos: o texto, o objeto que lhe serve de suporte e a prática que dele se apodera" (CHARTIER, 1990, pag. 127). Ainda nas palavras de Chartier:

> Por um lado, a leitura é prática criadora, atividade produtora de sentidos singulares, de significações de modo nenhum redutíveis às intenções dos autores de textos ou dos fazedores de livros: ela é uma caça furtiva, no dizer de Michel de Certeau. Por outro lado, o leitor é, sempre, pensado pelo autor, pelo comentador e pelo editor como devendo ficar sujeito a um sentido único, a uma compreensão correta, a uma leitura autorizada. Abordar a leitura é, portanto, considerar, conjuntamente, a irredutível liberdade dos leitores e os condicionamentos que pretendem refreá-la. (CHARTIER, 1990, pag. 123)

Outro conceito importante para nossa análise, desenvolvido por Chartier, é o de "representação". Para Chartier, a apreensão do mundo social organiza-se através de classificações, divisões e delimitações produzidas e compartilhadas por grupos sociais. Estes "esquemas intelectuais incorporados criam figuras graças às quais o presente pode adquirir sentido, o outro tornar-se inteligível e o espaço ser decifrado" (CHARTIER, 1990, pag. 17). Essas representações do mundo social, diz Chartier, embora aspirem à universalidade, são sempre determinadas pelos interesses dos grupos que as forjam, daí a necessidade de se relacionar os discursos proferidos à posição de quem os utiliza.

Sob tal perspectiva, empreendemos uma análise que interroga a materialidade gráfica e discursiva das obras de Ruth Rocha, pela qual se dá o encontro entre texto e leitor, considerando que os sentidos a elas atribuídos dependem das formas e das circunstâncias por meio das quais os textos são recebidos e apropriados pelos seus leitores, das habilidades, competências e das práticas de leitura compartilhadas por eles, de acordo com a comunidade de leitores em que estão inseridos e ainda, das tentativas de persuasão e determinação de sentido estabelecidas por autor e produtores do livro, de acordo com seu modo de construir a realidade e pré supor o leitor.

3. Um encontro entre literatura e escola:

LAJOLO e ZILBERMAN (2006) destacam que uma das características mais peculiares da Literatura Infantil não está ligada aos elementos internos da obra e sim à especificidade dos meios de *circulação* que a caracterizam:

> A literatura infantil, orientada de antemão a um consumo muito específico e que se dá sob a chancela de instituições sociais como a escola, cria problemas sérios para o teórico e o historiador que dela se aproximam munidos dos instrumentos consagrados pela teoria e pela história literárias. (...) vale notar que ela talvez se defina pela natureza peculiar de sua circulação e não por determinados procedimentos internos e estruturais alojados nas obras ditas para crianças. (LAJOLO e ZILBERMAN, 2006, pag. 13)

Nesta direção, a Literatura Infantil pode ser considerada uma produção direcionada especificamente para um consumo que se realiza através da escola e dos adultos que compram livros para serem lidos para ou pelas crianças. Temos então uma produção configurada diretamente por aquilo que se supõe interessar aos educadores adultos e não propriamente ao seu destinatário – a criança. E uma circulação que em geral se realiza em um contexto bastante característico, que é a escola.

Porém, se no que diz respeito à circulação, a literatura infantil se caracteriza pela sua vinculação com a escola, por outro lado, "à medida que os livros para crianças foram se multiplicando, eles passaram a ostentar certas feições que, pela frequência com que se fazem presentes, parecem desenhar uma segunda natureza da obra infantil" (LAJOLO e ZILBERMAN, 2006, pag. 13).

As pesquisadoras citam como exemplo a presença da ilustração, à qual podemos somar outras características também inevitavelmente presentes, como é o caso dos textos curtos, a diluição do texto em letras grandes e espaçadas, o reduzido número de páginas, o apelo visual através de cores, etc.

Com características como estas, a Literatura Infantil brasileira foi se consolidando como um produto cultural e de consumo na realidade brasileira, e garantiu seu espaço no cotidiano infantil. Atualmente, diversas pesquisas vêm apontando a importância da Literatura Infantil no mercado editorial brasileiro e muitas outras tomam esta produção como objeto de estudo propriamente, atestando sua importância e evidência no contexto social atual. Podemos citar, por exemplo, os trabalhos desenvolvidos pelo nosso grupo de pesquisa - o ALLE - (BOLFER, 2003; MELO, 2004; MAZIERO, 2006; FERREIRA a, 2010; FERREIRA b 2010; 2011; entre outros) voltados para a produção, circulação e recepção da literatura como uso estético da linguagem, criada e fruída para atender diferentes necessidades e desejos de comunidades de leitores, também diferentes, ao longo do tempo.

Dados recentemente publicados em diferentes instâncias também demonstram que a literatura para crianças tem se tornado parte do cotidiano tanto da infância como dos leitores adultos, que apreciam o gênero.

Segundo a pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, por exemplo, 31% dos brasileiros considerados leitores apontam a literatura infantil, entre outros, como o gênero mais lido por eles, ficando este segmento em 4º lugar na preferência dos leitores. Outro levantamento, a *Pesquisa de Produção e Vendas do Setor Editorial Brasileiro*, recentemente realizada pela FIPE (Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas) mostra que entre 2007 e 2008, os livros infantis estiveram, respectivamente, na 5ª e 4ª posição dos títulos mais produzidos pelas editoras. O número de exemplares disponibilizados para o mercado corresponde a quase 10% da produção total das editoras brasileiras no período.

O *Levantamento Anual do Segmento de Livrarias*, realizado pela Associação Nacional de Livrarias (ANL) reforça essa indicação de crescimento do setor. A pesquisa aponta o segmento de Literatura Infantil como o setor que mais cresceu em vendas em 2010. Revela ainda que, em termos de produção, entre 2008 e 2009, o número de livros infantis lançados no Brasil ultrapassou a marca de 26 milhões de unidades[4].

É nesse contexto de expansão e afirmação no mercado que a obra da escritora Ruth Rocha se destaca.

4. A literatura infantil de Ruth Rocha:

Ruth publicou seus primeiros textos na revista Cláudia, em uma coluna destinada a reflexões sobre alfabetização e práticas escolares. Um desses artigos, que versava sobre atividades de preparação para a alfabetização, chamou a atenção da jornalista Sônia Robatto, então editora de uma importante revista infantil, a *Recreio*, que a convidou para produzir as atividades complementares às histórias que a revista trazia.

Na época, a revista *Recreio* vendia cerca de 250 mil exemplares por semana – aproximadamente 1 milhão por mês – e era traduzida em vários países como Argentina, Espanha e Itália (BASTOS, 1995).

4 - Fonte: http://www.brasilquele.com.br/noticia_show.php?noticia=6646 (acessado em 14/01/2012)

Foi através desta revista que Ruth Rocha escreveu seu primeiro texto para o público infantil, "Romeu e Julieta". A história, que conta sobre a amizade de duas borboletas pertencentes a grupos de cores diferentes e que não se misturam, foi publicada em 1969 na própria revista, cuja equipe Ruth Rocha passou a integrar também como redatora poucos anos depois.

Tendo escrito várias outras histórias para esse periódico, em 1976, Ruth Rocha publicou seu primeiro livro, "Palavras, muitas Palavras", do qual se seguiram, no período de um ano, outros treze títulos, entre histórias já publicadas e inéditas. A partir daí, a produção da autora não parou de crescer. Até o ano de 1988 (apenas doze anos após sua primeira publicação) já eram sessenta e sete títulos.

Ruth Rocha integrou o grupo de autores que na década de 70 fez parte do chamado *boom* da literatura infantil no Brasil, caracterizado tanto pelo aumento expressivo do número de autores e de obras disponíveis no mercado – que inseriu o segmento nos moldes da produção em massa – como pela tendência contestadora da realidade através de alegorias, principalmente relacionadas a histórias de reis e de fadas, da qual a autora se tornou importante representante.

Durante todos esses anos, as publicações de novos títulos da autora foram constantes, inserindo-a de forma definitiva no mercado editorial brasileiro e tornando-a uma das principais referências para o público na literatura infantil contemporânea brasileira.

Hoje, sua produção soma mais de cento e sessenta títulos entre literatura infantil, livros didáticos, paradidáticos e dicionários. Seu mais famoso título, "Marcelo, Marmelo, Martelo", publicado pela primeira vez em 1976, já teve mais de um milhão de exemplares vendidos (DANTAS, 2006). "O Reizinho Mandão" está próximo de sua trigésima edição e o número total de exemplares vendidos pela autora ultrapassa a marca dos doze milhões. Várias de suas obras já foram traduzidas em vinte e cinco idiomas diferentes, entre elas o inglês, espanhol, chinês, grego, alemão e hindu. (MELLER, 2009, p. 19).

Ruth Rocha também já foi contemplada pelos mais importantes prêmios literários do país, entre eles: Prêmio Jabuti (por quatro títulos) e Prêmio Monteiro Lobato (por três títulos), concedidos respectivamente pela Câmara Brasileira do livro e pela Academia Brasileira de Letras, além de ter suas obras várias vezes consideradas "Altamente Recomendáveis", pela FNLIJ[5]. Em 1998, foi condecorada pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso com a "Comanda da Ordem do Mérito Cultural", do Ministério da Cultura, pela obra "Uma História de Rabos Presos" (ROCHA, 2004).

Atualmente, a obra completa da escritora está sendo reeditada com novo projeto gráfico pela editora Salamandra, em comemoração aos seus 40 anos de carreira.

Não é a toa que a autora é presença certa nas prateleiras de Literatura Infantil de livrarias e nas escolas brasileiras. Além do sucesso editorial e de crítica, Ruth Rocha representa ainda um nome marcante no imaginário dos leitores brasileiros, tanto infantis como adultos, o que pode ser observado na pesquisa *Retratos da Leitura do Brasil*, realizada pelo Instituto Pró-Livro, em 2008.

No livro homônimo, que revela os resultados da pesquisa, Ruth Rocha figura entre os doze autores mais lembrados e admirados pelo leitor brasileiro, ao lado de representantes da Literatura Infantil como Monteiro Lobato e de grandes ícones da Literatura Brasileira, como Machado de Assis e José de Alencar.

Todos esses fatores demonstram a importância da escritora no cenário editorial brasileiro, bem como a relevância de estudos que se proponham a examinar sua obra.

5. Estudos preliminares das obras:

Para apresentação deste trabalho e escrita deste texto, elegemos algumas análises iniciais desse material a partir

5 - Em 1976 pelo livro "Palavras Muitas Palavras", em 1977 pelo livro "Nicolau tinha uma Ideia", em 1978 com "O Reizinho Mandão", e em 1983 pela publicação de "Quando eu Comecei a Crescer" e "Faca sem Ponta, Galinha sem Pé" (MIGUEL, 2006).

do primeiro levantamento de dados que realizamos. Nelas, contatamos alguns aspectos que caracterizam a produção de Ruth Rocha e conferem particularidades a essa produção quanto aos temas escolhidos e as formas de abordagem destes temas ao longo desses últimos quarenta anos. São observações que se referem à coleta de dados iniciais de nossa pesquisa e, portanto, não apresentam ao leitor ideias mais conclusivas e definitivas.

Em primeiro lugar, observamos que algumas temáticas são muito enfatizadas e parecem estar presentes em toda a produção da autora, como é o caso das questões de convivência, das *relações pessoais*.

Entre as primeiras produções da autora, por exemplo, temos "As coisas que a gente fala", de 1982, "Gabriela e a titia", de 1983 e "Prá vencer certas pessoas", de 1984 que tratam sobre o tema. Entre as mais recentes, temos "O menino que quase virou cachorro" e "Meu irmãozinho me atrapalha", de 2006 e ainda "As férias de Miguel e Pedro", publicado em 2010.

Na leitura dos textos, podemos observar porém que, embora essa temática se repita, a perspectiva pela qual ela é tratada apresenta mudanças significativas no decorrer do tempo. Nas primeiras histórias as relações pessoais vividas pelas personagens eram múltiplas e amplas, envolvendo colegas da rua, parentes ou profissionais de diferentes áreas (como é o caso, respectivamente, das três histórias acima mencionadas entre as primeiras produções da autora). As relações abordadas nos livros mais recentes parecem restringir a personagem principal – invariavelmente uma criança - ao ambiente familiar, à convivência com os irmãos ou os pais, como é o caso de toda a série de histórias de Miguel e Pedro, publicadas a partir de 1999, e que trata das vivências dos dois irmãos principalmente no âmbito familiar.

Por outro lado, alguns temas parecem ter sido deixados de lado ao longo do tempo. É o caso das *questões sociais* tratadas de modo tão aplaudido pelo público e pela crítica na década de 70 e 80, como nas histórias pertencentes ao "quarteto de reis": "O reizinho mandão", de 1978, "O rei que não sabia de nada", de 1980, e ainda "O que os olhos não veem" e "Sapo Vira rei vira sapo", respectivamente de 1981 e 1982, para mencionar os mais famosos. Tais histórias, que abordam temas como formas de governo, mobilização social e necessidades coletivas parecem ter ficado raras nas obras publicadas a partir da década de 90 e desaparecido por completo nas obras mais recentes. Talvez, porque seus sentidos estivessem muito marcados pelo momento político que nosso país atravessava: a ditadura militar (1964 a 1985).

Outra característica bastante evidente na análise geral das obras refere-se à emergência de temas relacionados aos *sentimentos e emoções*. Ao que nos parece, o primeiro título da autora a abordar questões como estas é de 1997, intitulado "Fantasma existe?", que trata sobre os medos infantis, e ao qual se seguiram pelo menos treze outros títulos, sendo que sete destes trazem a palavra "medo" no próprio título da história.

Somam-se a estes títulos outros cinco lançados entre 1997 e 2000, que tratam especificamente dos gostos pessoais de um personagem, tais como "Tem umas coisas que eu gosto" e "Eu gosto muito", ambos publicados no ano 2000. Em produções como estas, evidencia-se a intenção de ajudar a criança a compreender seus gostos e desejos e a lidar com questões como o medo, ansiedade, solidão e ciúmes.

6. Distanciamentos e aproximações:

Uma mesma autora, desse modo, oferece ao público um conjunto de obras que em comum busca alcançá-lo e que delineia uma representação de sociedade, de formas de relação pessoal, de Literatura Infantil. Representações estas que mudam conforme os contextos histórico-culturais em que as obras se inserem.

Uma mesma autora assim oferece aos seus leitores um conjunto de obras publicadas, nessa última década, que evidenciam uma ênfase às questões mais intimistas, interiores, sugerindo uma concepção da Literatura Infantil como objeto destinado a auxiliar a criança a compreender seus sentimentos. Entre estas e aquelas identificadas como obras que discutem questões sociais e políticas, tão constantes nas décadas de 70 e 80, parece haver uma grande distância. De um lado, o convite ao coletivo, à mobilização, à conscientização da realidade política na qual se insere o leitor. De outro, um convite para

um mergulho "psicológico", individual, no autoconhecimento de si mesmo.

A variação destas perspectivas, às vezes não marcada claramente, parece demonstrar uma oscilação entre uma Literatura Infantil que ora pretende valorizar diferentes maneiras de ver e de atuar no mundo, e ora apresenta-se como um instrumento destinado à formação interior, como um objeto para auxiliar pais, professores e a própria criança a agir e pensar de determinadas maneiras. A primeira perspectiva parece apresentar o objeto livro como um objeto lúdico, comprometido com o humor, o lazer e o prazer. A segunda perspectiva parece abordar a Literatura Infantil como um instrumento auxiliar da formação pessoal, com orientações, instruções e exemplos de como agir e se colocar no mundo.

O aprofundamento das análises até aqui realizadas intenta verificar os modos como estas perspectivas se entrecruzam, se confirmam ou se contradizem no total da produção da autora. Desconhecemos pesquisas acadêmicas que tomem a produção da autora em seu conjunto mais geral. Vários estudos já realizados trazem contribuições para o campo mas estão diretamente focados em uma ou poucas obras da autora.

Estudos como o de CAVALCANTI (2001), CARVALHO (2005) e MELLER (2009), por exemplo, buscam compreender as concepções de infância e de leitor infantil na obra de Ruth Rocha, ou seja, propõem-se a analisar a obra da autora para compreender a visão de criança patrocinada por elas. Outros estudos focam a produção da autora a partir do contexto histórico social, investigando os textos como instrumento de denúncia, de crítica da realidade, como os realizados por MENNA (2003), OLIVEIRA (2003), e CIPOLINI (2007).

Em nossa investigação procuramos levantar dados sobre a totalidade da obra da autora, buscando compreender as características gerais de sua produção para, em seguida, analisar os indícios da concepção de literatura infantil que orienta esta produção. A importância de sua produção e a projeção que a autora alcança no cenário nacional, especialmente junto aos leitores infantis reafirma a pertinência de um estudo exploratório e analítico de sua obra.

Referências

AMORIM, Galeno (org.). **Retratos da Leitura no Brasil.** São Paulo: Imprensa Oficial: Instituto Pró-Livro, 2008.

ARROYO, Leonardo. **Literatura Infantil Brasileira:** Ensaio de Preliminares para a sua História e suas Fontes. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1968.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal.** 4ª Ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2003.

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

BOLFER, Maura Maria Morais de Oliveira (autor); FERREIRA, Norma Sandra de Almeida (orient.). **Imagens/representações de professora na literatura infantil**: um confronto entre a tradição e a inovação. 2003. 160p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2003.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro, RJ; Lisboa: Bertrand Brasil: DIFEL, 1990.

_____, Roger (org.). **Práticas da leitura.** 2ª ed. São Paulo, SP: Estação Liberdade, 2001.

CARVALHO, Isolda Paiva (autor); SUANO, Helenir (orient.). **O ideário moral-pedagógico na literatura infantil de Ruth Rocha**. 01/09/2005. 169p. Tese (doutorado) – Universidade de São Paulo – USP, Faculdade de Educação, São Paulo, 2005.

CAVALCANTI, Jaraunice Rodrigues (autor); Maria Adélia Ferreira Mauro (orient.). **O leitor inscrito nos textos infantis.** 01/04/2001. 121p. Dissertação (mestrado) – Universidade de São Paulo – USP, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo, 2001.

CIPOLINI, Thais Otani (autor); GALZERANI, Maria Carolina Bovério (orient.). **Tramas tramadas de um tapete**: fios históricos nas produções literárias de Ruth Rocha. 2007. 162p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2007.

DANTAS, Audálio. **A Infância de Ruth Rocha.** São Paulo: Callis Editora, 2006.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida (org.). **Livros, Catálogos, Revistas e *Sites* para o Universo Escolar.** Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 2006.

_____. Livros Infantis: uma estratégia editorial. *In:* _____. (Org.). **Livros, Catálogos, Revistas e Sites para o universo escolar.** Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil, 2006, p. 137-152.

_____. Um estudo das edições de Ou isto ou aquilo, de Cecília Meireles. *In:* **Pro-Posições,** Campinas, Unicamp, v. 20, p. 185-204, 2009.

_____. "Duas autoras, duas obras e três temas: a literatura, a escola e a criança". *In:* COENGA, Rosemar (Org.). **Leitura e literatura infanto-juvenil: redes de sentido.** Cuiabá: Carlini & Caniato, 2010, p. 79-98.

_____. (Org.). **Leitura, Cultura, Infância: Lobato**. São Paulo: Global, 2011.

_____. Monteiro Lobato em terras portuguesas. *In:* _____. (Org.). **Leitura, Cultura, Infância: Lobato**. São Paulo: Global, 2011, p. 71-94.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida Ferreira; MELO Elizabete Amorim de Almeida. Livros Paradidáticos de língua portuguesa: a nova fórmula do velho. *In:* **Pro-Posições,** Campinas, Unicamp, v. 17, n. 02(50), p. 195-209, 2006.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil Brasileira: História e Histórias.** 6ª Ed. São Paulo: Ática, 2006.

MAZIERO, Maria das Dores Soares (autor); FERREIRA, Norma Sandra de Almeida (orient.). **Mitos gregos na literatura infantil**: que Olimpo é esse? 2006. 120p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2006.

MELLER, Anne Kay Emerich Lentz (autor); CABRAL, Gladir da Silva; LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira (orient.). **As concepções de infância em obras de Ruth Rocha.** 01/12/2009. 73p. Dissertação (mestrado) – Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, Faculdade de Educação, Criciúma, SC, 2009.

MELO, Elizabete Amorim de Almeida (autor); FERREIRA, Norma Sandra de Almeida (orient.). **Livros paradidáticos de língua portuguesa para crianças**: uma fórmula editorial para o universo escolar. 2004. 146p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2004.

MENNA, Ligia Regina Máximo Cavalari (autor); SERRANO, Carlos Henriques Moreira (orient.). **A denúncia da exploração humana através da carnavalização:** O Reizinho mandão de Ruth Rocha, As aventuras maravilhosas de João sem medo de José Gomes Ferreira e a Montanha da água lilás de Pepetela. 2002. 179p. Dissertação (mestrado) - Universidade de São Paulo – USP, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo, SP, 2003.

MIGUEL, Maria Aparecida de Fátima (autor); CECCANTINI, João Luís Cardoso Tápias (orient.). **Ruth Rocha, página a página:** bibliografia de e sobre a autora. 01/11/2006. 197p. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP, Faculdade de Ciências e Letras, Assis, SP, 2006.

OLIVEIRA, Ieda de. **O contrato de comunicação da literatura infantil e juvenil**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

ROCHA, Ruth. **O Escritor por ele mesmo:** Leituras de Ruth Rocha. Instituto Moreira Salles, São Paulo, SP, 2004.

ZILBERMAN, Regina. **Como e Porque Ler a Literatura Infantil Brasileira.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

_____.**A Literatura Infantil na Escola.** 11ª ed. São Paulo: Global Editora, 2006.

PRÁTICAS DE LEITURA NAS CON(TRA)DIÇÕES DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Débora Dainêz [1]
Nilce Deciete[1]

Resumo

A partir de uma ancoragem teórico-metodológica na perspectiva histórico-cultural que concebe o desenvolvimento humano como apropriação cultural, o presente estudo tem como foco o processo de participação - atentando-se para suas diferentes formas e nuances - e a elaboração de sentidos de um aluno com síndrome de Down na dinâmica da leitura, mediante as condições sociais concretas da educação inclusiva. Esta pesquisa, de caráter qualitativo, aconteceu em uma escola pública da rede municipal de Campinas-SP. O modo como procedemos em campo envolveu o registro em diário de campo e o registro em vídeo, seguido de transcrição e transformação de episódios para análise. Orientamos as análises para as possibilidades da educação inclusiva, bem como para os indícios do modo de participação e de apropriação da prática de leitura pelo aluno. Os resultados mostram os modos, os recursos e as estratégias que vão sendo produzidas na relação criada na prática de leitura e que se tornam constitutivas dos sujeitos; mostram ainda as possibilidades da criança com deficiência de ocupar o lugar de leitor/narrador. Condições essas que podem orientar um trabalho de elaboração conceitual.

Palavras-chave

Prática de leitura; elaboração de sentidos; constituição social; educação inclusiva.

Abstract

From a theoretical and methodological grounding in the historical-cultural perspective, which conceives human development as cultural appropriation, the following study focuses on the participation process under concrete social conditions of the inclusive education. Special consideration is given to the many ways and nuances of participating and to the meaning formulation of a student with Down syndrome during the reading dynamics. The qualitative research was carried out at a State School in the municipality of Campinas – São Paulo. Field work procedures included a field journal and video records transcribed and edited in episodes for a better analysis. The investigation is focused on the possibilities of inclusive education, as well as on the evidences of the student modes of participation and ownership of the reading practices. Results show that the ways, resources and strategies which are produced within the relationship established by the reading practice are constitutive if the subjects; they also demonstrate possibilities of the disabled child to occupy a place as reader/narrator – conditions that can guide the work of conceptual elaboration.

Keywords

Reading practices; development of senses; social constitution of the subject; inclusive education.

1 - FE/UNICAMP.

Introdução

O trabalho em questão tem como foco o processo de participação, atentando-se para suas diferentes formas e nuances, e a elaboração de sentidos de um aluno com síndrome de Down na dinâmica da leitura, mediante as condições sociais concretas da educação inclusiva. As indagações que se intercruzam no âmago desse estudo podem ser sintetizadas do seguinte modo: Em que condições uma relação de leitura é produzida e o que se torna possível nessa relação?

Temos como ponto de ancoragem a perspectiva histórico-cultural (Vigotski 1995, 1997, 1999, 2000, 2001, 2003) que concebe o desenvolvimento humano como apropriação cultural, quer dizer a constituição de uma história pessoal articulada às práticas culturais e à história humana. Uma possível chave para a compreensão da constituição dos sujeitos nas/pelas relações sociais encontra-se, segundo Pino (2000) e Smolka (2004), no modo de conceber a dimensão simbólica nas condições materiais de existência.

O uso de instrumentos é um dos assuntos mais relevantes na obra de Vigotski. O caráter basilar atribuído a este tema deve-se à função transformadora possibilitada não apenas pela utilização, mas pela criação de instrumento como meio e modo de apropriação da natureza e constituição da atividade simbólica.

No diálogo com Piaget, Vigotski (1995) marca uma posição, argumentando que não se trata de uma mera adaptação biológica por assimilação e acomodação, e sim se refere a uma transformação ativa, à ação do homem como produtor de instrumentos técnicos e instrumentos psicológicos/signos.

É importante notar que Vigotski (1995, 2003) aborda dois tipos de instrumentos: os técnicos, produzidos pelo homem para agir sobre a natureza ou realidade material, controlando-a e transformando-a; os instrumentos psicológicos/signos, produzidos pelo homem para a comunicação, representação da realidade, pelo qual se torna possível assumir o domínio de si. Desdobrando essa perspectiva, Pino (1995, 2000) e Smolka (2004) ressaltam o termo "instrumento técnico-semiótico" para destacar a ideia de que o homem produz as condições de sua própria existência e se produz nessas condições. "Isso faz do homem o artífice de si mesmo" (PINO, 2000, p.51).

Desta forma, conceber a cultura como produto da vida social, como atividade social do ser humano implica pensar na produção e no uso desses instrumentos ao mesmo tempo em que afetam e constituem o humano. Neste sentido, o técnico é semiótico e o semiótico é técnico.

O instrumento psicológico por excelência, para Vigotski (1995, 2001, 2003), é a linguagem verbal. Ao discorrer sobre essa questão o autor comenta sobre as funções da palavra: planeja/prevê/dirige/regula/significa/transforma a ação, a atividade humana; linguagem que possibilita a constituição/organização do pensamento; palavra que possibilita o domínio da ação/reflexão.

Bakhtin (2006), também destaca a palavra como signo por excelência. Segundo suas análises, os sentidos de uma palavra não existem em si mesmos como algo já determinado. Os sentidos são elaborados nas enunciações concretas que são a unidade da língua. A palavra é interindividual, é produzida e significa na interação de "vozes"; os sentidos elaborados são em parte nossos e em parte do outro, é um efeito das interações verbais produzidas nas condições de interlocução.

Por meio de argumentos semelhantes aos de Vigotski, Bakhtin (2006) mostra como os enunciados dos outros vão se tornando próprios da pessoa. O discurso individual está repleto do discurso do outro, se configura numa relação de alteridade. Na apropriação do discurso, apropriamo-nos dos conceitos e valores que transitam na cultura, e modificamos, reiteramos, discordamos, recusamos... A apreensão do discurso do outro é um processo dialógico em que se confrontam as palavras alheias e as palavras já elaboradas pelo sujeito.

Deste modo, o psiquismo, nesta perspectiva, se localiza no limite entre organismo e mundo exterior, sendo que esse encontro não é físico, mas semiótico; uma possibilidade de significação, isto é, produção material, de natureza social, de signos e sentidos, de acordo com Smolka (2004); possibilidades e modos de conhecer o mundo e a si próprio no mundo; "significação que se torna possível e acontece na interação dialética, histórica, entre psiquismo e ideologia" (SMOLKA, 2004, p.46).

Segundo Smolka (1997), o modo como Vigotski e Bakhtin concebem a emergência e o funcionamento do signo e a forma como interpretam o material semiótico na vida mental nos sugerem que a dimensão psicológica não pode ser separada da significação e do discurso.

Neste viés, como conceber a leitura? Como atividade, produção/criação social? Uma dinâmica externo-interna? Uma ação (com)partilhada? Uma relação imersa na linguagem? Uma prática discursiva? Um trabalho de significação? Como instrumento técnico-semiótico?

Chartier (1945) traz pertinentes contribuições quando analisa a relação leitor-livro. O autor aponta que ao mudar o instrumento, no caso, o livro, muda-se também a ação do sujeito, modifica-se a forma de ler. O argumento que vai sendo trabalhado é que os gestos mudam segundo os tempos e lugares, os objetos lidos e as razões de ler; do rolo antigo ao códex medieval, do livro impresso ao texto eletrônico, várias rupturas maiores dividem a longa história das maneiras de ler. São rupturas que colocam em jogo a relação entre o corpo e o livro, os possíveis usos da escrita e as categorias intelectuais que asseguram sua compreensão.

É nesse diálogo com Chartier que aprofundamos a discussão, a partir da perspectiva histórico-cultural, a fim de compreender como essa ação do sujeito - a leitura - ao mesmo tempo em que é produzida, afeta o próprio funcionamento psicológico, torna-se lugar de produção de sentidos e de constituição de sujeitos.

A prática de leitura não é uma ação fechada em si mesma, mas, em sua amplitude, possibilita a relação com o contexto sócio-cultural do leitor e o estabelecimento de diversas relações, marcadas pelo gesto de curiosidade, interação, expressão e prazer. Certeau (1994) se ancora em diversos autores e aponta que uma literatura difere de outra não somente pelo texto, mas pela maneira de como é lida. Enquanto sistemas de signos verbais e icônicos, a literatura é uma reserva de formas, as quais esperam do leitor o seu sentido. O livro é, portanto, um efeito (uma construção) do leitor.

Por meio de um referencial teórico que viabiliza a análise da dimensão social enquanto provocando e produzindo o desenvolvimento humano, adentramos no interior de uma escola pública e procuramos problematizar as situações, mais especificamente, as situações de leitura vivenciadas por um aluno com deficiência na relação com outros.

Metodologia: Considerações e Procedimentos

O contexto escolar enquanto espaço investigativo de nossa pesquisa compõe um cenário histórico-cultural. Nesse sentido, direcionaremos nossos olhares para as interações e as particularidades das ações. Isso nos remete a um caminho metodológico de caráter qualitativo. Para Minayo (2010), a pesquisa qualitativa se preocupa em responder questões específicas que não podem ser apenas quantificadas, vai além, na medida em que está voltada para a investigação das relações humanas e envolve, portanto, esse universo dinâmico de significações.

Nesse modo de pesquisar, o pesquisador também compõe o processo investigativo, ou seja, é alguém que se (re)significa e se transforma em campo (Freitas, 2003). Fazer pesquisa qualitativa na perspectiva histórico-cultural consiste, de acordo com Freitas (2010) não apenas em descrever a realidade, mas explicá-la e, nesse processo, transformá-la.

Vale destacar, também, que a investigação se orienta por uma inspiração etnográfica (Ezpeleta e Rockwell, 1986) a qual ressalta a participação do pesquisador na escola, na sala de aula, como elemento fundamental no direcionamento das situações vivenciadas.

No ano de 2010, adentramos numa escola pública da rede municipal de Campinas, interior do estado de São Paulo; uma de nós na condição de pesquisadora de doutorado que acompanhou uma turma do 2o. ano do Ciclo I, tendo como foco a questão da educação inclusiva; a outra na condição de bolsista TT3 (bolsa técnica) que desenvolveu atividades de rodas de leitura por meio do projeto “Ações de educação na biblioteca escolar”. Ambas as pesquisadoras participavam, nesse momento, do projeto que estava sendo realizado nessa escola “Condições de desenvolvimento humano e práticas contemporâneas: as relações de ensino em foco” (Programa

FAPESP - Melhoria do Ensino Público), contexto do qual resultou esse trabalho.

O modo como procedemos em campo envolveu o registro em diário de campo e o registro em vídeo. As palavras de Smolka (1997) condensam nossos fazeres e refrata nas nossas próprias palavras:

> "Na forma de registro videogravado, as palavras e os gestos, capturados, perduram na reprise e no repasse da fita. A fugaz sucessão de momentos vividos, de imagens instantâneas, ganha nova materialidade e lugar de fixidez. Cristalizam-se na mobilidade. Nessa forma de registro, certos modos específicos de lembrar tornam-se possíveis. Modos que mudam as formas de olhar, de analisar, de ler, de transcrever, de interpretar. No trabalho de olhar, a intenção de perscrutar as filigranas dos movimentos, de estudar a coreografia além do cenário. No trabalho de ouvir, a busca para captar e distinguir barulhos burburinhos e vozes, ditos e não ditos, silêncios. O retorno interminável da fita. Trabalho de (re)significar. O que não tinha realce se destaca. O detalhe vira tema. O que está entranhado na rotina pode tornar-se acontecimento. Transcrito, narrado, comentado ". (SMOLKA, 1997, p.106-107).

Retornamos, então, às cenas. E, nesse retorno, orientamos a análise para as possibilidades da educação inclusiva, bem como para os indícios (Ginzburg, 2003) de apropriação, quer dizer, os modos de tornar própria (Smolka, 2000) a prática de leitura.

O aluno nas con(tra)dições da educação inclusiva

Mário, com oito anos de idade, cursava, no ano de 2010, o 2o.ano do Ciclo I, em uma turma com 26 alunos; apresenta diagnóstico de síndrome de Down e, também, graves sequelas por decorrência de um acidente vascular cerebral. Não está alfabetizado. Quanto à sua linguagem oral, não fala claramente, mas pronuncia algumas palavras isoladas.

- Situações de sala de aula

Algumas situações, observadas e registradas, que dizem respeito a Mário no interior da sala de aula:

"Mário rasteja pelo chão da sala de aula durante quase todo o período de aula; muitas vezes, assopra o nariz em cima da sua carteira e também dos colegas e, quando os colegas reclamam, cospe saliva neles e na professora quando chama sua atenção; passa pelas carteiras dos colegas, rabisca os cadernos e/ou joga os materiais escolares no chão; sempre fica com a mão na boca, mordendo os dedos e um pano, o mesmo que limpa o nariz e esfrega no chão; frequentemente, o aluno saia da sala e ficava, um tempo considerável, sozinho no pátio da escola, rastejando ao chão, se molhando no bebedouro, batendo a cadeira de plástico da secretária no chão.

A professora, muito disposta, tenta de todas as formas atender Mário, que requer muita atenção, e dar conta do restante dos alunos; por exemplo, segurava em sua mão durante a explicação de uma atividade para a turma; quando lê histórias segura o aluno no colo a fim de conseguir terminá-la. Alguns colegas (duas garotas, mais especificamente) ajudam a professora a 'cuidar' (termo muito usado pelos alunos e pela professora ao se referirem a Mário); mostram revistas e livros a ele, mas não o deixam segurar o livro e/ou a revista, pelo motivo de que ele pode cuspir e amassar; fazem bolinhas de sabão e jogam peteca entre elas para Mário observar".

(Condensado Diário de Campo e Videogravações, 2010).

A partir desse excerto indagamos: Como se produz a relação de leitura nas condições de sala de aula? Como Mário participa dessa prática social realizada no contexto escolar? Segurar o aluno no colo foi a estratégia que a professora encontrou para viabilizar a leitura no grupo. Esse gesto, no entanto, dá a ele condições de participar da prática de leitura como os outros colegas participam, isso não só o contém mas o promove à posição de leitor.

Em outras situações, a professora solicita a colaboração de outros alunos para o acompanhamento das atividades propostas para Mário. Essa estratégia de aproximação das crianças minimizam as perturbações causadas pelo comportamento do

aluno, orientando suas ações e integrando-o à dinâmica da sala de aula.

Mário escapa da norma pelo comportamento desviante: é visto como o aluno que não se enquadra no sistema escolar, não corresponde aos padrões esperados por essa instituição, porque subverte a ordem. A grande questão é: O que fazer com esse aluno na escola, mediante a essas condições que provocam embaraços, perplexidades, hesitações?

A condição de aluno da educação inclusiva, a condição de aluno do ensino regular, a condição de professora, revelam os dramas (Vigotski, 2000) vividos pelos sujeitos nas relações sociais, mais especificamente, nas relações de ensino.

- Episódios de leituras

Episódio 1: Aconteceu no dia 04.10.2010. Mário estava com o porteiro da escola, ali permanece durante um bom tempo. A pesquisadora se aproxima e pergunta para Mário se ele gostaria de ir até a biblioteca para ler um livro. O aluno aceita. A pesquisadora conversa com a professora que autoriza e agradece pelo apoio. Pela primeira vez a pesquisadora vai com Mário à biblioteca. Lá, ele escolhe vários livros nas prateleiras e escolhe o primeiro a ser lido pela pesquisadora. O livro era "Pato Atolado". A pesquisadora, a pedido do garoto, lê o livro três vezes e, na quarta vez, sugere a Mário que contasse a história para ela.

1. Pesq.: Quem é esse aí Mário? Conta a história para mim.
2. Mário: Pato.
3. Pesq.: Ele está passeando.
4. Mário: (Aponta o caminho que o carro do pato percorre).
5. Pesq.: Ele está indo para casa?
6. Mário: Tá.
7. Mário e Pesq.: (viram a página do livro).
8. Mário: (Abre a boca como se estivesse surpreso) Tá tudo sujo!
9. Pesq.: Ele correu muito.
10. Mário: É (prolonga o som). Ó (aponta para a ilustração), vixe (coloca as mãos sobre os olhos e balança a cabeça fazendo sinal de não).
11. Pesq.: Esse pato, correu, correu, acelerou e caio.
12. Mário: Ó (prolonga o som) pato, vixe (sorri).
13. Pesq.: E aí o que aconteceu?
14. Mário: (Aponta a figura do sapo no livro que aparece pela primeira vez na história) Sapo (continua apontando para a figura do sapo).
15. Pesq.: O que ele (apontando para a figura do pato no livro) fez aqui?
16. Mário: (Faz gesto apontando para baixo, como se estivesse mostrando o chão).
17. Pesq.: Pisou na lama?
18. Mário: Ola, otra.
19. Pesq.: Pisou com a outra pata também.

(...)

20. Mário: (leva as duas mãos à cabeça).
21. Pesq.: O que aconteceu Mário?
22. Mário: Tá tudo sujo, ó (aponta para os animais sujos de lama).
23. Pesq. O que eles estão fazendo aqui?
24. Mário: (faz gesto de empurrar com as mãos) empurra.

(...)

25. Pesq.: E esse aqui quem é?
26. Mário: Bode (sorri).
27. Pesq. e Mário: (Viram a página do livro).
28. Mário: Ah, judiação!
29. Pesq.: Tá puxando... Mas o que vai acontecer com ele (refere-se ao bode)?
30. Mário: (Bate no livro e faz expressão como se estivesse bravo).
31. Pesq.: Vai cair?
32. Mário: (levanta os dois pés).
33. Pesq.: Caiu!
34. Mário: Vixe.
35. Pesq.: Coitado do bode.
36. Mário: Ai, ai.

O convite do outro e o início de uma prática. Uma prática de leitura condensada nas inter-relações adulto-criança, criança-livro, criança-adulto-livro. Um processo de mediação, do outro,

da palavra/gesto do outro, da própria palavra/gesto... Como compreender a prática de leitura como condição de atividade mental da criança?

Na biblioteca (inter)ações são produzidas para a/na preparação e organização da(s) leitura(s): a escolha dos livros nas prateleiras, a escolha do primeiro livro a ser lido, a leitura, a demanda do aluno – pede para a pesquisadora ler mais uma vez o mesmo livro, e outra vez. Ações que organizam o próprio sujeito.

Vale notar a repetição da leitura do mesmo livro, demandada pela criança e atendida pelo adulto. Repetição não como um processo mecânico, mas como um processo ativo, um modo de ter como base a leitura do outro, um modo de retomada da leitura do outro (Nogueira, 2005). A repetição vai sendo construída nas relações produzidas na prática de leitura como uma estratégia, um recurso de apropriação da própria prática. E, o que isso possibilita?

No turno 14 Mário responde o questionamento do outro fazendo uso da palavra "Sapo" e do gesto de apontar para a figura do sapo no livro. Mário nomeia para o outro. A resposta revela um conhecimento elaborado nas leituras anteriores e que é mobilizado, resgatado, usado, possibilitando a resposta, o contar. Em outras palavras, o processo de leitura do aluno esta apoiado em um conhecimento prévio do texto, o que possibilita relembrar e reconstruir a leitura. No turno 25, o adulto faz uma pergunta planejada, orientada de maneira deliberada e explícita no sentido da aquisição pela criança de um conhecimento sistematizado, pois na primeira leitura feita da história desse livro Mário não sabia o que era "bode". No turno 26, Mário responde à pergunta "*E esse aqui quem é?*" enunciando "*Bode*". Signos que possibilitam a comunicação como também viabilizam modos da criança operar com sentidos. Ter domínio de um instrumento, segundo Vigotski (1997, 2001) dá condições para novos modos de funcionamento mental, orienta novas (inter)ações.

Mário não deixou de ser conduzido pelo outro, mas também passou a conduzir o outro. Isto é, um processo de reciprocidade e de alternância de lugar. Num jogo de perguntas e respostas, num jogo de enunciados, Mário e a pesquisadora, a criança e o adulto são sustentados e orientados, mudam de posição, cumprem diferentes papéis. O redimensionamento aparece nas formas de dizer e nas formas de convocação. A pesquisadora que antes narrava à história assume o lugar de quem questiona, quer saber. Mário, que escutava a história passa a ocupar o lugar de narrador. Muda a posição na relação e o que se torna possível? Lembramos aqui Vigotski (1997) quando analisa que a posição social ocupada pelo sujeito na relação é constitutiva do psiquismo.

Por meio de gestos, palavras, imagens, expressões faciais, olhares, variações entonacionais, quer dizer, signos que ganham sentidos na condição de interlocução, num processo de negociação, Mário lê/narra. Uma leitura/narração para si e para o outro. Num jogo de palavras e contrapalavras, palavras enunciadas que provocam réplicas (Bakhtin, 2006), sujeitos em relação elaboram consciência.

A ação do adulto - quando Mário solicita, pela quarta vez, a leitura do mesmo livro, no início do episódio, ao dizer "*Conta a história para mim*" - impulsiona a mudança da dinâmica de leitura; orienta a ação/atividade na criação da "zona de desenvolvimento potencial"; abre possibilidades de um novo modo de participação do aluno na prática de leitura. O modo de propor as questões, de estabelecer a atividade de leitura marca o modo de agir do sujeito.

É importante notar como o livro dá condições para que Mário aponte para as imagens/figuras quando não podia dizer com palavras, tornando-as suas próprias imagens (turno 4). Neste caso, o livro pode ser pensado como um instrumento mediador de uma ação também mediadora. Vemos que o livro é condição de produção de sentido e ao mesmo tempo se configura como produção do próprio leitor, conforme analisa Certeau (1994).

Ressaltamos que o conhecimento do adulto sobre a história possibilitou interpretar os movimentos e os dizeres de Mário que se tornam gestos no processo de significação, como por exemplo, acontece nos turnos 17 e 19. Instrumentos técnicos-semióticos (livro, gestos, imagens, palavras, narrativas, (inter) ação, prática de leitura) que se complementam na produção dos sentidos.

Episódio 2: Aconteceu no dia 17.11.2010. Mário, no momento de aula, estava no pátio quando encontra com a pesquisadora e aponta para a biblioteca. O garoto pega na mão da pesquisadora e a puxa em direção à biblioteca. A pesquisadora conversa com a professora que autoriza a ida de Mário à biblioteca e comenta que está difícil ficar com o aluno na sala de aula. Nesse espaço, Mário escolhe um livro - "A promessa do girino" -, não lido anteriormente com a pesquisadora.

1. Pesq.: Que bicho é esse, você sabe qual é?
2. Mário: (silêncio).
3. Pesq.: O girino.
4. Mário: Girino.
5. Pesq.: E essa aqui, quem é?
6. Mário: (silêncio).
7. Pesq.: A lagarta. Aqui (apontando para a figura do girino no livro) ele se encontra com a lagarta e se apaixona por ela.
8. Mário: Lagarta.

(...)

9. Mário e a pesq.: (viram a página do livro)
10. Mário: (olha atentamente para a pesquisadora).
11. Pesq.: Aqui ela fica triste porque o girino desapareceu.
12. Mário: ...ceu (faz expressão como se estivesse triste).
13. Pesq.: Só que um dia, o que aconteceu? (vira a página). Ele voltou!
14. Mário: A lá (aponta para a figura do girino)!

(...)

15. Pesq.: I, a lagarta entrou na casa dela, olha o casulo.
16. Mário: ...sulo.
17 Pesq.: E aí o que aconteceu.
18 Mário: (Aponta para a figura e sorri). A lá!
19 Pesq.: O que a lagarta virou?
20 Mário: (circula o dedo no ar, fazendo o gesto de voar) Lagarta.
21 Pesq.: Borboleta!
22 Mário: Blo...blo...blo...leta!
23 Pesq.: E aí o girino virou o que?
24 Mário: Sapo, assim ó (imita o pulo do sapo).

(...)

25 Pesq.: A lagarta virou o que?
26 Mário: (Pára por um instante e fica pensativo, como se estivesse tentando lembrar algo para responder à pesquisadora. Em seguida, aponta para a ilustração da borboleta no livro).
27 Pesq.: Bor...
28 Mário: Boleta (sorri).
29 Pesq.: Isso, a lagarta virou borboleta e o sapo não reconhecia mais ela
30 Pesq. e Mário viram a página do livro.
31 Mário: Ah lá! A bo...bo...boleta!

O convite agora parte de Mário. A incorporação da prática de leitura. Um novo livro, um novo modo de ler, um novo lugar assumido na narrativa e a elaboração de novos sentidos.

Enquanto que no episódio 1 era a quarta vez que se realizava a leitura do mesmo livro, no episódio 2 é a primeira vez que acontece a leitura de um livro novo para o aluno. Uma nova história (de relações, de leituras, de sentidos) é produzida. Deparamo-nos com modos diferentes de participação de Mário e do outro. A relação se configura de outra forma, assim como o modo de participação dos sujeitos.

Se no episódio 1 Mário respondia as perguntas e narrava, assumia a leitura para si; nesse episódio ele *olha para o outro* (turno 10) na expectativa de que o outro leia/fale/conte a história, produz o *silêncio* (turnos 2, 6), *repete a palavra* enunciada pelo outro (turnos 4, 8), *repete o final da palavra* dita pelo outro (turnos 12, 16), *completa o enunciado* do outro (turno 28), *aponta para a imagem do livro* para responder a pergunta do outro (turno 26), faz uso de *entonações* (turnos 14, 18, 22). Isto é, modos de apropriação, modos de pertencer e participar de práticas sociais. "Nessas práticas, o sujeito – ele próprio um signo, interpretado e interpretante em relação ao outro – não existe antes ou independente do outro, do signo, mas se faz, se constitui nas relações significativas" (SMOLKA, 2000, p.37). O outro/pesquisadora muda o modo de orientar a leitura, muda as estratégias, apresenta o livro para o aluno, pergunta e responde por Mário, fornece o *prompting* (turno 27), narra a história, nomeia as imagens, complementa o dizer do aluno, encoraja o ato de Mário enunciar a palavra. Modos, recursos

e estratégias que vão sendo produzidas na relação criada na prática de leitura, no primeiro contato com determinado livro, com determinada história.

Vamos notando como o processo de leitura/fala de Mário vai sendo totalmente interpenetrado pelo do adulto. A mediação do outro conduz Mário a um sistema de processos complexos de compreensão ativa e responsiva relacionados às experiências que ele já domina. O que vemos como indícios de compreensão da transformação girino/sapo e lagarta/borboleta pelo aluno? Gestos indicativos quando responde à pergunta apontando para a figura da lagarta se transformando em borboleta no livro (turnos 18, 26); gestos representativos quando responde à pergunta representando, imitando o pulo do sapo (turno 24) e o voar da borboleta (turno 20). Gestos, imagens e palavras em relação; gestos produzidos pelas imagens e que produzem imagens; gestos que se tornam palavras. Gestos, imagens e palavras que significam; lugares de materialidade de sentidos.

Podemos supor que nesse diálogo, no trabalho com imagens e palavras, pela nomeação e o apontar, pelo perguntar do adulto, o aluno participa da narrativa, do trabalho de explicitação das relações, da significação.

No turno 31, ao virar a página do livro, Mário pronuncia a palavra "borboleta" no interior de uma expressão "*Ah lá! A bo...bo...boleta!*". Uma nova forma de dizer torna-se possível na relação imagem-gestos-palavras, produzida na prática de leitura. Vemos assim um movimento de fazer/ler do outro, fazer/ler junto com o outro e fazer/ler para o outro.

Podemos, assim, inferir que o trabalho com imagens, palavras e gestos indicam possibilidades de elaboração conceitual, que é uma das funções da linguagem. Por ora, fazemos essa inferência uma vez que o processo de conceituar pode estar implicado na nomeação, na narrativa, mas se distingue delas por demandar algumas especificidades no trabalho simbólico.

Considerações finais

Ressaltamos como a prática de leitura, vista por uma perspectiva mais ampla em que se observa a produção de sua significação (Orlandi, 1988) pode tornar-se condição da produção de um novo modo de pensar e operar com signos. Com bases em Vigotski (2001), chamamos atenção para as funções psicológicas (atenção, memória, linguagem, percepção, pensamento, imaginação, emoção), que compõem um sistema dinâmico complexo, e que são acionadas todas e ao mesmo tempo na prática de leitura e no processo de elaboração de sentidos. Mário sente, imagina, lembra, focaliza, percebe, fala, pensa, se expressa e, essas atividades acontecem no (des)encontro com o outro. Funções organizadas, orientadas, integradas pelo signo/sentido.

A compreensão da prática de leitura na sua dimensão técnica e semiótica pode transformar o trabalho docente e a relação de ensino, na medida em que a apropriação e o domínio desses recursos e instrumentos culturais passam a ser vistos como constitutivos do funcionamento mental da criança, possibilitando novas formas de agir e atuar no mundo.

Notamos como o modo de participação de Mário na prática de leitura na sala de aula é diferente do modo como participa nas situações de leituras produzidas no interior da biblioteca com um adulto porque as condições e as formas de produções são diferentes. Segundo Smolka (2000), "como sujeitos, os indivíduos são afetados, de diferentes modos, pelas muitas formas de produção nas quais eles participam, também de diferentes maneiras" (SMOLKA, 2000, p.31).

Enfatizamos, dessa forma, o processo de participação do aluno na prática de leitura e na narrativa e os modos de apropriação dessa prática que foram sendo construídos na relação com o outro, com o livro, com o signo/sentido. E, com isso, destacamos a função do outro, o modo como lê, os objetivos em relação à leitura. Mário participa dessa prática social por meio de um trabalho de sustentação pelo outro, em que uma relação de complementariedade, reciprocidade e alternância de lugares torna-se possível. Com isso, o aluno preenche os turnos, muda de lugar na leitura e na narrativa, passa a ocupar o lugar do adulto, o lugar do leitor/narrador. Condições essas que podem orientar um trabalho de elaboração conceitual.

Essa análise contribui no sentido de evidenciar as potencialidades de aprendizado e desenvolvimento do sujeito com deficiência; a possibilidade que vai sendo

revelada por Mário, mediante a essas condições criadas na relação eu-outros, de ocupar o lugar de leitor. Isso se torna pertinente visto que ainda o que se predomina socialmente é a imagem das impossibilidades/incapacidades da criança com deficiência.

Referências Bibliográficas

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem.* São Paulo: Hucitec, 12.ed, 2006, p.203.

CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis, RJ: Vozes, 9. ed, 1994.

CHARTIER, R. *A aventura do livro:* do leitor ao navegador. São Paulo: UNESP, 1945.

EZPELETA, J. , ROCKWELL, E. *Pesquisa Participante*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

FREITAS, M. T. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, M.T; SOUZA, S.J; KRAMER, S. *Ciências Humanas e Pesquisa***.** São Paulo: Cortez, 2003, p.26-38.

FREITAS, M.T.A.; RAMOS, B.S. No fluxo dos enunciados, um convite à contrapalavra. In:_. *Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural: metodologias em construção*. Juiz de Fora: UFJF, 2010, p.07-12.

GINZBURG, C. Sinais – Raízes de um Paradigma Indiciário. *Mitos, Emblemas, Sinais – Morfologia e História*. São Paulo: Companhia das Letras, 2.ed, 2003, p.143-180.

MINAYO, M. C. de S. O desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). *Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade*. Petrópolis: Vozes, 29. ed., 2010, p. 9-29.

NOGUEIRA, A.L.H. Eu leio, ele lê, nós lemos: processos de negociação na construção da leitura. In: SMOLKA, A.L.B.; GÓES, C.R. (Orgs.). *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. Campinas, SP: Papirus, 10 ed., 2005, p.13-32.

ORLANDI, E.P.; *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez; Campinas: Unicamp, 1988.

PINO, A. Semiótica e cognição na perspectiva histórico-cultural. *Temas psicologia*, Ribeirão Preto, v. 3, n. 2, 1995. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1995000200005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 08 fev. 2011.

PINO, A. O social e o cultural na obra de Lev S. Vigotski. *Educação e Sociedade*, no. 71. p.45-78, 2000.

SMOLKA, A.L.B. Linguagem e conhecimento na sala de aula: modos de inscrição das práticas cotidianas na memória coletiva e individual. IN: MORTIMER, E.F.; SMOLKA, A.L.B (Orgs.). *Anais do encontro sobre teoria e pesquisa em ensino de ciências*: linguagem, cultura e cognição. Belo Horizonte: UFMG-FE; UNICAMP-FE, 1997, p.97-113.

SMOLKA, A.L.B. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. Cadernos Cedes, ano XX, n.50, p.26-40, 2000.

SMOLKA, A. L. B. . Sobre significação e sentido: uma contribuição à proposta de rede de significações. In: ROSSETTI-FERREIRA et al. (Orgs.). *Rede de Significações e o estudo do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artes Medicas, 2004, v. 1, p. 35-49.

VIGOTSKI, L.S. *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, L.S. Manuscrito de 1929**.** *Educação & Sociedade*, Campinas: Cedes, ano XXI, n.71, p.21- 44, 2000.

VIGOTSKI, L.S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente:* desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 6.ed, 2003.

VYGOTSKI, L.S. *Fundamentos de Defectologia* - Obras Escogidas – v.V. Madrid: Visor, 1997.

VYGOTSKI, L. S. *Problemas del desarrollo de la psique* - Obras Escogidas, v. III. Madrid: Visor Distribuiciones, S.A., 1995.

O SURDO GRITA: ANÁLISE DISCURSIVA DOS MOVIMENTOS DE ASSUJEITAMENTO E RESISTÊNCIA DESSES SUJEITOS[1]

Maria Salomé Soares Dallan[2]
Márcia Aparecida Amador Mascia[2]

Resumo

Esse trabalho pretende evidenciar a noção de sujeito surdo falante de Libras e especificar o funcionamento da produção desses sujeitos que subjaz nos discursos dos Estudos Surdos e na Política Nacional de Educação Especial (PNEE) através do Atendimento Educacional Especializado (AEE), elegendo como metodologia de pesquisa uma análise discursiva desse *corpus* na perspectiva arqueológica foucaultiana. O arcabouço teórico possibilitou elencar de que forma os discursos produzem seus sujeitos-objetos: os dados coletados na instância governamental indicam que esse sujeito cultural passa a ser "pessoa com surdez" por ter deficiência auditiva, contrariando os dados coletados na instância dos Estudos Surdos que fundamentam a surdez não enquanto "deficiência auditiva", mas enquanto diferença primordial, cultural, tecida principalmente através das representações simbólicas via linguagem, nesse caso, a Língua de Sinais. As duas formações discursivas analisadas trabalham de forma a produzir verdades sobre esse sujeito, apoiando-se em suportes institucionais distintos – embasados em estudos acadêmicos – de forma a que cada instância discursiva evidencie os conhecimentos produzidos acerca de seu sujeito-objeto de discurso, tentando abarcá-lo em suas formações discursivas. Embora aparentemente falem do mesmo sujeito, as duas formações discursivas analisadas mostram que este sujeito não é o mesmo quando falado por instâncias diferentes, porque, embora o conhecimento apresentado pelas duas formações seja fruto de conhecimento acadêmico-científico, ambas operam com visões de sujeito distintas, o que sugere que a instância governamental deve articular-se para "ouvir" o grito dos principais sujeitos de suas articulações educacionais: os próprios surdos falantes de Libras.

Palavras-chave

Libras (Língua Brasileira de Sinais); Estudos Surdos (Estudos Surdos); Política Nacional de Educação Especial (PNEE); Atendimento Educacional Especializado (AEE); inclusão.

Abstract

This work aims to highlight the notion of Libras deaf speaker subject and to specify the functioning of the production of these subjects that underlies on the discourse of "Estudos Surdos" (Deaf Studies) and the National Policy on Special Education (PNEE) through the Specialized Educational Care (AEE), electing as a Theoretical methodological framework a discursive analysis of these corpora in the Foucauldian archaeological perspective. The theoretical framework allowed to raise how the discourses produce its subjects-objects: data collected in the government instance indicate that this cultural subject becomes "person with deafness" to have hearing loss, contrary to the data collected in the instance of "Estudos Surdos" (Deaf Studies) that justify deafness not as a "hearing loss", but while basic difference, cultural, woven mainly through symbolic representations through language, in this case, the sign language. The two discursive formations analyzed work in a way to produce truths about this subject, relying on different institutional ground – based on academic studies - so that each discursive instance evidences of the knowledge produced about its subject-object of discourse, trying to encompass it in their discursive formations. Although apparently speaking of the same subject, the two discursive formations analysed shows that this subject is not the same when spoken by different instances, because, although the knowledge presented by the two formations is the result of academic and scientific knowledge, both operate on different visions of the subject, which suggests that the governmental instance should articulate to "listen to" the scream of the main subjects of their articulated education: the deaf speakers of Libras.

Keywords

Libras (Brazilian Sign Language); Deaf Studies (Estudos Surdos); National Policy on Special Education (PNEE); Specialized Educational Care (AEE); Inclusion.

1 - O presente artigo contem partes da Dissertação de Mestrado de DALLAN, 2012.

2 - Universidade São Francisco - USF.

Introdução

A atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (doravante PNEE), fundamentada em oferecer uma educação de qualidade para todos os alunos, preconiza que o melhor lugar para exercermos nosso direito à educação é a escola regular. Apoiando-se em acordos internacionais (Declaração de Salamanca - 1994[3], ratificada pela Declaração da Guatemala – 2002[4], Educação para Todos – EFA - 2000[5]), o Ministério da Educação (doravante MEC), promoveu discussões com vistas a preparar os professores para a nova realidade. A efetivação dessa discussão culminou, dentre outras ações, com um Curso de Formação Continuada em Atendimento Educacional Especializado (doravante AEE) – que é a materialização da PNEE – que capacitou aproximadamente 600 professores da Rede Regular em 2007 e mais de 3.300 professores através de Programa de Pós-Graduação para Especialização em AEE em 2011. Tal empreendimento pretende dar conta das diferenças trazidas pelo aluno da Educação Especial, suplementando e complementando a necessidade educacional dos alunos com deficiência[6], através do atendimento pedagógico dos professores formados em AEE (nas Salas Multifuncionais), no contraturno àquele frequentado pelo aluno no ensino regular.

Muito antes desta proposta do MEC, vários pesquisadores de universidades brasileiras já vinham se mobilizando desde aproximadamente 1996: Marianne Rossi Stumpf, Antônio Carlos da Rocha Costa, repensando tecnologias de suporte para nativos da Língua Brasileira de Sinais – doravante Libras (STUMPF, 2005); Lucinda Ferreira Brito e Ronice Müller de Quadros publicando materiais sobre a estruturação gramatical (léxica e semântica) da Libras (BRITO, 1995; QUADROS, 2004). Na região sul do Brasil, vários grupos, compostos por docentes, alunos de graduação e de pós-graduação, bem como pelas comunidades de surdos de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul, teceram reflexões acerca da surdez numa perspectiva sócio-antropológica (SKLIAR: 1998, 1999 e 2000), culminando em uma mobilização maior dos pesquisadores de outras universidades brasileiras. Essas reflexões formaram um conjunto que passou a apontar a necessidade de se pensar numa educação bilíngue e bicultural para a pessoa surda. Fruto dessas reflexões, a Lei 10.436, de 22/04/2002 (Lei da Libras), regulamentada em 22/12/2005 através do Decreto 5.626/2005, oficializou a Língua Brasileira de Sinais.

A Editora Arara Azul, em parceria com a Universidade Federal de Santa Catarina e o CAPES, lançou em 2006 uma série de quatro volumes de pesquisas acadêmicas intitulada: Estudos Surdos. Essa coletânea, segundo as organizadoras, visa tornar públicas as várias pesquisas que já haviam sido realizadas e que foram apontadas pela Coordenadora do Projeto – a Professora Doutora Ronice Müller de Quadros – como sendo realizadas numa perspectiva diferente dos estudos anteriores: na perspectiva dos próprios surdos. Toda a coleção traz capítulos escritos por pesquisadores surdos, por bilíngues e por Intérpretes de Libras. Esses pesquisadores afirmam buscar desconstruir e construir saberes (Estudos Surdos, p. 9, v. I).

A PNEE e os Estudos Surdos ainda não tiveram suas reivindicações contrapostas, através de uma análise discursiva, de forma que possamos evidenciar quais são os sujeitos produzidos nessas instâncias discursivas. Esse fato justifica a necessidade de uma pesquisa que aponte quem são os sujeitos de cada formação discursiva, motivo pelo qual elegemos tais documentos como *corpus* de pesquisa desse artigo.

Nosso objetivo específico será o de levantar a noção de

3 - Proposta pela ONU, o Brasil é um dos signatários: trata dos princípios, da política e da atuação da Educação Especial, visando equiparação de oportunidades para todas as pessoas com deficiência. É o marco inicial do movimento de inclusão escolar e social destas pessoas.

4 - Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas que têm deficiência.

5 - Acordo firmado no Fórum Mundial sobre a Educação, reunido em Dakar (2000), com o objetivo de mobilizar a sociedade civil, a comunidade internacional, exigindo de seus respectivos governos o cumprimento dos objetivos para a educação de todas as pessoas, sem exceção.

6 - Nomenclatura preconizada pelo Governo Federal, não refletindo nossa opinião pessoal nessa pesquisa. Compartilhamos a opinião de Wrigley que coloca a surdez dentro dos estudos culturais por pensar que "a surdez é uma temática epistemológica e não audiológica" (LOPES, 1998, p. 105).

sujeito surdo falante de Libras[7] e especificar o funcionamento da produção desses sujeitos que subjaz nos discursos dos Estudos Surdos e na PNEE, elegendo como metodologia de pesquisa uma análise discursiva na perspectiva arqueológica foucaultiana. Para tanto, o tópico seguinte versará sobre o referencial teórico e metodológico utilizado para análise dos dados coletados. Em seguida, apresentaremos os excertos e o desenvolvimento da pesquisa, finalizando com as devidas considerações.

Referencial teórico e metodológico

Visando uma análise que elucidasse quem é o sujeito nos discursos sobre a surdez, sentimos a necessidade de um estudo sobre a *Arqueologia do Saber*, de Michel Foucault. Nosso objetivo é levantar um arcabouço teórico que propicie um estudo discursivo na perspectiva arqueológica foucaultiana visando compreender melhor de que forma os discursos produzem seus sujeitos-objetos.

No capítulo II - *As regularidades discursivas*, o autor define de forma precisa as unidades do discurso, rejeitando as interpretações psicológicas que vinham sendo feitas anteriormente. Aborda também as formações discursivas, buscando definir as relações existentes entre elas e a formação de seus objetos de discurso. Trata da formação das modalidades enunciativas, dos conceitos e das estratégias, visando descrever todas as nuances analisáveis em uma formação discursiva. No decorrer do capítulo IV: A descrição arqueológica, que irá embasar nossa análise, delineia os conceitos de original e regular, em seguida aponta as contradições e os fatos comparativos que utiliza para realizar uma análise arqueológica, culminando nas mudanças e transformações que tal análise pode empreender. Pensar uma arqueologia conforme Foucault propõe, possibilita observar e definir os discursos enquanto práticas que obedecem a regras. Mostra as contradições, para que surja em seu espaço uma descrição sistemática dos objetos em um discurso. Essas oposições, quando intrínsecas, se repartem em diferentes planos da formação discursiva, assegurando um desenvolvimento adicional ao campo discursivo, reorganizando-o ou até mesmo funcionando como um papel crítico na prática discursiva (FOUCAULT, 2002).

Foucault sugere que acolhamos "cada momento do discurso em sua irrupção de acontecimentos" (p. 28); para isso, devemos definir as regras e as justificativas dessas continuidades, fazendo uma seleção. Esses fatos exigirão uma teoria na qual apareça "o campo dos fatos do discurso a partir do qual são construídas" (p. 28).

Para que ocorra uma análise do discurso, ele propõe que sigamos alguns passos iniciais (p. 30): a) Tomar por marco inicial as unidades inteiramente fechadas (no nosso caso, os discursos sobre a surdez), colocando-se fora delas para estudar seu interior e suas contradições; b) perguntar quais unidades formam esse discurso e com que direito podem reivindicar um domínio e uma continuidade que as individualize no tempo, descrevendo estas unidades; c) identificar as leis que as formam e o pano de fundo dos acontecimentos dos quais elas se recortam, o conjunto de enunciados efetuados através de um sistema linguístico – falado ou escrito – "em sua dispersão de acontecimentos e na instância própria de cada um"; d) buscar os efeitos de superfície: se existe total aceitação ou até uma institucionalização desta unidade. Fazer uma descrição dos acontecimentos do discurso, colocando a questão: "como apareceu um determinado enunciado, e não outro em seu lugar?" (p. 31); e) evitar uma análise psicológica do pensamento do autor, o que estava oculto no já dito. Deve-se "compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação", estabelecendo correlações com outros enunciados, buscando a singular existência do que emerge no enunciado, restituindo-lhe a condição de acontecimento (p. 32); f) descrever outras unidades: "a análise de sua coexistência, de sua sucessão, de seu

7 - Surdo falante de Libras: nomeamos assim apenas as pessoas que têm surdez e que se consideram pertencentes à Comunidade Surda, por comunicarem-se prioritariamente em Libras e tecerem toda uma representação sobre si atrelada à produção cultural gerada por sua perspectiva de mundo, pautada na experiência visual de comunicação (DALLAN, 2012, p. 13).

funcionamento mútuo, de sua determinação recíproca, de sua transformação independente ou correlativa" (p. 33); escolher uma região inicial que poderá ser reorganizada posteriormente – por um lado escolher um domínio e, por outro, apreender em um enunciado o momento de sua existência e as regras de seu aparecimento (p. 34).

Através do referencial teórico estudado, tentaremos demarcar nos documentos selecionados como corpus, quais são os sujeitos produzidos em cada uma das formações discursivas. Nossa indagação principal: as pessoas surdas falantes de Libras são as mesmas, quando as formações discursivas pertencem a instâncias diferentes?

Análise discursiva na perspectiva arqueológica foucaultiana: quem são os sujeitos?

Neste tópico, tentaremos definir como o governo, através da legislação e das medidas de ação global em busca de educação para todos os brasileiros na escola regular, produz e concebe a pessoa surda falante de Libras. Em seguida, passaremos aos Estudos Surdos.

Iniciaremos pela Lei nº 10.436/2002 (ou Lei de Libras) que no primeiro artigo, parágrafo único, afirma-se que esta língua é "um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil", reconhecendo a existência dessa comunidade linguística, incluindo essa língua nos Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCNs) em seu artigo quarto. Porém, no parágrafo único, determina que a "Libras não poderá substituir a modalidade escrita da Língua Portuguesa", fundamentando um paradoxo: a Libras é incompleta e, por isso, aceita pela metade – a Língua Portuguesa escrita é a que fundamenta toda e qualquer legalidade, não devendo ser substituída por nenhuma outra.

O Decreto 5.626/2005, que regulamenta a Lei de Libras referendada no parágrafo anterior afirma, entre outras coisas, que:

> Art. 2º (...) considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras.
> Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibeis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz (Decreto 5626/2005, DOU 23/12/2005).

A redação proposta no Art. 2º permite compreender que o Governo Federal reconhece que as pessoas que falam a Libras têm uma cultura própria e que falam uma Língua visual (não a oral) por terem perda auditiva. Por deficiência auditiva, conforme explicitado no Parágrafo Único, considera-se a questão da perda auditiva bilateral, parcial ou total. Refere-se primeiro ao sujeito da linguagem e cultura (o surdo), para em seguida, referir-se a sua "perda" nomeando por "deficiência auditiva", demonstrando como parâmetro de referência os saberes constituídos através das ciências médicas, usando essa positividade com finalidade explicativa.

A PNEE, "a partir da visão dos direitos humanos e do conceito de cidadania fundamentado no reconhecimento das diferenças e na participação dos sujeitos" (BRASIL, 2008), afirma a necessidade de um enfoque diferenciado no trabalho junto aos alunos atendidos pela educação especial, visando "promover uma reestruturação das escolas de ensino regular e da educação especial" (BRASIL, 2008). Afirma que "considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com várias barreiras, pode ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade" (ibidem).

Especificamente sobre os alunos surdos falantes de Libras, nomeia-os por "surdos", preconiza a educação bilíngue na escola, afirmando que "devido à diferença linguística, orienta-se que o aluno surdo esteja com outros surdos em turmas comuns na escola regular" (BRASIL, 2008). Essa diferença linguística que reivindica uma troca entre os pares dentro da escola, é uma tradução para o termo "comunidade surda"?

Ocorreu um estranhamento ao observarmos o uso do termo

"surdo" na PNEE de 2008, porque no curso implementado pelo MEC – órgão governamental – sendo a materialização da PNEE para dar conta da formação profissional dos professores que atuam nas escolas regulares com vista à educação inclusiva, esse sujeito é nomeado por "pessoa com surdez" (ALVEZ, FERREIRA e DAMAZIO, 2007), termo criado por Damázio (2005 a).

Sobre o termo "surdo" ser usado na PNEE, a explicação deve residir no fato de que uma das elaboradoras da PNEE (nomeada pela Portaria Ministerial n. 555, de 05 de julho de 2007, prorrogada pela Portaria n. 498, de 09 de outubro de 2007) foi a Profª Drª Ronice Muller de Quadros, uma das organizadoras dos Estudos Surdos. Já o referencial teórico que serviu como fundamentação à formação continuada de professores do AEE Pessoas com Surdez promovido pelo MEC, é a tese de doutorado da Professora Doutora Mirlene Ferreira Macedo Damázio, fruto de uma pesquisa com vistas à inclusão dos alunos surdos falantes de Libras na escola regular.

Devido à representação diversa que cada uma tece em relação à surdez, ambas veem esse aluno falante de Libras de forma diferente. Sem dúvida, a nomenclatura gera visões multifacetadas de um mesmo sujeito. Sendo assim, como é visto este sujeito surdo falante de Libras, que no curso de Formação de Professores para o AEE é uma "pessoa com surdez", uma vez que esses professores serão os responsáveis pelo ensino aos alunos surdos nas escolas regulares?

Em um artigo embasado por sua tese de doutoramento – cuja orientadora foi a Profª Drª Maria Teresa Eglér Mantoan[8] – Damázio afirma que:

> Ser contrário à inclusão escolar de alunos com surdez, de acordo com nossa visão, é defender guetos normalizadores que, em nome das diferenças existentes entre pessoas com surdez e ouvintes, sectarizam, homogeneízam a educação escolar.
> (...)
> Assinalamos que a escolaridade segregada é tão ruim para as pessoas com surdez como para todos os demais alunos (...) Consideramos que as práticas pedagógicas são, no geral, ineficientes para qualquer aluno da escola comum ou especial, principalmente, quando se trata de alunos com deficiência e, no caso, de alunos com surdez. (DAMÁZIO, 2005 b)

Analisando os excertos retirados deste texto divulgado pelo Ministério da Educação no referido Curso de Formação para o AEE[9], Damázio deixa claro que o viés pelo qual é visto este aluno é o da deficiência, quando afirma: "alunos com deficiência e, no caso, com surdez", ou seja, entende que esses alunos possuem uma Deficiência Auditiva. Não vê essa característica como um entrave ao processo de escolarização, pois entende que não é a questão linguística o problema principal, e sim as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, as quais considera "ineficientes para qualquer aluno da escola comum ou especial". Enfatiza que a escola regular é realmente o melhor local para qualquer aluno estudar, por promover diferentes trocas que geram crescimento.

Quando os autores do AEE reportam-se especificamente à questão sobre qual é o sujeito desta proposta educacional, afirmam que:

> O paradigma inclusivo não se coaduna com concepções que dicotomizam as pessoas com ou sem deficiência, pois os seres humanos se igualam na diferença, refletida nas relações, experiências e interações. As pessoas com surdez não podem ser reduzidas à condição sensorial, desconsiderando as potencialidades que as integram

8 - Considerada como precursora do movimento inclusivo e irrestrito no âmbito educacional no Brasil. Para ela "se o nosso objetivo é desconstruir esse sistema temos, então, de assumir uma posição contrária à perspectiva da identidade "normal" que justifica essa falsa uniformidade das turmas escolares" (MANTOAN, 2006).

9 - Tive oportunidade de fazer o referido curso, como aluna, em 2008. A proposta motivou em mim um interesse muito grande e, na oportunidade, pude ir até a cidade de Uberlândia para conhecer pessoalmente o trabalho desenvolvido através do AEE-Pessoa com Surdez. Pude comprovar a proposta implantada, que funciona na EMEF Leôncio. Nesta escola, grande parte da comunidade escolar é bilíngue, demonstrando que a interação entre alunos surdos e não surdos é viável, mas, reconhecemos que existem outras nuances envolvidas nesse processo cujo escopo foge ao nosso trabalho de pesquisa.

> a outros processos perceptuais, enquanto seres de consciência, pensamento e linguagem.
> As pessoas com surdez não podem ser reduzidas ao chamado mundo surdo, com uma identidade e uma cultura surda. É no descentramento identitário que podemos conceber cada pessoa com surdez como um ser biopsicossocial, cognitivo, cultural, não somente na constituição de sua subjetividade, mas também na forma de aquisição e produção de conhecimentos, capazes de adquirirem e desenvolverem não somente os processos visuais-gestuais, mas também de leitura e escrita, e de fala se desejarem. (ALVES, FERREIRA e DAMÁZIO, 2010, p. 10)

De acordo com as falas dos autores, podemos delinear os sujeitos surdos falantes de Libras como sendo: pessoas que se igualam "na diferença, refletida nas relações, experiências e interações"; pessoas com "potencialidades, singularidades e diferenças", vistas em "seus contextos de vida". Ela "não é estrangeira em seu próprio país", apesar de não falar a língua que circula em seu entorno, não devendo ser "reduzidas ao chamado mundo surdo, com uma identidade e uma cultura surda", embora, repetindo o trecho já citado, o Decreto 5.626/2005 afirme em seu artigo segundo que "considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras".

Cultura dos surdos não é cultura surda? Aparentemente, na legislação federal, existe uma cultura surda que não é considerada como conteúdo relevante na formação de professores para atuarem na escola inclusiva, uma vez que este curso não abriu espaço, durante a formação, para que estes novos professores que atuarão no AEE Pessoa com Surdez conheçam a cultura dos alunos surdos falantes de Libras.

Sendo assim, podemos conceber, através dos dados coletados na instância governamental, que a produção desse sujeito "surdo", com uma "cultura surda" e com uma "comunidade surda", não tem uma sustentação epistemológica na prática: é um sujeito com direitos assegurados através da PNEE apenas no decreto, uma vez que quando se trata de formação continuada para trabalhar com esse sujeito, ele se torna outro. O sujeito cultural passa a ser pessoa com surdez por ter deficiência auditiva – possui potencialidades que não lhe bastam, pois devem ser desenvolvidas através de práticas pedagógicas adequadas, visando suprir sua falta. Nessa instância discursiva esses sujeitos de linguagem formam um grupo de sujeitos-objetos do discurso que reconhecidamente são "usuários" da Libras e, embora devam ser vistos como "seres biopsicossociais", eles acabam por ser reconhecidos como portadores de uma deficiência sensorial (a auditiva), embora apresentem um leque de possibilidades dentro do processo educacional.

De "surdo" torna-se "pessoa com surdez", perdendo um lugar requisitado há muito tempo. Segundo Lopes, o que "os próprios surdos dizem de si quando articulados e engajados na luta por seus direitos [é o] de quererem ser vistos como sujeitos surdos, e não como sujeitos com surdez" (LOPES, 2007, p. 8). Em nossa opinião, esse deslocamento, de "sujeitos surdos" para "pessoas com surdez" que "não podem ser reduzidas ao chamado mundo surdo, com uma identidade e uma cultura surda" (sic), acaba por desterritorializar e promover um aculturamento do sujeito de linguagem.

A segunda instância de produção de discursos – os Estudos surdos apresenta um farto material sobre quem vem a ser este sujeito que se nomeia por "surdo" porque faz parte de um "povo surdo" (PERLIN, 2006, p. 10). Estes Estudos consideram que "Atualmente, a educação de surdos está sendo construída na perspectiva dos surdos nos interstícios culturais que se constituem (...) que vão além, ou seja, rompem com a mesmidade" (op. cit., p. 09).

Sobre as políticas públicas voltadas à educação inclusiva, afirmam que traduzem "a inclusão como uma forma hegemônica de oferecer educação para todos." (idem, p. 11), afirmando que "os sofrimentos dos surdos diante das políticas de integração/inclusão" se "traduzem em colocar o aluno na rede regular de ensino." (ibidem, p. 11). Mostram "a escola que os surdos querem, ou seja, a escola sonhada pelos surdos" (idem, p. 11), concluindo que é "a formação dos professores

surdos que viabilizam essa escola tão sonhada." (idem, p. 11), mesmo que estes professores sejam "formados por instituições que desconhecem os surdos" (idem, p. 11).

Evidenciam a importância 'familiar' que a comunidade surda passa a representar na vida desses surdos, enfatizando que o contato com o "outro surdo dá a dimensão que possibilita a significação do mundo" (op. cit., p. 12), concluindo que a dimensão da significação é pautada a partir da língua de sinais e, sendo assim, "essa dimensão não é representada no berço familiar, mas sim junto aos outros surdos." (idem, p 12).

Sobre os sentimentos em relação à sociedade onde estas pessoas surdas falantes de Libras estão inseridas, Silva afirma que eles sentem-se "esmagados pela hegemonia ouvinte que tenta anular a sua forma de comunicação (a língua de sinais), procurando assemelhá-los cultural e linguisticamente aos ouvintes, resistem a essa imposição, reivindicando seus direitos linguísticos e de cidadania." (SILVA, 2006, p. 15). Miorando considera que a escola não acompanhou o crescimento da comunidade surda, "bem como a expansão de seu movimento político", que organizou-se no sentido de assegurar formação para seus membros, autorizando os surdos professores a "entrar para a escola, junto das crianças surdas que estavam chegando" (MIORANDO, 2006, p. 79).

Sobre a identidade das pessoas surdas, Quadros e Sutton-Spence afirmam que são complexas por viverem em um ambiente bilíngue e multicultural, pois fazem parte da comunidade surda nacional e mundial e também com culturas partilhadas com pessoas ouvintes de seu país (QUADROS e SUTTON-SPENCE, 2006, p. 111).

Sobre as manifestações artísticas e culturais desse grupo, essas autoras usam o termo "raízes surdas", Deafhood (sic.), afirmando que este conceito representa "o processo através do qual uma pessoa descobre e desenvolve uma identidade surda, como um membro de uma comunidade coletiva visual" (p. 114). Para elas, "ao contrário do estado de surdez, as raízes surdas envolvem um processo ativo" (p. 114). Ao produzir o folclore surdo (incluindo a poesia) as pessoas surdas estão produzindo raízes surdas (QUADROS e SUTTON-SPENCE, 2006, p. 114).

Definindo o que vem a ser este mundo das pessoas surdas, as autoras Perlin e Quadros afirmam que "para os surdos, esse mundo se aventura entre o outro ouvinte, os outros surdos do colonialismo e o ser surdo no pós-colonialismo, momento em que se desenrola a causa sociocultural surda". (PERLIN e QUADROS, 2006, p. 168). Afirmam, também, que "a filosofia pós-moderna e os estudos culturais tomam sua grande oportunidade histórica para a emergência das alteridades que não se repetem e que atualmente nos brindam com novos significados epistemológicos que se produzem entre os discursos no interior de diferentes culturas" (op. cit., p. 168), completando que "o constante entre as narrativas em que víamos o outro de si mesmo como o anormal tende a decair" (op. cit., p. 168).

Mais adiante, elas falam sobre o "ouvicentrismo", termo que cunharam, afirmando que epistemologicamente concebem o "ouvicentrismo" no "sentido de que ele existe na medida em que o ouvinte seja centro de toda metodologia da normalidade" (PERLIN e QUADROS, 2006, p. 172), cujo problema central é que "somente vale o que é a 'experiência ouvinte'" (op. cit., p. 172). As afirmações das autoras deixam pistas que nos fazem desconfiar de que o caminho traçado no artigo seja justamente o do surdocentrismo[10], uma vez que o centro da metodologia que concebe o sujeito da aprendizagem passa a ser o surdo como centro da normalidade, normalidade esta que deve receber um espaço que agregue apenas esse tipo de normalidade: a da não audição.

Com relação aos adeptos do "ouvicentrismo", estes são nomeados pelas autoras como "ouvintes exterminadores", os quais, segundo elas, "tentam acabar com a língua de sinais e com todos os tipos de manifestações culturais advindas dos grupos surdos" (PERLIN e QUADROS, 2006, p. 173). No entanto, paradoxalmente, as autoras afirmam que é possível que

10 - Neologismo proposto por nós, contrapondo-se à ideia de ouvicentrismo, mostrando que sob a ótica das autoras, o surdo é o centro de todas as referências de normalidade.

"um outro ouvinte conceda uma política cultural em favor do outro surdo, inclusive levando-o à militância" (op. cit., p. 174), reconhecendo que "as relações de exploração e dominação na divisão discursiva entre surdos e ouvintes estão presentes na sociedade atual" (op. cit., p. 174) e que a oposição entre surdo e ouvinte pode estar sendo colocada nesta mesma sociedade de forma binária, moderna.

Sobre o ouvinte da pós-modernidade, o que aceita a diferença surda, descrevem que esses veem o surdo como pessoa capaz de raciocínio e escrita. Para as autoras:

> As leis, as identidades, as representações, as determinações não são mais baseadas na fala e na audição. Não mais se atribui ao outro surdo expressões degradantes, deprimentes, tais como minoria linguística, minorias, menos valia, incapacidade, desabilitados, necessitados de "ter a fala como o ouvinte tem. (PERLIN e QUADROS, 2006, p. 176).

Deixam claro que a relação a ser estabelecida agora é a de "entender o eu do outro" (PERLIN e QUADROS, 2006, p. 178), e reconhecem a existência de ouvintes que "dmitem a alteridade, a diferença de 'ser surdo': "Junto a esses, os surdos estão alcançando maior tolerância e encontram mais espaço para a produção simbólica da cultura surda e possibilidades maiores para continuar sua distinção social como surdos." (op. cit., p. 182). A importância do desenvolvimento enquanto grupo linguístico, para as autoras, possibilita que esse surdo referencie os significados "que constituem sua cultura, sua naturalidade como um povo e os aspectos que tornam esse povo diferente de um outro povo" (PERLIN E QUADROS, 2006, p. 184).

Concluem que ser um "povo surdo" é representar "as comunidades surdas que transcendem questões geográficas e linguísticas. Os surdos que celebram uma língua visual-espacial por meio do encontro surdo-surdo" (PERLIN e QUADROS, 2006, p. 185).

Retomando alguns pontos em busca de uma melhor definição em relação ao objetivo central deste artigo, podemos concluir que os autores frisam sua "normalidade" surda, conforme afirmada por Miorando, quando exemplificam que os surdos usam camisetas que estampam seu "desejo de reconhecimento: "Pelo direito de ser surdo, pela não obrigação de ser submetido a estratégias que o queiram ouvinte, como se não fosse normal" (MIORANDO, 2006, p. 79).

Todo o conjunto de enunciados apresentados nos excertos coletados, bem como os jogos de conceitos e as séries de escolhas teóricas trazidas até o momento, também funcionam nos Estudos Surdos – semelhantes aos excertos coletados no tópico anterior, relativo ao PNEE – de forma a apresentar todo um conjunto de conhecimento sistematizado sobre esse sujeito surdo, que produz um espaço de possibilidades/limitações através de um discurso também considerado oficial, legitimado pelo conhecimento científico: o conhecimento acadêmico. Essas formações discursivas reverberam no sentido de estar fortalecendo um movimento que inicialmente era apenas social, ligado à queixa de pequenas comunidades, mas que conseguiram visibilidade através do empoderamento que os estudos científicos proporcionam.

Estes sujeitos dos Estudos Surdos estão fundamentando a surdez não enquanto "deficiência auditiva", mas enquanto diferença primordial, cultural, tecida principalmente através das representações simbólicas via linguagem, nesse caso, a Língua de Sinais. Recriam um espaço próprio para si, diametralmente oposto ao que os discursos clínico-terapêuticos do AEE reservaram para esses sujeitos.

Diferentes sujeitos: Considerações e reflexões sobre os dados encontrados

Tentamos demonstrar que os sujeitos dos discursos sobre a surdez nas esferas governamental e dos Estudos Surdos, embora embasados pelo saber acadêmico, são sujeitos distintos. As duas formações discursivas analisadas trabalham de forma a produzir verdades sobre o surdo falante de Libras, apoiando-se em um suporte institucional de forma a que cada instância discursiva coloque os conhecimentos que produziu acerca deste sujeito, tentando abarcá-lo em suas formações discursivas: um modo de aplicação social do conhecimento produzido.

Os saberes propostos pelos Estudos Surdos evidenciam um povo surdo cujas barreiras geográficas são rompidas através da língua de sinais e das raízes surdas desenvolvidas no contato surdo-surdo na comunidade surda, através da família surda. Não se referem à deficiência sensorial, uma vez que a língua e a cultura surda é que compõem e solidificam o processo educacional. No conjunto dessa formação discursiva é possível se ocupar uma posição para falar contra os sujeitos de que se ocupa o discurso oficial, através do AEE.

Evidenciamos através deste artigo que, embora sejam sujeitos surdos falantes de Libras, as duas formações discursivas analisadas mostram que este sujeito não é o mesmo quando falado por instâncias diferentes, porque, embora o conhecimento apresentado pelas duas formações seja fruto de conhecimento acadêmico-científico, ambas operam com visões de sujeito distintas, o que sugere que a instância governamental deve articular-se para "ouvir" o grito visual dos principais sujeitos de suas articulações educacionais: os próprios surdos falantes de Libras.

Referências

ALVEZ, Carla Barbosa; FERREIRA, Josimário de Paula; DAMÁZIO, Mirlene Macedo. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez**. Brasília: MEC/ SEESP; FORTALEZA: Universidade Federal do Ceará, 2010.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRITO, Lucinda Ferreira. Por **uma gramática de línguas de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro: UFRJ, Departamento de Linguística e Filologia, 1995.

DALLAN, Maria Salomé Soares Dallan. **Análise discursiva dos Estudos Surdos em Educação: a questão da Escrita de Sinais.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação Stricto Sensu em Educação. Universidade São Francisco. Orientadora Márcia Aparecida Amador Mascia. Itatiba-SP: USF, 2012.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira. **Educação Escolar de Pessoa com surdez: uma proposta inclusiva**. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2005a. 117 p. Tese de Doutorado.

_____, Mirlene Ferreira. **Educação Escolar Inclusiva para Pessoas com Surdez na Escola Comum: Questões Polêmicas e Avanços Contemporâneos.** In: Ensaios pedagógicos - construindo escolas inclusivas : 1. ed. Brasília: MEC, SEESP, 2005 b.

_____, Mirlene Ferreira. **Atendimento Educacional Especializado: Pessoa com Surdez**. Brasília: SEESP/SEED/ MEC, 2007.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. Organização e tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

LOPES, Maura Corsini. **Relações de poderes no espaço multicultural da escola para surdos**. IN: SKLIAR, C. (org.). A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação 1998.

_____, Maura . Corsini. **Surdez & Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MIORANDO, Michele. **Formação de Professores Surdos: Mais professores para a escola sonhada.** In: Estudos Surdos I/ Ronice Müller de Quadros e Gladis Perlin (organizadoras). Petrópolis, R.J.: Arara Azul, 2006.

PERLIN, Gládis; QUADROS, Ronice Müller de. **Ouvinte: o outro do ser surdo.** In: Estudos Surdos I/ Ronice Müller de Quadros e Gladis Perlin (organizadoras). Petrópolis, RJ : Arara Azul, 2006.

_____, Gládis. Prefácio: **Nós surdos somos....** In: Estudos Surdos II/ Ronice Müller de Quadros e Gladis Perlin (organizadoras). Petrópolis, RJ : Arara Azul, 2007.

QUADROS, Ronice Müller de. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**/Ronice Müller de Quadros e Lodenir Becker Karnopp. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____, Ronice Müller de. **Apresentação**. Estudos Surdos I/ Ronice Müller de Quadros e Gladis Perlin (organizadoras). Petrópolis, RJ : Arara Azul, 2006.

_____, Ronice Müller de; PERLIN, Gladis. **Estudos Surdos II**/ Ronice Müller de Quadros e Gladis Perlin (organizadoras). Petrópolis, RJ : Arara Azul, 2007.

_____, Ronice Müller de; SUTTON-SPENCE, Rachel; **Poesia em língua de sinais: traços da identidade surda**. Estudos Surdos I/ Ronice Müller de Quadros e Gladis Perlin (organizadoras). Petrópolis, RJ : Arara Azul, 2006.

SILVA, Vilmar. **Educação de surdos: uma releitura da primeira escola Pública para surdos em Paris e do Congresso de Milão em 1880.** In: Estudos Surdos I/Ronice Müller de Quadros (org.). Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006.

SKLIAR, Carlos (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre: Mediação 1998.

_____, Carlos (org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**, volumes 1 e 2. Porto Alegre: Mediação, 1999.

_____, Carlos (org.). **Educação & Exclusão: Abordagens Sócio-antropológicas em Educação Especial**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

STUMPF, Marianne Rossi. **Aprendizagem da escrita de língua de sinais pelo sistema signwriting:línguas de sinais no papel e no computador.** Tese de Doutorado (Linguística). Porto Alegre: UFGRS, 2005.

A TECELAGEM FORMATIVA DE LEITORES E LEITURAS: ENTREMEIOS DE QUERÊNCIAS E SAPIÊNCIAS

Handherson Leyltton Costa Damasceno[1]

Resumo

Nos tempos hodiernos, tem-se travado uma discussão bastante fértil acerca dos caminhos que se trilham quando se propõe a formação de leitores. Dessa forma, mediante a preocupação da escola, professores, pais, órgãos públicos e comunidade em geral no tocante a esse tema, tem havido transformações consubstanciais: revisão de práticas pedagógicas, investimento do governo em programas de instrumentalização e fomento às práticas leitoras, investimento na formação de professores-leitores. O trabalho em voga tem sua gênese a partir da dinâmica experienciada num encontro de formação continuada com professores da rede pública municipal de Itaetê, interior da Bahia e tem como objetivo apresentar algumas reflexões sobre o processo de formação continuada, em que a leitura (docente e discente) aparece como conteúdo de ensino. Intentamos levantar discussões acerca da proficuidade de espaços de formação docente no tocante à leitura, bem como a necessidade de se criar condições e políticas de formação continuada docente, a fim de que, por intermédio da ressignificação do saber do professorado no que tange ao processo de (auto)formação leitora, se contribua de modo fecundo para o fortalecimento das aprendizagens discentes.

Palavras-chave

Formação de leitores; pedagogia da leitura; formação continuada docente.

Abstract

In modern times, has waged a very fruitful discussion about the ways that treadwen it proposes the formation of readers. Thus, by the concern of the school, teachers, parents, public agencies and the general community regarding this issue, there have been changes consubstantial: a review of teaching practices, government investment in programs to provide tools na encouragement toreading, pratices, investment in training of teachers-readers. The work has its Genesis in vogue from the dynamics experienced in meeting continuing education with teachers from municipal public Itaetê, inside of Bahia and aims to present some reflections on the process of continuing education, in which reading (teaching and students) appears as content of education. Intend to raise discussions about the usefulness of spaces for teacher training in relation to reading, as well as the need to create conditions and policies for continuing education teacher, so that, throught the redefinition of the teaching of knowledge regarding the process (self) training reader, if fruitfully contribute to the strengthening of learning opportunies for students.

Keywords

Training of readers; pedagogy of reading; ongoing teacher education.

1 - Mestrando em Educação pela Universidade Federal da Bahia, Linha de Pesquisa: Currículo e (In)Formação. Pesquisador do GEC: Grupo de Pesquisa em Educação, Comunicação e Tecnologias. Pedagogo, licenciado pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). E-mail: handhersondamasceno@gmail.com.

Trançando os teares da leitura...

Muito se tem discutido acerca da importância da leitura como mecanismo de ampliação de horizontes e, consequentemente, como dispositivo da equidade social. Talvez nunca se falou tanto sobre formação de leitores, fomento de práticas leitoras, tampouco o governo investiu pesadamente na instrumentalização do acervo das escolas públicas[2], todos avidamente implicados no processo de que se almeja sobremaneira: uma sociedade leitora, letrada e todos os predicados advindos de sua proficiência.

Frente a esta conjuntura, o desafio da leitura é um desafio de democracia e de cidadania, da constituição do aluno leitor, e isso ultrapassa amplamente os muros da escola – que se configura uma etapa importantíssima nesse processo. A leitura é também uma chave para a integração política do sujeito, no sentido, aos códigos de discussão da comunidade política, de inserção efetiva nessas discussões: lembremos da Polis grega, pois.

A leitura na escola tem sido imprescindivelmente um objeto de ensino e para que possa se constituir em objeto de aprendizagem, é de fundamental importância que haja significado para o aluno, isto é, a esta atividade deve responder do seu ponto de vista, a objetivos de realização imediata.

Isto posto, por se tratar de uma prática social complexa, e se a escola pretende converter a leitura em objeto de aprendizagem deve preservar sua natureza e sua complexidade, sem descaracterizá-la, didatizá-la ou torná-la uma atividade autômata. O trabalho com leitura deve encarar o texto como um constructo social, uma vez que "não se pode observar um texto em si e isolado de seu contexto sociocomunicativo, já que todo texto é um evento comunicativo numa dada prática social de uso da língua." (MARCUSCHI, 2001, p.32)

Nesse contexto, não se pode afirmar que a formação de leitores e leitoras esteja firmada tão-somente na entrega do portador textual aos estudantes. Não basta tão-somente entregar os livros ou os textos para que os alunos tenham acesso e deixarem-nos em contato e a mágica do encantamento e da proficiência os envolverá e se tornarão leitores proativos, como se fosse um conto de fadas com final feliz. Além do efetivo contato – sentir nas mãos o livro, sua textura, seu cheiro, sua atmosfera – é ímpar que se tenha condições para mediar didaticamente essa tarefa. É preciso, pois, conhecer os limiares da pedagogia da leitura, bem como ser um leitor, tendo em vista que formar leitores perpassa também pela formação leitora dos professores, afinal, o formador precisa estar plenamente (ou construindo) implicado no processo de (auto) formação leitora.

Isso significa dizer que o fazer pedagógico deve ser permeado pela diversidade e continuidade de textos e de combinações entre eles, bem como o professor-formador deve estar também se constituindo leitor.

Significa, pois, trabalhar com a pluralidade de objetivos e modalidades que caracterizam a leitura, os diferentes propósitos leitores e resolver um problema prático, informar-se, divertir-se, estudar, escrever ou revisar o próprio texto e com as diferentes formas de leitura em função de diferentes objetivos e gêneros: ler buscando as informações relevantes, ou o significado implícito nas entrelinhas, ou dados para a solução de um problema.

Todavia, para que se possa usufruir da formação de sujeitos-leitores, em cuja proficiência os habilite na tarefa "de ler a si, o outro e o seu entorno" (CORDEIRO, 2004, p.95), a mediação didática assume uma face ímpar e desse modo, o professor como sendo o leitor-modelo e "uma espécie de tipo ideal que o texto não só prevê como colaborador, mas ainda procura criar" (ECO, 1994.p.15), tem uma função primordial nesse contexto: formar leitores proficientes.

Com referência a essa questão Délia Lerner (2005), afirma: "Ensinar a ler e escrever é um desafio que transcende amplamente a alfabetização em sentido escrito". O desafio que

2 - Um dos programas de fortalecimento de leitores, no que tange à melhoria do acervo literário escolar é o PNBE: Programa Nacional Biblioteca Escolar, "que tem por objetivo tem o objetivo de promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência." C.f. <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12368&Itemid=574>. Acesso em 25.02.2012.

a escola enfrenta hoje é o de incorporar todos os alunos à cultura do escrito, é o de conseguir que todos os seus egressos cheguem a ser membros plenos da comunidade de leitores e escritores.

Dessa forma, esse trabalho é fruto de algumas inquietações, querências, mas, sobretudo, a tentativa de fazer um breve recorte do investimento na formação de professores no tocante à leitura na-da Escola Municipal Carlos Santana[3], localizada na cidade de Itaetê, Bahia[4], onde se tem bastante preocupação no que tange ao processo de formação leitora de professores, alunos e comunidade daquela instituição escolar.

Desejamos, outrossim, apresentar um relato de experiência[5] vivenciado pelos atores educacionais daquela localidade e, consequentemente, refletir sobre alguns pontos à luz teórica de estudiosos da pedagogia da leitura.

O entrelaçamento docente-leitor

É de uma pertinência ímpar que os professores estejam envolvidos no processo de se (auto)formar. Assim, dessa necessidade de qualificação profissional, nascem cursos de formação inicial e continuada, de encontros pedagógicos, reuniões de planejamento, dentre outros momentos, nos quais a práxis pedagógica é constantemente (re)avaliada.

Nessa perspectiva, muitos teóricos se debruçam sobre pesquisas relacionadas ao processo de formação docente e sua relação com o fazer pedagógico e, mediante tais estudos, alguns ensejos surgem: de qualificar o ensino, as visões de educação, as concepções de posturas. Urge, pois, que cada vez mais a carreira docente se efetive de modo profissional e não, como em épocas remotas, simplesmente uma mera e sagrada vocação.

Tardif (2002) e Gauthier (1998) enfatizam a urgência numa reforma do ensino, bem como na profissionalização docente com vistas ao fortalecimento dos saberes docentes e, como resultado, a legitimação de tal carreira e a superação da ideia de que há os "saberes sem ofícios e os ofícios sem saberes", consoante o Tardif (2002, p. 56).

Logo, pressupõe-se que se um professor ampliar suas capacidades cognitivas e fortalecida a sua aprendizagem - não somente pelo viés livresco - consequentemente o estudante que está sob sua tutoria terá maiores chances de receber uma educação mais qualificada. Contudo, essa aprendizagem docente carece ser perpassada pela constante atividade dialética da reflexão e ressignificação de saberes. Essa é a função da formação continuada. Desse modo, como afirma Alda Junqueira Marin (1995):

> A educação continuada como geradora de mudanças insere-se num quadro político prospectivo, em que formação é idealmente participar do futuro a partir do presente, e assumir o risco para formar é mudar de forma que pode implicar deformar! Mas o que devemos considerar de vital importância é ter sempre presente que educação continuada não é apenas transmissão de conhecimentos científicos, mas, também, de atitudes em relação à **utilização desses conhecimentos [...]** que deve deixar de ser livresco para se inserir na vivência das crianças, adolescentes ou adultos. (MARIN, 1995, p. 27 – citada por FERREIRA, 2006, p.65) *(grifo meu)*

Pimenta (2005) assinala a importância das vivências docentes nos programas de formação continuada, dado o se caráter formativo, rico e válido, que deve ser aproveitado, haja

3 - Escola situada na sede da cidade de Itaetê, Bahia. Atende a uma clientela de alunos e alunas de todo o município, desde os residentes na zona urbana, como na zona rural. Em 2011, recebeu 569 matrículas para estudantes do Ensino Fundamental II – 6º. ao 9º. ano.

4 - Município localizado no centro-sul da Bahia. É banhado pelas águas do Rio Paraguaçu e fica a 387 km de distância de Salvador, com uma população de aproximadamente 15.000 habitantes, cujas atividades que sustentam a economia local são a agricultura e a pecuária, bem como o turismo ecológico, onde se vislumbram diversas cachoeiras, cânions, grutas e o Poço Encantado, principal atrativo turístico da região da Chapada Diamantina.

5 - Fruto de reflexões oriundas da escrita do relatório de formação, quando atuamos na função de formador de professores, pela Secretaria Municipal de Educação de Itaetê – Bahia. Como prática naquele município, é solicitada do formador uma escrita profissional, onde deve apontar o percurso formativo, bem como sinalizar – via pauta e relatório – as aprendizagens construídas, registros de aulas dos docentes, portfólios (dentre outros dispositivos), a fim de se avaliar a trajetória e propor ou ajustar novas diretrizes, com vistas a fortalecer os saberes dos professores e potencializar as aprendizagens dos estudantes.

vista ser de extrema valia no que tange à construção cognitiva docente, de seu percurso formativo. Freire (2001) sabiamente valora essa experiência socialmente construída e Tardif (2002), exclama que "os saberes brotam da experiência, são por ela validados."

Josso (2004, p.50) alerta que "só se torna sujeito dessa formação no momento em que sua intencionalidade é explicitada no ato de aprender e em que é capaz de intervir no seu processo de aprendizagem e de formação." É preciso que se utilize do arcabouço formativo docente a fim de enriquecer de modo consubstancial esse processo de formação, assim como meio de fortalecimento da identidade docente e de amenizar o mal estar no que diz respeito ao estatuto social e profissional do professor, conforme sinalizam Enguita (1991), Costa (1995), Contreras (2002), Gatti (2003) e Antelo (2003).

Assim, entremeados de sonhos, vontades, mas, sobretudo de desejos em qualificar a prática pedagógica e nos aperfeiçoarmos enquanto profissionais em serviço, foi inaugurado o espaço de formação continuada com foco na docência, sobretudo à práxis pedagógica concernente à leitura. Nesse ponto, dada a demanda apresentada através do diagnóstico de leitura[6] que é realizado na rede municipal de ensino há cerca de quatro anos, bem como o trabalho com o referido assunto – leitura, no caso -, foi eleita "A avaliação de leitura: diagnóstico como indutor curricular" sendo a frente de trabalho para esse encontro de formação continuada.

Intentou-se alcançar os seguintes objetivos:

- Analisar o desempenho acadêmico dos alunos no diagnóstico de leitura, para tomada de decisões acerca dos saberes e dificuldades sinalizadas;
- Organizar a rotina do trabalho com leitura, tendo em vista os critérios de continuidade e diversidade de gênero para garantir que os alunos aprendam a ler e escrever com diferentes propósitos;
- Traçar metas para incluir no Plano de Gestão da escola com vistas ao enfrentamento das questões relativas à aprendizagem dos alunos no tocante à leitura.

Dessa forma, o encontro formativo foi iniciado pela leitura compartilhada do excerto do Proust (1991, p.32):

> E nisto reside, com efeito, um dos grandes e maravilhosos caracteres dos belos livros (que nos fará compreender o papel, ao mesmo tempo essencial e limitado que a leitura pode desempenhar em nossa vida espiritual) que para o autor poderiam chamar-se "Conclusões" e para o leitor "Incitações". Sentimos muito bem que a nossa sabedoria começa onde a do autor termina, e gostaríamos que ele nos desse respostas, quando tudo o que ele pode despertar em nós senão fazendo-nos contemplar a beleza suprema à qual o último esforço de sua arte lhe permitiu chegar. Mas por uma lei singular e, aliás, providencial da ótica dos espíritos (lei que talvez signifique que não podemos receber a verdade de ninguém e que devemos criá-la nós mesmos), o que é o fim de sua sabedoria não nos aparece senão como o começo da nossa, de sorte que é no momento em que eles nos disseram tudo que podiam nos dizer que fazem nascer em nós o sentimento de que ainda nada nos disseram.

Com essa leitura, quis-se refletir, de maneira coletiva e colaborativa, sobre uma das funções da leitura, bem como os comportamentos leitores e conhecimentos que são acionados a partir da funcionalidade do gênero, bem como o possível tratamento didático que lhe é oferecido, de acordo com sua intencionalidade didática[7].

Posteriormente, com vistas a qualificar e consolidar a formação leitora, foram distribuídas senhas e todos os presentes deveriam ir em busca dos livros que correspondessem as senhas sorteadas.

6 - Diz-se de um instrumento construído pela equipe pedagógica do Ensino Fundamental II – professores e coordenadores pedagógicos – que objetiva aferir as competências leitoras dos estudantes daquela modalidade de ensino.

7 - C.f. SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Trad. Cláudia Schiling. 6ª ed. Porto Alegre. Artmed. 1998.

Essa atividade consistia em montar um catálogo de indicações literárias construído pelos profissionais que estavam no encontro formativo, com vistas a experienciarem a função social da leitura e escrita a partir do gênero textual indicação literária.

Adentrando o conteúdo da formação, foi socializado o resultado do diagnóstico de leitura realizado no primeiro bimestre, em que cada dado relacionado ao descritor foi discutido e explanado de forma clara e objetiva, contribuindo no sentido de aprofundar os saberes acerca do letramento, da função social da leitura, em que

> A necessidade de habilidades de letramento na nossa vida diária é óbvia; no emprego, passeando pela cidade, fazendo compras, todos encontramos situações que requerem o uso da leitura ou a produção de símbolos escritos. Não é necessário apresentar justificativas para insistir que as escolas são obrigadas a desenvolver nas crianças as habilidades de letramento que as tornarão aptas a responder a estas demandas sociais cotidianas. E os programas de educação básica têm também a obrigação de desenvolver nos adultos as habilidades que devem ter para manter seus empregos ou obter outros melhores, receber o treinamento e os benefícios a que têm direito, e assumir suas responsabilidades cívicas e políticas. (SCRIBNER, 1982, p. 9 citado por SOARES, 2004, p. 73)

Questionou-se, a partir das seguintes provocações:

- Por que a escola ensina a ler?
- De onde surgem os conteúdos que norteiam o trabalho de sala de aula?

Travou-se uma discussão fértil acerca da intencionalidade da leitura, sobretudo de quem cabia essa tarefa. A polifonia dos discursos mais uma vez contribuiu para a construção da ideia de que é função da escola a tarefa de ensinar a ler e esse conteúdo deve ser objeto de estudo e de ensino sistemático por todos os professores e nas diversas áreas do conhecimento, por conta de que

> ...o leitor, cada vez mais letrado, deve ganhar a versatilidade de lidar com todos os gêneros, de maneira que não tenha a sensação de completo estranhamento quando tiver contato com novas possibilidades de texto ou suporte. O letramento, além de significar a experiência com objetos de leitura, também deve possibilitar que o leitor deduza e explore o que pode haver de híbrido e reconhecível em cada gênero ou em cada suporte, e, assim, manipulá-lo como quem conquista, e não como quem tem medo. (RIBEIRO, 2006, p.135-136)

É salubre, outrossim, que a escola se vista de conhecimentos no sentido de oportunizar a ampliação dos horizontes leitores discentes, quando oferece condições didáticas profícuas para que essas aprendizagens se dilatem e aconteçam avanços no campo da leitura.

A posteriori, foram apresentados slides que traziam em seu bojo reflexões acerca da leitura como objeto de ensino e não só em Língua Portuguesa, mas em todas as áreas do conhecimento[8].

Alguns professores enriqueceram as discussões e contribuíram de maneira consubstancial, apresentando situações em que os alunos demonstraram dificuldades concernentes ao processo de resolução das questões, a saber:

- Apresentaram situação em que o aluno conseguiu ler o enunciado, contudo, não compreendeu o que se pedia naquele contexto;
- Ressaltaram algumas respostas dos alunos, considerando o vocabulário ainda desconhecido, bem como a necessidade de intensificar o trabalho com leitura em sua área de ensino;
- Reafirmaram que alguns alunos conseguiram localizar uma informação, sem, contudo, recuperá-la e consequentemente, lograr êxito nessa resposta;

8 - Sobre esse tema, conferir NEVES, Iara Conceição et al. Ler e Escrever. Compromisso de Todas as Áreas. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1998.
9 - Consoantes as modalidades organizativas do tempo didático.

- Considerações feitas, ficou acordado que as rotinas de trabalho[9] e as ações seriam construídas nos encontros de planejamento[10], em parceria com a coordenação pedagógica, de acordo com a realidade de cada professor e o nível de desenvolvimento leitor das turmas atendidas.

Considerações finais

É válido perceber que, quando o assunto é a leitura pelo e do professor, é impreterível ao mesmo tempo em que se constitua leitor, o conhecimento consistente do objeto (leitura), isso porque

> "o professor não é um leitor como qualquer outro: ele precisa aprender como se aprende a ler para descobrir como se ensina a ler e não tem outro jeito a não ser observar-se aprendendo a ler. Esse aprendizado baseia-se em sua leitura pessoal, indispensável para ensinar a ler, mas insuficiente se não for uma leitura feita em confronto com a leitura da tradição". (GUEDES, 2006).

Decerto ficamos empenhados em efetivar momentos de formação, onde as discussões sejam voltadas para a melhoria da prática pedagógica docente, em que os conteúdos surjam de dentro da sala de aula, onde é o lugar rico de experimentações e fecundo de ações e nessa dinâmica de ressignificação e reavaliação constantes. E nessa empreitada educacional, as construções acontecerem de maneira colaborativa, proativa e que de maneira vívida seja oxigenada. Aí talvez resida o maior desafio da formação continuada: qualificar a práxis e ampliar os horizontes longitudinais dos professores envolvidos.

Nesse ínterim, nos perguntamos:

- Qual tem sido de fato, o nosso papel como formadores de professores- leitores?
- Até onde os nossos encontros têm-se constituído em verdadeiros momentos de reflexão dialética?

Logo, alguns questionamentos se fazem pertinentes, dentre o quais se configuram:

> Saber refletir sobre a própria prática não é a coisa mais óbvia do mundo? Todos os professores no exercício de sua profissão não refletem sobre o que fazem? Poderíamos sequer impedi-los? A reflexão na e sobre a ação não é a característica peculiar da espécie humana? (PERRENOUD, 2002, p. 86).

Isso sinaliza que é pertinente:

- Gerir de maneira mais objetiva o tempo, a fim de garantir as aprendizagens dos professores e a conclusão da pauta;
- Reavaliar os conteúdos trabalhados durante os encontros formativos, de modo a tomar posição acerca das necessidades apresentadas pelo grupo;
- Repensar dispositivos de formação com vistas a ajudar os professores a administrarem a progressão das aprendizagens dos estudantes, bem como fortalecer as suas aprendizagens relacionadas à leitura e às dos estudantes.

Pensamos que ainda há muita coisa a ser alcançada, muito no que investir: o desafio, logo, é sempre promover encontros formativos que ajudem os professores a ajudarem os alunos, desenvolvendo, potencializando e fortalecendo as suas e as aprendizagens dos meninos e de fato, que os nossos discursos caminhem de maneira harmônica com as nossas práticas.

Ademais espaços formativos devem, pela sua natureza de formação permanente, proporcionar aos docentes uma reflexão de que

> o exercício da profissão docente (...) desenvolve-se (...) em contexto de trabalho e a riqueza formativa das

10 - No município, o Plano de Cargos e Salários enfatiza que existe uma carga horária além da hora-aula em que o professor está em trabalho com os estudantes. Entende-se que é importante oferecer ao professor um acompanhamento e oportunizar análise e reflexão de sua práxis, quer seja por encontros de planejamento de aulas (normalmente quinzenais), quer seja de encontros de formação continuada junto ao coordenador pedagógico (8h mensais). Faz-se necessário enfatizar que o professor é remunerado para participar desses encontros, não como um incentivo financeiro, mas como parte importante de sua profissionalização docente.

> situações de trabalho, onde se deve ter a atenção para os três eixos que parecem fundamentais nesse potencial de formação: a interação com as tarefas educativas, a interação com os outros e a interação consigo mesmo. (ALARCÃO, 2007, p.51)

Isso implica que, como formadores de professores, é impreterível ajudá-los a compreender (e a viver) que "a atividade docente não é simples, monótona, acrítica, descomprometida, mas sim altamente complexa e singular, envolvendo os seres humanos na teia das suas vidas entrecruzadas e da história da humanidade". (*op. cit.*)

Anseia-se, igualmente, que a interação desses docentes se constitua (também) como meios férteis de construção de conhecimentos sólidos e que a política de formação continuada presente na rede municipal de ensino seja intensificada cada dia mais e que possamos, mediante a realidade de onde nasce esse texto, ratificar a fala do Pretto (2002, p.126), quando diz que "o que precisamos é de projetos diferenciados e não de projetos gestados em gabinetes e distribuídos para serem seguidos Brasil afora. E adentro!" e assim, continuar gerindo os processos de formação docente de maneira autônoma e significativa.

Finalmente, concluiu-se que:

- O trabalho com a leitura PRECISA ser objeto de ensino com todos os professores, considerando as especificidades das áreas do conhecimento;
- Os encontros de formação precisam ser mais focados, em que as discussões gerem em torno de uma construção: há necessidade de sair do espaço com algo construído e/ou encaminhado;
- É importante que todos os professores compreendam a função da leitura na escola, bem como assumam essa tarefa como sendo imprescindível ao trabalho da escola;
- Urge que se ofereça apoio aos professores que apresentam mais dificuldades e/ou concepções equivocadas acerca do ensino da leitura, bem como o acompanhamento sistemático da equipe pedagógica, no sentido de planejar, supervisionar as práticas em sala de aula e voltar ao espaço de planejamento, com o intuito de se fazerem os devidos ajustes;
- Faz-se imprescindível a garantia dos encontros de formação, pois é nesse espaço que se constroem os saberes e se fortalecem as aprendizagens profissionais.

Sendo assim, nesse constante trabalho dialético de educar, certamente a Escola Municipal Carlos Santana consolidará a dinâmica da educação pública de qualidade, que tanto se busca conquistar plenamente, bem como contribuirá de maneira assertiva na consolidação de práticas pedagógicas mais proativas e, como resultado, o fortalecimento e a criação de uma comunidade leitora proficiente.

Referências

ALARCÃO, Isabel. **Os questionamentos do cotidiano docente.** Revista Pátio, ano X, n. 40, p. 16-19, novembro/2006 janeiro 2007.

BRASIL, Ministério da Educação. **Programa Nacional Biblioteca Escolar.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12368&Itemid=574.> Acesso em 25.02.2012.

CORDEIRO, Verbena Maria Rocha Cordeiro. **Itinerários de leitura no espaço escolar.** Salvador: Revista da FAEEBA, UNEB. v.13, Nº. 21, p.95/102, jan./jun.2004.

ECO, Umberto. Seis passeios pelos bosques da ficção. São Paulo, São Paulo: Companhia das Letras, 1994. In: BESNOSIK, Maria Helena da Rocha. **Círculos de Leitura: um encontro com o texto literário.** Revista da FAEEBA, UNEB. Salvador, v.13, Nº. 21, p.45-54, jan./jun.2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí,(RS), Editora Unijuí, 1998.

GUEDES, Paulo Coimbra. **A formação do professor de português: que língua vamos ensinar?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Trad. José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo, SP: Cortez, 2004.

LERNER, Delia. **Ler e Escrever na Escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre, Artmed, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Investigando a relação oral-escrito e as teorias do letramento.** [et al]. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2001.

MARIN, Alda J. **Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções.** Cadernos Cedes, Campinas, Papirus, 1995, p.27. In: BITTENCOURT, Agueda Bernardete. Sobre o que falam as coisas lá fora: formação continuada dos profissionais da educação. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Formação Continuada e Gestão da Educação. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2006. p.65.

NEVES, Iara Conceição et al. **Ler e Escrever. Compromisso de Todas as Áreas.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1998.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razões pedagógicas.** Porto Alegre: Artmed. 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência.** IN: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.) Saberes Pedagógicos e atividade docente. 4ª. ed.São Paulo: Cortez, 2005.

PRETTO, Nelson De Luca. **Formação de professores exige rede!** In: Revista Brasileira de Educação. N. 20, maio/jun/jul/ago 2002. p.121-131.

PROUST, Marcel. **Sobre a leitura**. Trad. Carlos Vogt. Campinas, São Paulo: Pontes, 2ª.ed., 1991.

RIBEIRO, Ana Elisa. Ler na tela – letramento e novos suportes de leitura e escrita. In: Linguagem e Ensino, Pelotas, v. 9, n.2, jul/dez 2006.

SOARES. MAGDA. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Trad. Cláudia Schiling. 6ª ed. Porto Alegre. Artmed. 1998.

TARDIF, Maurice. **Saberes docente e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BLOG “FATOS E DADOS”: ESPAÇO VIRTUAL DE DISPUTA DISCURSIVA

Daniel Dantas

Resumo

Este trabalho se baseia em parte de tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPgEL) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Neste artigo, realizamos uma análise do discurso manifesto no Blog “Fatos e Dados”, mantido pela Petrobras. O blog foi criado pela empresa no contexto de denúncias de corrupção que culminaram na instalação de uma CPI para investigá-la no âmbito do Congresso Federal. Para tanto, consideramos a disputa ideológica em torno da existência do Blog, assim como os lugares sociais de onde se pronunciam a Petrobras e os seus leitores, que lêem escrevendo e interferem, não apenas na produção dos textos em disputa como também nos movimentos de leitura e na produção de leitura. Fizemos uso de conceitos de ideologia segundo, principalmente, o círculo de Bakhtin, e de elementos de análise do discurso em Foucault (2008) e na escola francesa, além de algumas implicações para leitura.

Palavras-chave

Argumentação; cibercultura; linguagem; representação social; linguística aplicada.

Abstract

This article is based on part of a doctoral thesis submitted to the Graduate Program in Language Studies (PPgEL) of the Federal University of Rio Grande do Norte. In this paper we present a discourse analysis of the material published in the Blog “Facts and Data”, by Petrobras. The blog was created by the company in the context of allegations of corruption that culminated in the installation of parliamentary commission to investigate it in the Federal Congress. We have considered the ideological dispute around the existence of the blog, as well as the social places pronounced by Petrobras and its readers, reading and writing, and inferring, not only the production of texts in dispute but also in movements of reading and reading production. We have used the concepts of ideology according to the Bakhtin circle, and the elements of discourse analysis based on Foucault (2008) and other French authors, and its implications for reading.

Keywords

Argumentation; cyberculture; language; social representation; applied linguistics.

Introdução

Este trabalho se baseia em parte da pesquisa que fundamentou nossos estudos doutorais junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Nesta pesquisa, que ora apresentamos, nos propusemos a analisar as estratégias argumentativas relacionadas ao uso da mídia digital, em particular os blogs. Para tanto, assumimos conceitos de ideologia próximos àquele do Círculo de Bakhtin, além de afirmarmos as questões de linguagem relativas às suas caraterísticas dialéticas e dialógicas - o que termina por implicar na compreensão dos conceitos de ideologia oficial e ideologias cotidianas.

É nesse contexto que podemos analisar o discurso do Blog “Fatos e Dados”, fundado pela Petrobras em meio à crise representada pela instalação de uma CPI que investigaria uma série de denúncias contra a empresa. Os dados de que dispomos apontam as disputas ideológicas e discursivas em torno do blog, fundamentais para a compreensão dos diálogos ali manifestos, o que vem a ser talvez a conclusão mais importante neste âmbito de nossa pesquisa.

Conceitos de ideologia a serem considerados

Bakhtin e o seu círculo avançaram bastante os estudos da ideologia ao analisarem-na a partir de uma perspectiva dos estudos da linguagem, valendo-se do método marxista. A concepção de ideologia no Círculo de Bakhtin parte de dois principais pontos, segundo Miotello (2007: 168), com os quais dialoga, procurando superá-los. Em primeiro lugar, o círculo discorda da visão mecanicista dos teóricos marxistas que relacionam diretamente os acontecimentos nas estruturas socioeconômicas com as repercussões na ideologia. Para o Círculo de Bakhtin falta um necessário aprofundamento dos estudos da ideologia e da linguagem no ambiente teórico do marxismo.

O outro ponto de partida é o enfrentamento da perspectiva da ideologia entendida sob o psicologismo, ou seja, como sendo subjetiva/interiorizada – presente na cabeça dos sujeitos – ou idealista/psicologizada – uma ideia já dada com a qual somente é possível se defrontar.

Nenhuma dessas noções satisfez os pensadores do Círculo de Bakhtin. A ideologia, a partir da análise da comunicação cotidiana, é tratada por eles de forma concreta e dialética, como fundamento na constituição dos signos e da própria subjetividade. Nessa direção, o pensamento bakhtiniano parte da concepção da ideologia como “falsa consciência” legitimadora do poder político, mas interpõe à questão, além da ideologia oficial – dominante[1] – a ideologia do cotidiano. Essa é uma discussão que aparece em Bakhtin (2006), sendo apontada por Miotello (2007: 168).

Nesse sentido, o próprio Miotello (2007: 169) destaca que, em toda obra do círculo, apenas uma definição explícita do entendimento da ideologia é exposta. Voloshinov, no texto “Que é a linguagem”, de 1930, diz que ideologia é “todo o conjunto dos reflexos e das interpretações da realidade social e natural que tem lugar no cérebro do homem e se expressa por meio de palavras (...) ou outras formas sígnicas” (*apud* MIOTELLO, 2007: 169).

É ainda com base nesse entendimento que se pode afirmar a existência de uma relação dialética e dialógica, entre a ideologia oficial e as ideologias do cotidiano, resultando em um determinado contexto ideológico complexo e único em cada realidade social, conforme expressa ainda Miotello (2007: 169). Essas manifestações ideológicas são vistas como expressões de tomadas de posição – por exemplo, um jornal diário que se afirma como defensor da livre iniciativa assume uma posição ideológica. Nas tomadas de posição valora-se o signo, arena da luta ideológica onde se dão os combates pelo sentido e seu poder decorrente. Aqui, os signos são arrastados da polissemia inerente à linguagem e constituição da palavra à monossemia

1 - Classificar uma ideologia como dominante não parece ser muito adequado em uma perspectiva bakhtiana, sendo preferível usar a expressão ideologia oficial. No entanto, manteremos aqui o uso dos dois nomes com o intuito de facilitar todos os diálogos teóricos que temos travado em nossa pesquisa.

de uma ou outra formação ideológica. Desse modo, por exemplo, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra terá realizado uma *ocupação* de terra, *porque a terra é de quem produz*, que será sistematicamente chamada de *invasão* por parte dos sujeitos de uma determinada perspectiva ideológica. É por isso também que pode ser dito que a ideologia se manifesta a partir dos sentidos que são estabelecidos nos grupos sociais, a partir de suas relações, para objetos materiais cujas funções são pelos mesmos grupos definidos. Assim, o comunismo toma os objetos materiais da foice e do martelo para uma função ideológica, constituindo um sentido que realiza nas relações do grupo social dos comunistas. A foice e o martelo são, agora, muito mais que objetos para atividade laboral. E essa função é determinada por um lugar social e histórico onde se situam os sujeitos e, desse modo, definem pontos de vista e valorações a todo signo que, assim, se caracteriza como ideológico.

Segundo Miotello (2007: 171), a ideologia, em Bakhtin, pode ser caracterizada como “a expressão, a organização e a regulação das relações histórico-materiais dos homens”. As ideologias, em uma sociedade de classes, têm interesses contraditórios, respondendo aos interesses dessas classes. Devido a isso e ao fato de que se manifestam essas contradições no signo – e no discurso –, a visão bakhtiniana implica que não existe discurso ou ideias neutros.

Na sua crítica à psicologia de Freud, Bakhtin (2007) deixa claros alguns dos pontos de sua concepção acerca da ideologia. Na melhor tradição marxista, o autor defende que não se pode acreditar em qualquer ideologia porque a “ideologia mente para aquele que não é capaz de penetrar no jogo de forças materiais objetivas que se esconde por trás dela” (BAKHTIN, 2007: 78). É nesse ponto que também costumam entrar em cena as “ideologias do cotidiano”, ou “não-oficiais”, compreendendo-se que toda enunciação verbal é uma pequena construção ideológica – ou seja, não existe linguagem real desassociada de conteúdo ideológico. Para Bakhtin (2007), o

> conteúdo e a composição das camadas não-oficiais da ideologia do cotidiano (...) são condicionadas pela época e por uma classe tanto quanto o são as suas camadas ‘censuradas” e os sistemas da ideologia enformada (a moral, o direito, a visão de mundo) (BAKHTIN, 2007: 89).

Assim, a concepção bakhtiniana de ideologia, diz Miotello (2007: 175), defende que não é possível separar a ideologia da realidade material do signo, que não pode ser, por sua vez, dissociado da concretude da comunicação – que não é dissociável de sua base material.

Desse modo, as leituras e as atitudes responsivas dos leitores nunca se separam de uma determinação discursiva, ideológica. “Lendo” o mundo a partir de uma muito determinada posição de sujeito, no bojo de uma formação discursiva definida, o indivíduo sempre terá uma compreensão responsiva ativa comprometida ideologicamente.

Importante para a nossa proposta de pesquisa também é a discussão acerca da noção de formação discursiva, fundamental para a compreensão e definição da disputa discursiva e ideológica em torno do Blog “Fatos e Dados”.

Um dos principais conceitos da Análise do Discurso, o de Formação Discursiva, deriva diretamente dos escritos de Foucault. Foucault (2008) define essa noção dizendo que quando

> se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão e, no caso em que entre os objetivos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações) diremos, por convenção, que se trata de uma *formação discursiva* – evitando, assim, palavras demasiado carregadas de condições e consequências, inadequadas, aliás, para designar semelhante dispersão, tais como “ciência”, ou “ideologia, ou “teoria”, ou “domínio de objetividade” (FOUCAULT, 2008: 43)

Ao se apropriar desse conceito, a Análise do Discurso francesa, em Pêcheux, o interpreta de tal maneira que fortalece aspectos linguísticos e a insere no contexto das proposições

althusserianas. Gregolin (2006: 41) destaca que a primeira grande crítica de Pêcheux a Foucault se refere ao fato de que seu estudo do discurso e da linguagem promove uma elisão da língua, excluindo-a. Mesmo a noção de enunciado em Foucault não se fundamenta na língua: o que transforma um ato de fala em enunciado é a função enunciativa, ou seja, o fato de ele ser produzido por um sujeito, a partir de um lugar e instituição, assumindo determinadas regras sócio-históricas que definem e possibilitam que ele seja enunciado.

De forma bastante elementar e resumida, podemos afirmar que a Análise do Discurso considera que cada classe tem sua própria ideologia em uma formação social. E cada uma dessas ideologias tem a sua própria formação discursiva. Desse modo, cada sujeito, ligado que é a uma classe, identifica-se com uma determinada posição de sujeito, comprometida a uma dessas possíveis formações discursivas. Ao mesmo tempo, diz Indursky (1998: 190), põe-se em tensão em relação às demais posições de sujeitos, ligadas a outras das formações discursivas e ideológicas da sociedade.

Dessa maneira, de acordo com esta concepção da linguagem, a discursivização acontece não no indivíduo, mas sim na classe social. É por isso que Fiorin (2001: 43) entende que o sujeito “não pensa e não fala o que quer, mas o que a realidade impõe que ele pense e fale”. Ele, em verdade, é um sujeito assujeitado, tendo a “ilusão de ser a origem do que diz”, nas palavras de Orlandi (1988: 69).

Para a concepção mais comum da AD, as formações sociais têm, todas, uma ideologia dominante - o Círculo de Bakhtin preferiria chamar de ideologia oficial. Mesmo que estejam presentes na sociedade inúmeras visões de mundo diferentes, a ideologia dominante será, evidentemente, a ideologia da classe dominante. E, assim, a formação discursiva dominante será determinada por essa ideologia e essa classe. Tal ideologia oficial aparecerá sempre em disputa mais ou menos explícita com outras ideologias do cotidiano. No contexto de nosso trabalho, o Blog “Fatos e Dados” é um espaço virtual de disputa ideológica. Os campos em disputa se posicionam na situação ou oposição ao governo federal e, portanto, à Petrobras, como empresa estatal. O fundamento de sua posição discursiva será a imagem pública e representação social da empresa - opostas entre si, o que ficará mais claro nos dados que analisaremos a seguir.

Os movimentos de leitura do leitor estão condicionados à formação discursiva da qual faz parte. Para Ferreira (1998: 203), essa formação vai definir, assim, o processo de produção de sentido de determinado texto a partir da conexão da língua e da história com um sujeito colocado em função de uma ideologia.

A produção de sentido de uma leitura em um sujeito se dá em relação às sequências discursivas internas que geram uma matriz de sentido, própria de cada formação discursiva, que vai definir o movimento de leitura. Por isso, quando se transpõe uma leitura para uma diferente formação discursiva, ela, necessariamente, produzirá um sentido diferente, já que é transposta, também, para uma matriz de sentido diferente.

O embate com a imprensa

O post que destacamos neste artigo foi publicado no dia 04 de junho de 2009, apenas dois dias depois que o Blog “Fatos e Dados” teve início. Nele se destaca o fato de ter sido o primeiro a reproduzir as perguntas de um jornal e as respostas encaminhadas pela Petrobras, o que por fim provocou a polêmica em torno da existência do Blog “Fatos e Dados”. Neste caso inicial, no entanto, as perguntas e respostas foram publicadas após a circulação do jornal - a polêmica se estabeleceu a partir da discussão acerca de um pacto de exclusividade que supostamente existiria entre jornalista e suas fontes e sua quebra quando o Blog “Fatos e Dados” passou a publicar as perguntas e respostas tão logo eram enviadas ao veículo de imprensa que as solicitavam.

Percebemos que o argumento principal em defesa de tal prática é o fato de que os jornais sonegavam aos seus leitores as informações repassadas pela Petrobras, ora distorcendo-as ora ignorando-as. Em alguns momentos matérias foram publicadas sem que se ouvisse o outro lado (no caso, a própria empresa), pressuposto básico da atividade jornalística.

A matéria, objeto da discussão neste post, foi publicada no dia anterior (03 de junho de 2009). O post reproduz perguntas do Jornal O Globo e as respostas encaminhadas a ele pela Petrobras.

1. Respostas da Petrobras – Jornal O Globo
2. Em 01/06/2009, o jornal O Globo entrou em contato com a
3. assessoria de imprensa da Petrobras com as perguntas abaixo:

- 4. Como é a estrutura de comunicação da Petrobras? Detalhar essa estrutura.
- 5. Está ligada direto à presidência?
- 6. Quantos profissionais ao todo trabalham na assessoria de imprensa?
- 7. Desses, quantos são funcionários concursados, e quantos são contratados?
- 8. Especificar quantas trabalham na assessoria, seja em atividades internas

9. como site, etc., seja para atender imprensa, etc.

- 10. Qual é a estrutura nas diretorias e subsidiárias (tem diretoria que publica

11. boletins internos, e tem assessores específicos como na diretoria de Gás,
12. Engenharia, E&P, além dos assessores diretos da presidência, etc.).

- 13. Por que a Petrobras contratou a CDN? O pessoal próprio já não seria

14. suficiente para atender a demanda da CPI?
15. A seguir, as respostas enviadas pela assessoria de imprensa da
16. Petrobras no dia 02/06/2009:
17. A Petrobras possui várias gerências de comunicação tanto na holding
18. quanto nas subsidiárias. Na sede, além da Comunicação Institucional
19. ligada ao presidente, existem gerências de comunicação ligadas às
20. diretorias de Exploração e Produção (E&P), Abastecimento (ABAST),
21. Gás e Energia (G&E), Serviços (SERV), Financeiro (FIN) e Internacional
22. (IN) que atuam de forma independente para atender suas necessidades.
23. Além destas gerências corporativas na sede ainda existem as regionais que
24. cuidam das comunidades vizinhas às instalações da Companhia. São nove
25. unidades de negócio do E&P (áreas de produção de petróleo e gás)
26. espalhadas pelo país, 16 refinarias e 3 fábricas de fertilizantes do ABAST,
27. e os empreendimentos da engenharia (SERV). A área internacional (IN)
28. possui estruturas de comunicação na Argentina, Uruguai, Paraguai,
29. Bolívia, Colômbia, Venezuela, Estados Unidos e outros países, além das
30. subsidiárias Transpetro, com terminais em todo o país e Petrobras
31. Distribuidora, com escritórios nas grandes capitais. No total são cerca de
32. 1.150 pessoas, sendo 400 na Comunicação Institucional e 750 nestas
33. outras áreas da empresa entre empregados concursados e profissionais
34. contratados.
35. A Petrobras, assim como toda grande empresa, possui um Sistema de
36. Comunicação de Crise com o objetivo de comunicar-se de forma ágil,
37. objetiva e transparente, buscando atender às demandas de informação de
38. seus públicos de relacionamento principalmente em situações de crise. O
39. Sistema foi criado por norma, aprovada pela diretoria em 2002 e desde
40. então atua em todos os momentos mais importantes como acidentes,
41. greves ou outros assuntos de maior relevância que em, muitos casos,
42. exigem a contratação de agências externas de forma a garantir o pleno

43. atendimento a todas as demandas de comunicação.
44. Conheça aqui a matéria publicada pelo jornal O Globo em 03/06/2009

A estrutura do post buscou uma forma argumentativa, associativa, que atribui ao leitor a possibilidade de perceber que a matéria publicada pelo jornal não levou em consideração as respostas às perguntas encaminhadas pela empresa. Por outro lado, o jornal enfatizou uma única informação, e descontextualizada, sobre as “cerca de 1.150 pessoas” (linhas 31 - 32), entre empregados próprios e contratados, que trabalham nas áreas de comunicação da Petrobras, conforme vemos na notícia:

1. REFORÇO
2. Comunicação da Petrobras tem 1.150 pessoas, mas estatal contratou
3. empresa de assessoria de imprensa para assuntos relativos à CPI[2]
4. Publicada em 02/06/2009 às 23h31m
5. Ramona Ordoñez
6.
7. RIO - A Petrobras contratou a empresa de comunicação Companhia de
8. Notícias (CDN) para ajudá-la a responder aos pedidos de informações por
9. conta da CPI no Senado que investigará suas atividades. A contratação foi
10. feita apesar de a estatal contar com um total de 1.150 profissionais da área
11. de comunicação (jornalismo, relações públicas e marketing), entre
12. concursados e não concursados, em todo o país.
13. A Vale, ex-estatal e uma das maiores mineradoras do mundo, tem uma
14. estrutura na área de comunicação bem mais enxuta: são ao todo 80
15. profissionais no país. A Vale é uma empresa brasileira global. No ano
16. passado, teve um lucro líquido de R$ 21,2 bilhões. O lucro da Petrobras
17. foi de R$ 32,9 bilhões.
18. Estatal tem Sistema de Comunicação de Crise
19. A Petrobras informou que, como toda grande empresa, possui um Sistema
20. de Comunicação de Crise, que é acionado quando ocorrem eventos de
21. vulto como greves, acidentes e assuntos de maior relevância. Em alguns
22. casos, porém, a estatal argumenta que, ainda assim, é necessária a
23. contratação de uma empresa externa, como ocorreu com a CDN para
24. cuidar dos pedidos de informações decorrentes da CPI.
25. Segundo um executivo da Petrobras, apesar do grande número de
26. profissionais da área de comunicação, muitos exercem atividades internas
27. junto a outros órgãos ou nas diretorias e dificilmente poderiam ser
28. escalados para atender à demanda de informações por conta da CPI. Na
29. Gerência de Imprensa, na sede, no Rio, dos 15 jornalistas ali lotados, 11
30. ficariam encarregados de responder à imprensa sobre assuntos gerais e
31. também sobre a CPI, caso não fosse contratada empresa de fora, alega a
32. fonte.
33. A estrutura da Petrobras inclui várias gerências de comunicação na

2 - Disponível em: http://oglobo.globo.com/pais/mat/2009/06/02/comunicacao-da-petrobras-tem-1-150-pessoas-mas-estatal-contratou-empresa-de-assessoria-de-imprensa-para-assuntos-relativos-cpi-756169285.asp, acessado em 15 nov 2010.

34. holding e em suas subsidiárias. Na holding, a Gerência de Imprensa é
35. subordinada à Comunicação Institucional, comandada por Wilson
36. Santarosa, ex-dirigente sindical. A Comunicação Institucional, ligada
37. diretamente à presidência da Petrobras, movimenta em torno de R$ 1
38. bilhão por ano em patrocínios, programas sociais, ambientais e
39. propaganda institucional.
40. Cada uma das seis diretorias da Petrobras tem ainda uma gerência de
41. comunicação que executa diversas atividades, como publicações internas e
42. outras funções. Cada diretor da Petrobras, assim como o presidente, José
43. Sergio Gabrielli, tem direito a ter um assessor de imprensa com cargo de
44. confiança, que não precisa ser concursado. Mas apenas Gabrielli e a
45. diretora de Gás e Energia, Maria das Graças Foster, tem uma assessoria de
46. imprensa própria.
47. Na Vale nenhum executivo tem assessor direto
48. No caso da Vale, por exemplo, toda a comunicação é centralizada na
49. diretoria de Comunicação, e os diretores não podem ter um assessor
50. direto.
51. As unidades da Petrobras, como de refino, terminais e bases de operação
52. em todo o país têm, também, uma gerência de comunicação própria. Essa
53. gerência cuida dos contatos com as comunidades vizinhas às instalações
54. da companhia. A estatal tem ainda funcionários da área de comunicação
55. que respondem por suas unidades no exterior.
56. A Petrobras alegou que teve de contratar a CDN, mesmo tendo 1.150
57. funcionários no setor de comunicação, porque tem uma estrutura que
58. inclui nove unidades de negócio da área de Exploração e Produção (E&P)
59. espalhadas pelo país, 16 refinarias e três fábricas de fertilizantes.

É intenção do post conduzir o leitor a se posicionar contrariamente à matéria do jornal O Globo e favorável à posição exposta pela Petrobras. Destaca-se que o autor do texto não qualifica por meio de adjetivos ou outras expressões linguísticas a matéria jornalística, mas se utiliza da estrutura, como dissemos, e de uma argumentação fundamentada em números para demonstrar a desonestidade do jornal para com as informações que lhe foram prestadas. Ganha relevo, na estrutura argumentativa, a proposta de que o leitor construa suas próprias conclusões a partir da exposição das perguntas, das respostas enviadas e da matéria pronta.

Os dados apresentados que foram tranformados em notícia pelo jornal - e em post pelo Blog - sofreram diferentes processos qualificatórios. De um lado, o jornal enquadrou de maneira negativa os números e informações encaminhadas pela Petrobras. Já o Blog “Fatos e Dados” utilizou os mesmos dados para enquadrar como parcial e distorcida a matéria do jornal. Este processo de transformação de elementos em notícia é ideológicos e intencionais. É na qualificação que ideologias e intenções dos sujeitos ficam mais à mostra e, assim, percebemos que Petrobras e a imprensa representada nesse caso pelo jornal O Globo posicionam-se em pólos ideológicos opostos e em conflito - manifesto na própria existência do Blog “Fatos e Dados”.

Para justificar suas intenções e escolhas ideológicas - de um lado e de outro - vemos a utilização de elementos narrativos, entendidos neste trabalho como sendo fundamentalmente a descrição de ações em que se engajam os sujeitos e as coisas que foram consideradas no discurso. Tanto a resposta ao jornal quanto a reportagem realizada por O Globo fazem uso de elementos narrativos para justificar seus enquadramentos e

conclusões propostas, todos fundamentados nos argumentos expostos por um e outro, em defesa da adequação da equipe de comunicação da Petrobras em termos de envolvidos, ou no ataque a esse número como exagerado e desproporcional.

O enquadramento final é dado pelo processo de modalização. O post é modulado e enquadrado. Na linha 17 do post, o texto refere as "várias gerências de comunicação", descrevendo-as a seguir (linhas 18 a 31). A descrição das "várias gerências" de Comunicação da Petrobras constrói o enquadramento para que se torne adequado o número de profissionais que trabalham nessas atividades: 1.150 pessoas. Assim, a modalização enquadra esse número, que poderia ser considerado elevado, a partir da citação inicial da complexidade da área e das "várias gerências" de Comunicação na empresa.

O segundo parágrafo da nota está enquadrado a partir da modalização apontada na linha 35: como toda grande empresa, a Petrobras tem um Sistema de Comunicação de Crise. Adiante, o texto procura esclarecer que muitas vezes é necessário que haja um contrato específico com uma empresa de comunicação para o atendimento de comunicação de crise (linhas 41 a 43). O texto é modalizado no sentido de enquadrar as informações de maneira positiva em favor da Petrobras, justificando os dados referidos.

Evidentemente, a modulação e o enquadramento no texto do jornal é diferente. Enfatiza o contrato com a empresa para a Comunicação de Crise, "apesar de a estatal contar com um total de 1.150 profissionais da área de comunicação" (linhas 10 e 11). Se de um lado, a resposta da Petrobras comparava a empresa às maiores do mundo para explicar a necessidade de um equipe de comunicação grande, o texto do jornal enquadra a questão em outra perspectiva, comparando a Petrobras e a Vale, uma das maiores empresas do Brasil, dizendo que a última tem apenas 80 profissionais de comunicação (linhas 14 e 15). A comparação com a Vale é retomada ao afirmar que nenhum de seus diretores tem assessores de imprensa diretos, ao contrário do que ocorre na Petrobras (linhas 44 a 47).

Os processos de modulação e o enquadramento daí decorrente evidencia as diferenças de intenção e ideológicas entre a perspectiva aponta no texto do Post (opinião da Petrobras) e a que aponta o texto do jornal O Globo. Há duas posições em confronto. E é interessante que esse confronto ideológico se dê logo na primeira vez que o Blog "Fatos e Dados" adota o comportamento que resultará nas críticas mais intensas contra a iniciativa da Petrobras. Esse conflito ideológico nitidamente expresso e manifesto nesse caso aponta que as críticas feitas, posteriormente, pela imprensa não tinham suas bases reais apenas na superficialidade de um pacto de confidencialidade com as fontes: o risco é que a publicação das respostas encaminhadas pela empresa no seu blog exponham com clareza os interesses ideológicos dos textos jornalísticos sobre a Petrobras a partir do confronto das perspectivas distintas dos jornais e da empresa. A comparação mostrará com clareza o enquadramento negativo contra a Petrobras dos jornais e estes ficam em situação desconfortável consequentemente. O objetivo do texto de O globo é, nitidamente, conduzir a opinião pública a uma posição contrária à Petrobras - o texto transaciona nessa direção entre os interlocutores. Enquanto isso, é papel expresso do Blog "Fatos e Dados" conduzir à opinião pública os pontos de vista da empresa em textos que representam sua voz oficial.

Considerações finais

Neste trabalho compreendemos que cada formação ideológica manifesta-se em uma respectiva formação discursiva - e o blog manifestou as tensões entre posições de sujeitos de formações discursivas diferentes. O próprio blog, ainda que escrito pela maior empresa brasileira, posicionou-se de maneira conflituosa em relação à ideologia dominante - expressa através dos posicionamentos dos veículos de imprensa, entidades de classe e outros sujeitos a ela vinculados contrários às suas iniciativas. Ainda assim, a dialogia que se apresenta no Blog "Fatos e Dados" confirma a percepção do Círculo de Bakhtin que, a partir da análise da comunicação cotidiana, trata a ideologia de forma concreta e dialética, como fundamento na constituição dos signos e da própria subjetividade. Além disso, como dissemos acima, fora de uma ideologia oficial surgem as ideologias do cotidiano, que estão em relação dialética e dialógica com a ideologia oficial, resultando em um determinado contexto ideológico complexo e único em cada realidade social. Esta complexidade é capaz de explicar como pode ser possível à

maior empresa brasileira criar um blog que expõe uma formação discursiva e uma ideologia não dominante - ainda que ao fim do processo dialógico e dialético sua posição tenha saído como preponderante e vencedora da disputa em curso.

Essa disputa ideológica, assim como os lugares sociais de onde se pronunciam a Petrobras e os leitores de seu blog, que lêem escrevendo, interferem, não apenas na produção dos textos em disputa como também nos movimentos de leitura e na produção de leitura, o que resta evidenciado a partir da análise das relações discursivas e argumentativas do Blog Fatos e Dados nesta pesquisa.

No contexto sócio-político que se configura no entorno da disputa ideológica que tem lugar na Petrobras e na CPI - prefigurando o processo eleitoral do ano seguinte -, essa dimensão cresce em importância. Afinal, há uma disputa ideológica entre os dois maiores partidos ou campos políticos do país acerca do programa de privatização do estado brasileiro. As afirmações, expressas ou subentendidas, acerca da Petrobras são, de um lado ou de outro, fundamentadas em representações que se ligam aos campos ideológicos em disputa.

Essa disputa de poder em questão é o prosseguimento da disputa pelo poder entre os partidos políticos que de colocam no governo e na oposição e não perdia de vista o processo eleitoral do ano seguinte (2010), quando seria eleito o novo presidente da República. Podemos afirmar, também, que a disputa não foi bem sucedida para a oposição - o que revela uma estratégia discursiva e argumentativa adequada -, uma vez que acabou por ser eleita presidente da República a candidata governista, Dilma Roussef (PT). Evidente que o processo eleitoral não se resumiu, por fim, às questões que conduziram e permearam a CPI da Petrobras, mas o seu resultado indica o fracasso da iniciativa pelo poder por parte da oposição - que passou pela CPI.

Porque, ainda, diante de tudo, a disputa discursiva aparentemente foi vencida pelo “Fatos e Dados”? Possivelmente porque outros sistemas de verdade estavam na disputa fortalecendo a posição da Petrobras. As representações sociais da empresa de um lado, o forte apoio popular do governo federal, uma maior proeminência do hipertexto da Internet frente ao sistema convencional da imprensa, entre outros fatores mais ou menos descritos nesta tese ajudam a explicar porque neste conflito a iniciativa da Petrobras com o Blog “Fatos e Dados” foi bem sucedida.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.

_____. **O freudismo:** um esboço crítico. Tradução por Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. “Nas trilhas do discurso: a propósito de leitura, sentido e interpretação” *in* ORLANDI, Eni Puccinelli (org). **A leitura e os leitores**. Campinas/SP: Pontes, 1998.

FIORIN, José Luiz. **Linguagem e ideologia**. 7 ed. São Paulo: Ática, 2001.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber.** Traduzido por Luiz Felipe Baeta Neto. 7ª Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

GREGOLIN, Maria do Rosário. “Bakhtin, Foucault, Pêcheux” *in* BRAIT, Beth (org.) **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006.

INDURSKY, Freda. “A prática discursiva da leitura” *in* ORLANDI, Eni Puccinelli (org). **A leitura e os leitores**. Campinas/SP: Pontes, 1998.

MIOTELLO, V.. “Ideologia”. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin:** conceitos-chave. São Paulo: Editora Contexto, 2007.

ORLANDI, Eni P.. “O inteligível, o interpretável e o compreensível” *in* ZILBERMAN, Regina & SILVA, Ezequiel Theodoro. **Leitura:** perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Ática, 1988.

LÍNGUA MATERNA, LEITURA E MATEMÁTICA: UMA RELAÇÃO DE COMPLETUDE[1]

Franceliza Monteiro da S. Dantas[2]

Resumo

O ensino da matemática limita-se, na maioria das vezes, ao repasse de fórmulas que geralmente não fazem o menor sentido para o aluno, causando prejuízos a sua aprendizagem, pois o aprendente não consegue ver aplicabilidade dos conteúdos matemáticos em seu contexto, interpretar os enunciados, ver significado nos conceitos e na própria linguagem simbólica. Esta falta de significação dos conteúdos matemáticos é gerada por diferentes fatores, dentre eles está a ausência de um trabalho consistente envolvendo a matemática e a leitura que, certamente, levaria o aprendente a transcender a decodificação de números, fórmulas e enunciados, atingindo um alto nível de compreensão/interpretação e, consequentemente, de aprendizagem. Este trabalho propõe apresentar considerações sobre a relação interdisciplinar entre a Língua Materna e a Matemática e, também, uma proposta de atividade matemática desenvolvida a partir de uma prática de leitura envolvendo o conteúdo *Geometria: sólidos geométricos, regiões planas e contornos*; para ser aplicada com alunos do 6º ano do EF II[3] de uma escola da rede particular de ensino da cidade de Mossoró. Fundamentamos nossos estudos em Machado (2001), Klüsener (2007), Carrasco (2006), Danyluk (1998), Smole (2001), Amarilha (2006), Martins (2007) e outros autores que versam sobre o tema. Este é parte de uma pesquisa qualitativa, com perfil de pesquisa-ação, que está em fase de conclusão. (Observatório da Educação - Capes/INEP. Ed. 038-2010. Grupo de Pesquisas CONTAR - UFRN - PPGED/PPGEL/PPGECNM - Propesq).

Palavras-chave

Língua materna; leitura; matemática; aprendizagem.

Abstract

The teaching of mathematics is limited, in most cases, the transfer of formulas that do not generally make sense to the student, causing their learning because the learner can't see the applicability of mathematical content in context, interpreting the statements, see the concepts and meaning in their own symbolic language. This lack of significance of the mathematical content is generated by different factors, among them is the lack of consistent work involving math and reading, of course, the learner would transcend the decoding of numbers, formulas and utterances, reaching a high level of understanding / interpretation and hence learning. This paper aims to present interdisciplinary considerations on the relationship that exists between Mother Tongue and Mathematics and also a proposal for a mathematical activity developed from a practice of reading content involving geometry, solid geometry, plane regions and contours, to be applied with students from the 6th year of EF II[2] at a school in private schools of the town of Mossoró. Substantiate our studies in Machado (2001), Klüsener (2007), Carrasco (2006), Danyluk (1998), Smole (2001), Amarilha (2006), Martins (2007) and others that deal with the issue. This is part of a qualitative research, action research profile, which is nearing completion. (Centre for Education - CAPES / INEP. Ed 038-2010. Research Group COUNT - UFRN - PPGED / PPGEL / PPGECNM - Propesq).

Keywords

Mother tongue; reading; mathematics; learning.

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 - SME Mossoró-RN.

3 - Ensino Fundamental II – corresponde aos anos finais do Ensino Fundamental (6º, 7º, 8º e 9º).

1. Introdução

Durante a minha atuação como professora de Língua Portuguesa nos níveis de ensino Fundamental e Médio, sempre ouvi queixas dos professores, principalmente dos de matemática, sobre o fato dos alunos não conseguirem interpretar determinados enunciados para, assim, responderem às questões das provas e atividades e até compreenderem melhor a Matemática que, embora possua uma linguagem própria e diferente da Língua Materna (LM), necessita, de certa forma, da mesma para o seu entendimento, pois a comunicação entre aprendente e ensinante se dá por meio da LM.

Estas queixas despertaram-me a curiosidade por compreender como a leitura – quase sempre explorada mais nas aulas de LM, no nosso caso Língua Portuguesa (LP) – pode colaborar para uma maior e melhor aprendizagem da Matemática. Daí o porquê deste artigo objetivar realizar um estudo interdisciplinar para identificar as relações entre estas duas áreas de conhecimento, tão diferentes e, ao mesmo tempo, com tantas semelhanças.

O contato com a LM ocorre muito antes do nascimento de uma criança, pois ela, ainda, encontrando-se no ventre da mãe, é submetida a horas de diálogos em que a mãe, muitas vezes, age como se a criança estivesse respondendo a suas indagações e/ou fazendo-lhe confidências. Ao nascer, a criança começa a desbravar um mundo repleto de signos e adaptar-se-á a eles em um curto espaço de tempo, balbuciando, gesticulando e, por fim, articulando esses signos, de início, oralmente e, depois, também, por escrito.

Ao entrar na escola, a criança já carrega consigo um vocabulário significativo e domina uma gramática embasadoura da LM da qual ela (a criança) é usuária, o que facilita muito a compreensão do mundo do qual ela está começando a fazer parte (a escola).

É neste momento que se estreitam os laços entre LM e as outras áreas do conhecimento, pois a escola se valerá do domínio que o aluno tem sobre aquela para expandir o universo de conhecimento dos alunos sobre estas.

É claro que não se deve responsabilizar unicamente a LM pelo sucesso e/ou insucesso de um aluno em determinada área de conhecimento, mas se pode, por meio de uma prática interdisciplinar, levar o aluno a perceber que o estudo destinado à LM não se acaba em si, mas se expande e enriquece as demais áreas de conhecimento.

O papel interdisciplinar da LM se dá pelo uso oral e escrito e requer dos usuários uma constante prática de leitura e produção de texto, isto porque, como é sabido, a nossa comunicação acontece por meio de textos, sejam eles oralizados e/ou escritos, e estes textos necessitam ser lidos para que a mensagem seja compreendida e a comunicação ocorra de forma satisfatória. Daí o porquê da necessidade de se trabalhar a leitura, considerando-a como um elemento fundamental para que o papel interdisciplinar da LM se concretize.

2. A relação entre Leitura/Língua Materna e Matemática

Sabendo que a criticidade é oriunda de um trabalho consistente e amplo que perpassa todas as áreas de conhecimento e estabelece relações entre elas e, sabendo ser a linguagem um forte instrumento na construção desse conhecimento, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), na busca de formar cidadãos críticos, propõe a utilização das diferentes linguagens como um dos objetivos gerais para o Ensino Fundamental:

> Utilizar as diferentes linguagens – verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal – com meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação (BRASIL, 1997, p. 06).

A expressão "Utilizar diferentes linguagens" propõe a capacidade para ler e escrever, fazendo uso consciente das mais variadas linguagens de forma que elas venham a agir como um elemento modificador do indivíduo e do seu contexto.

Sabe-se que a dificuldade de ler em toda e/ou qualquer esfera da atividade humana é o que, muitas vezes, impede a interação

entre o aprendente e o objeto de estudo. Bakhtin (1992, p.280) nos diz que "[...] para cada esfera da atividade humana, ou para cada esfera da comunicação verbal, são gerados tipos de enunciados relativamente estáveis no que diz respeito ao tema, à composição e ao estilo". Esses tipos de enunciados foram denominados por ele gêneros de discurso. Sendo assim, para Bakhtin (*op. cit*.) "[...] todos os enunciados, orais ou escritos, que atendam a um propósito comunicativo se constituem em um gênero de discurso".

Baseados nas ideias de Bakhtin, podemos concluir que uma das razões que podem justificar as dificuldades apresentadas pelos alunos de realizar a leitura dos textos matemáticos deve-se à falta de domínio desse gênero discursivo - e de seu contexto de circulação - por não terem tido muito contato com ele ou, mesmo, por desconhecê-lo. Bakhtin (1992, *apud* BRÄKLING, 2006, p.1) nos esclarece este assunto na seguinte citação:

> Muitas pessoas que dominam muito bem a língua se sentem, entretanto, totalmente desamparadas em algumas esferas de comunicação, precisamente porque não dominam os gêneros criados por essas esferas. Não raro, uma pessoa que domina perfeitamente o discurso de diferentes esferas da comunicação cultural, que sabe dar uma conferência, levar a termo uma discussão científica, que se expressa excelentemente em relação a questões públicas, fica, não obstante, calada ou participa de uma maneira muito inadequada numa conversa trivial de bar. Nesse caso, não se trata da pobreza de vocabulário nem de um estilo abstrato; simplesmente trata-se de uma inabilidade para dominar o gênero da conversação mundana, que provém da ausência de noções sobre a totalidade do enunciado, que ajudem a planejar seu discurso em determinar forma composicionais e estilísticas (gêneros) rápida e fluentemente; uma pessoa assim não sabe intervir a tempo, não sabe começar e terminar corretamente (apesar desses gêneros serem muito simples) (BAKHTIN, 1992 *apud* BRÄKLING, 2006, p.1).

Desta forma, fica claro que necessitamos de um contato com a maior variedade possível de gêneros textuais, cabendo à escola, na pessoa do professor, propiciar esse contato, oportunizando ao aprendente a maior vivência com as mais diversas linguagens e, consequentemente, com os mais diversos discursos, e isso deve ser realizado por todas as áreas de conhecimento

Um dos objetivos propostos pelos PCN de Matemática para o Ensino Fundamental é desenvolver no aluno a capacidade de:

> Comunicar-se matematicamente, ou seja, descrever, representar e apresentar resultados com precisão e argumentar sobre suas conjecturas, fazendo uso da linguagem oral e estabelecendo relações entre ela e diferentes representações matemáticas (BRASILa, 1997, p. 33).

Não podemos nem devemos ignorar a formação a qual os nossos professores de matemática foram submetidos. Formação essa que, em geral, descartou toda possibilidade de leitura, centrando-se apenas na aplicação de conceitos e fórmulas matemáticas, sem que houvesse uma preocupação em contextualizar esses conceitos e fórmulas. Ainda hoje, percebe-se que a formação matemática, embora tenha havido mudanças, é muito enrijecida, e o professor termina concebendo a matemática como algo isolado e imune a toda e qualquer intervenção.

Devido a esta formação, o próprio professor tem dificuldade de, no processo de ensino-aprendizagem, apresentar a matemática como uma ciência em que o aluno pode intervir e percebê-la presente em seu contexto, daí a necessidade de que, nas aulas de matemática, se busque estratégias que levem o indivíduo a compreender e deixar-se compreender. Mas, para isso, precisa "comunicar-se" e, portanto, utilizar-se, não só da Linguagem Matemática, tida como universal, mas também da LM.

De acordo com Machado (2001, p.15), "[...] mesmo as tentativas mais singelas de iniciação à matemática pressupõem um conhecimento da Língua Materna". Embora a Matemática tenha uma linguagem universal e diferente da LM, o aprendizado da Matemática só irá acontecer de forma

significativa, se houver o domínio da LM. Com isso, não quer dizer que essa seja superior aquela, mas que, se a formação do indivíduo requer o conhecimento lógico matemático, esse só acontecerá se houver o conhecimento da LM. Infelizmente, mesmo havendo uma relação tão estreita entre essas duas áreas de conhecimento, a escola ainda ignora qualquer tentativa de aproximação entre ambas e "[...] o que se percebe no nível do senso comum é uma ênfase nos aspectos que separam as duas disciplinas [...]" (MACHADO, 2001, p.17).

A linguagem e a leitura permeiam a construção do indivíduo nos mais diversos aspectos da sua formação e sem esses requisitos o indivíduo vê-se impossibilitado de atribuir significados consistentes ao mundo do qual faz parte e no qual necessita atuar para modificá-lo em beneficio próprio e da comunidade onde está inserido. E, como a leitura e a linguagem são exploradas mais no contexto escolar, explicitamente, nas aulas de LM, fica sob maior responsabilidade da escola "este atribuir significado ao mundo", ou seja, o agir cidadão.

Desta forma, que sistemática o professor de Matemática poderia acrescentar em suas práticas a fim tornar o ensino da Matemática mais consistente, a partir de uma prática de leitura dentro das aulas de matemática, de modo que os alunos do Ensino Fundamental e Médio tenham uma aprendizagem mais significativa? Será que um trabalho mais abrangente da LM, levando o aluno perceber que a mesma está presente em todas as esferas da comunicação, não possibilitaria uma aprendizagem consistente, não só das outras disciplinas, mas da própria LM? Será que a utilização da leitura de gêneros textuais diversificados (ex.: música, notícia, entrevista, propaganda, faturas de cartão de crédito, charges *etc*.) não funcionaria como instrumento dinamizador do ensino da matemática? Será que a leitura aliada à matemática não viabilizaria ao professor em sala de aula uma melhor contextualização da prática da leitura na vida do aluno?

Na busca de responder a esses questionamentos e, mais ainda, contribuir para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem, propomos que o ensino de todas as disciplinas e, no nosso caso, da Matemática, seja permeado por uma prática de leitura, prática essa, como já foi destacada, ainda é apenas explorada nas aulas de LM.

Mas não podemos esquecer que o ensino da LM ainda é extremamente prescritivo – de acordo com Halliday, MecIntosh e Strevens, (1974, 257-287 *apud* Travaglia, 2006, p.38):

> [...] objetiva levar o aluno a substituir seus próprios padrões de atividades linguísticos considerados errados/inaceitáveis por outros considerados corretos/aceitáveis. [...] está diretamente ligado à primeira concepção de linguagem e à gramática normativa e só privilegia, em sala de aula, o trabalho com a variedade escrita culta, tendo como um dos seus objetivos básicos a correção formal da linguagem.

Esta forma de conceber o ensino da LM termina por ignorar todo o conhecimento que o aluno possui ao entrar na escola e/ou em determinado ano escolar, acarretando uma supremacia das regras preconizadas pela gramática normativa – aquela que estuda apenas os fatos da língua padrão, da norma culta de uma língua, da norma que se tornou oficial – em detrimento ao trabalho com a leitura.

Isto contribui para que aluno não consiga perceber a importância da leitura na sua formação, acreditando serem as regras gramaticais o caminho para uma escrita e nível de entendimento textual adequado. Sabemos que o ensino da língua baseado na internalização da regra pela regra não produz o conhecimento, e mesmo ainda que nos deparemos com essas práticas, já conseguimos perceber uma mudança significativa na postura dos professores de língua portuguesa, pois eles vêm tentando não priorizar a gramática frente às práticas de leitura e escrita. Isso vem colaborando, também, para que o nosso aluno, pelo menos no que se refere à leitura dentro do trabalho com a LM, possa ter uma postura diferenciada.

Para uma melhor compreensão da ideia aqui defendida, torna-se necessário apresentar a definição de leitura com a qual nós trabalhamos, pois, como sabemos, o conceito de leitura é abrangente e, por isso, esta definição torna-se fundamental para o entendimento do trabalho aqui exposto.

Adotamos a concepção a partir das ideias defendida por Kock (2006), para quem a leitura deve ser definida a partir das

concepções de língua sob o foco do autor, do texto e do autor-texto-leitor, sendo este último a mais explorada pela autora. Ela afirma que:

> [...] Na concepção interacional da língua, os sujeitos são vistos como autores/construtores sociais, sujeitos ativos e, por isso, a leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentido, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma organizacional [...]. (KOCK, 2006, p. 09-10).

A partir desta conceituação, percebe-se que a definição dada à leitura, embora abrangente, converge para um avanço da postura adotada frente ao ato de ler. A leitura deve ser uma atividade na qual se leva em conta as experiências e o conhecimento do leitor, pois ao ler um texto é exigido bem mais que a decodificação do código linguístico, já que a leitura é uma atividade de produção de sentido, construído pelo leitor e este, ampara-se nas suas concepções de mundo, de texto, de língua e de leitura.

É esta visão interacionista que permite ao leitor questionar/questionar-se e construir/reconstruir seu conhecimento, pois permite um trabalho de leitura voltado para a compreensão não só do texto, mas também dos elementos que agem como aporte de sentido desse texto. Essa visão de leitura busca o sentido além do texto, considera não só os elementos presentes dentro do próprio texto (ideias veiculadas, linguagem utilizada, gênero textual, tipo do texto *etc*.), mas também os elementos que estão fora dele e que servem para a atribuição de significado, como o contexto (quando foi escrito, onde foi escrito, em que circunstâncias foi escrito, por quem foi escrito, quando foi lido, por quem foi lido, qual o momento sócio-cultural-histórico *etc*.). Esses elementos são, muitas vezes, ignorados pelos educadores quando se busca desenvolver um trabalho de leitura e, consequentemente, serão ignorados pelos alunos, já que os mesmos não são estimulados/orientados a observá-los.

A ideia de sentido atribuída ao texto e das modificações que a interação leitor/texto pode ocasionar encontra aporte nas ideias de Amarilha (2006, p. 73), quando afirma que "[...] prevendo a multiplicidade do mundo de cada leitor, o texto interage oferecendo e recebendo diferentes informações e significados. Nesse fluxo, modificam-se texto e leitor – o que é a marca do processo de comunicação". Fica claro que tanto o texto age sobre o leitor como o leitor age sobre o texto e ambos agem sobre o mundo. O incentivo à leitura só contribuiria para a transformação do aprendente para aprendente leitor e, consequentemente, em um cidadão mais consciente.

A interação construída no ato da leitura entre leitor-texto-autor, envolvida pelos elementos do meio que perpassa cada um desses atores nesse processo, quando aplicada ao trabalho não só da Língua Portuguesa, mas também de outras disciplinas e, no caso aqui estudado, na Matemática, possibilita a construção de conhecimentos bem mais consistentes por parte do aprendente.

Se partirmos da aplicação da leitura à matemática, notar-se-á que o aprendente não mais permanecerá como um reprodutor de fórmulas e conceitos que, em sua maioria, não fazem o menor sentido para ele, pois não encontram aplicabilidade em seu contexto para estes conceitos e fórmulas. O mesmo se verá como um ser que vive, faz e necessita da matemática para entender o mundo a sua volta, pois a matemática como estratégia de ensino e aprendizagem suporteada pela leitura/LM atua como uma fonte de reflexão, tornando-se, pois, fundamental para uma visão mais ampla da matemática o que, de certa forma, levará o aprendente a refletir e conscientizar-se do lugar e do papel da matemática e da leitura/LM na sua vida.

A escola, em geral, não tem a preocupação em trabalhar com o aluno os significados inerentes a linguagem matemática. Essa linguagem é a tradução de uma situação-problema (real ou não) por meio de símbolos e ordem lógica (estrutura) que permite formular, resolver questões das mais diversas áreas do conhecimento e da própria matemática. Além de codificar situações do nosso meio, a linguagem matemática também representa e favorece a criação de novos níveis de significados, novos objetos, novos modelos, permitindo a quem a utiliza, descrever a si mesmo e às suas circunstâncias.

Ao associarmos a linguagem verbal e/ou não-verbal à matemática, tornamos a comunicação matemática mais

compreensível. Para isso, podemos usar desenhos, tabelas, gráficos, expressões algébricas, concretizando, assim, a abstração dos símbolos. Nesta compreensão associativa, temos um entendimento da situação, fazendo uma leitura, de acordo com sua contextualização, sem restringir o ensino da matemática a fórmulas e cálculos, pois isso termina acarretando inúmeros problemas, dentre eles o fato de o aluno não se ver como um ser matemático, descartando, assim, toda e qualquer possibilidade de uma aprendizagem significativa e não percebendo a estreita relação entre a LM e a Matemática.

Dessa forma, ao longo do processo de ensino-aprendizagem, essas dificuldades tenderão a se perpetuar, principalmente, de acordo com Klüsener (2007), a partir do momento em que as letras começam a substituir os números, pois, até então, o aluno aprendeu que "Letra + Letra" forma palavra, e transformar esse saber, calcificado pela própria escola ao longo dos cinco primeiros anos do ensino fundamental, torna-se, para o aprendente e ensinante, um processo lento, doloroso e motivo, muitas vezes, para o aluno não se ver como um ser que faz e vive a matemática.

Assim, a visão de "assunto árido, especialmente difícil, destinado à compreensão de poucos, não se adéqua à Língua Materna de uma maneira geral, mas se ajusta perfeitamente à Matemática" (MACHADO, 2001, p. 17). Para a desmistificação dessa ideia, exige-se a necessidade de um trabalho aprofundado na linguagem matemática, permeado por práticas de leitura, a fim de construir o conhecimento matemático, e é aí que o domínio da LM pode agir de forma significativa.

É importante deixar claro que a leitura/LM é usada como uma das várias possibilidades de instrumentos construtores do saber matemático e não como único elemento capaz de construir este saber. Por isso, não devemos atribuir à leitura toda a responsabilidade para a ocorrência da aprendizagem matemática. A responsabilidade é de tudo e de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, e cabe a cada elemento envolvido buscar soluções para reverter as dificuldades detectadas ao longo do processo.

3. A atividade

Consciente da importância da leitura e do quão significativa ela é para o processo de aprendizagem, não só da Língua Materna (No nosso caso a Língua Portuguesa), mas de todas as áreas de conhecimento, procuramos, a partir da inserção de textos do gênero lenda, explorar o conteúdo matemático *Geometria, sólidos geométricos, regiões planas e contornos*, com o objetivo de contribuir para o ensino da matemática de forma mais contextrualizada, a partir de uma visão interdisciplinar, pois somos conscientes que o conhecimento visto fragmentado limita o aluno, impedindo-o de perceber que um mesmo conhecimento pode ser aplicado nas mais diversas situações e variados contextos.

Desta forma, apresentamos aqui uma atividade que explora a geometria a partir de textos. A atividade aqui disponibilizada pode e deve ser utilizada como modelo para que o professor de matemática utilize-a aprimorando sua prática.

Atividade

Texto: A Origem do Tangram

Diz a lenda que um jovem chinês, ao despedir-se de seu mestre para uma grande viagem pelo mundo, recebeu um espelho de forma **quadrada** e ouviu:

- Com esse espelho, você registrará tudo o que você verá durante a viagem, para mostrar-me na volta.

O discípulo, surpreso, indagou:

- Mas mestre, como, com um simples espelho, poderei eu lhe mostrar tudo o que encontrar durante a viagem?

No momento em que fazia esta pergunta, o espelho caiu-lhe das mãos, quebrando-se em sete peças com formatos variados (dois **triângulos** grandes, um **triângulo** médio, dois **triângulos** pequenos, um **losango/quadrado** e um **paralelograma**). Então o mestre disse:

- Agora, você poderá com essas sete peças construir figuras para ilustrar o que verá durante a viagem. Vamos dar ao conjunto dessas figuras o nome de **TANGRAM**.

E, assim, o jovem foi ilustrando as figuras que foi vendo. Com essa descoberta os chineses passaram o Tangram para todo o mundo tornando-o um objeto famoso.

Essa história sofreu algumas adaptações a fim de facilitar a exploração de alguns conceitos. A original pode ser lida no seguinte endereço eletrônico: **ttp://ensinoassim.blogspot.com/2009/03/tangram.html**

http://ensinoassim.blogspot.com/2009/03/tangram.html - **Texto adaptado**

As etapas de pré-leitura, leitura e pós-leitura, serão desenvolvidas oralmente com os alunos

Pré-leitura:

Professor,

Na atividade de pré-leitura você tem oportunidade de sondar o aluno a cerca do conhecimento que ele tem sobre o assunto e da capacidade dele de fazer predições. As questões presentes aqui são só sugestões, você poderá modificá-las adequando-as ao contexto da turma.

1. Mostrar um TANGRAM e perguntar se eles sabem o que é?

Professor,
Leve um TANGRAM para que os alunos apenas observem. Não deve ser dito nem o nome e nem para que serve o TANGRAM.

Aqui você poderá enaltecer as características do gênero lenda, procurando saber se o aluno: Leu outras lendas? Quais? O que achou? *etc*.

2. Apresentar o título do texto e pedir que eles façam predições a respeito da lenda.
3. Comentar sobre o gênero lenda.
4. Perguntar se alguém já teve vontade de viajar pelo mundo conhecendo vários lugares e pessoas.

Procure deixar os alunos bem à vontade para falar de lugares que eles têm vontade de conhecer, isto contribuirá para uma melhor interação da turma.

Professor,
Não esqueça que o estabelecimento dos contratos é importante para que o aluno perceba a hora da leitura como um momento de total dedicação.

- Estabelecer os combinados (enquanto o professor estiver lendo, não ser interrompido. Perguntas somente ao final da leitura).

Leitura:

- Leitura oral pelo professor acompanhada silenciosamente pelos alunos.
- Após estabelecer os contratos didáticos entregar o texto a cada aluno e solicitar que eles só observem o título; só após essa observação é que eles deverão fazer a leitura silenciosa;
- Após a leitura silenciosa, o professor faz a leitura oral, buscando dar a entonação diferenciada para a fala de cada personagem e também para a fala do narrador. O professor, também, poderá selecionar alguns alunos para **encenarem a história**.

Textos do tipo narrativos dos gêneros fábulas, lendas, parábolas, contos *etc*., favorecem a encenação. Você professor poderá improvisar uma apresentação na turma sobre a história lida, oportunizando, assim, uma maior interação entre os alunos e o texto.

Pós-leitura:

Não esqueça que essa etapa é a oportunidade de você perceber junto ao aluno o nível de compreensão/interpretação do mesmo frente o a leitura do texto. É importante que você não responda as perguntas, mas use-as como instrumentos instigadoras para que, assim, o aluno reflita sobre o texto lido.

- Observar se as previsões feitas na etapa de pré-leitura se confirmaram.
- O que, na história, você achou mais interessante?
- O que você aprendeu com essa história que ensinaria aos seus colegas?

Vamos estudar o texto e aprender geometria:

1. O texto que você leu é do tipo narrativo e do gênero lenda. Que elementos presentes do texto podem caracterizá-los como narrativo e como uma lenda?
2. Na lenda, o jovem chinês recebeu um espelho para registrar o que ele veria durante a viagem. Quando você viaja, como faz para registrar as coisas que você acha interessante?

3. Você gosta de viajar?
4. Qual a viagem que você fez que achou mais interessante? Por quê?
5. De acordo com o texto, qual o significado da palavra TANGRAM?
6. O que você achou do TANGRAM?
7. No texto há o nome de várias figuras geométricas. Identifique essas figuras e desenhe-as.
8. Vamos construir um TANGRAM.

- Após a construção do TANGRAM responda as questões abaixo propostas:

a. As figuras geométricas presentes no TANGRAM são de natureza planas ou não-planas? Justifique.
b. Para construir o TANGRAM você teve que desenhá-lo. Na construção desse desenho você utilizou linhas abertas ou fechadas? Justifique.
c. Os contornos podem ser classificados em polígonos (formados apenas por segmentos de retas) e não-polígonos (formado por retas, curvas etc.). A partir dessa informação como podemos classificar os contornos das figuras geométricas que compõem o TANGRAM? Desenhe esses contornos.
d. O quadrado pode ser classificado como um retângulo? Explique
e. O TANGRAM possui 5 triângulos. Quais as diferenças básicas entre o triângulo e a pirâmide?
f. Forme figuras com as peças do TANGRAM. Não esqueça que, ao formar uma figura, você terá que usar todas as peças e que uma não pode estar sobreposta a outra. Escreva a baixo o nome das figuras que você conseguiu formar.
g. A partir das figuras formadas e relacionadas, crie uma história em que apareçam os nomes de todas elas.

4. Considerações finais

Por seu papel interdisciplinar, a leitura contribui para a interação da LM, não só com a Matemática, mas também com a Química, Física, Biologia, Geografia *etc*., e é essa interação que entraria como um instrumento aniquilador da barreira que há entre o pensamento matemático formulado pelo aluno e a linguagem simbólica exigida pela matemática na hora de transpor para oralidade e/ou para a escrita esse conhecimento.

A capacidade de leitura propicia ao aprendente uma visão mais ampla e concreta da situação problematizada, possibilitando que o aluno tenha um número significativo de informações que o ajudarão a compreender e construir conceitos e soluções matemáticas. No tratamento destas informações, os PCN propõem como um dos objetivos do Ensino de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental (BRASILb, 1997, p. 28): "Valorizar a leitura como fonte de informação, via de acesso aos mundos criados pela literatura e possibilidades de fruição estética, sendo capazes de recorrer aos materiais escritos em função de diferentes objetivos."

Como sugestão para o uso da leitura, o aluno realiza investigações sobre o objeto de estudo de acordo com os interesses e realidades e, dessa forma, por apresentarem mais significado, os dados coletados, organizados e interpretados são mais facilmente compreendidos e internalizados pelo aluno.

Observa-se que, por meio da leitura, o aluno poderá, a partir de situações concretas e contextualizadas, analisar problemas matemáticos buscando soluções apropriadas para resolvê-los. Ou seja, a leitura, de fato, pode aproximar o aluno do conhecimento matemático que ele, muitas vezes, vê como algo inalcançável e descontextualizado, justamente porque o professor de matemática geralmente trabalha os conteúdos matemáticos como se não fizessem parte da realidade do aluno e o professor de LM não leva o aluno a perceber a dinamicidade da língua frente à outra disciplina.

Daí porque a exigência da leitura durante as aulas de matemática ser uma prática latente e imprescindível, pois sem uma leitura objetiva da problemática apresentada, o aluno certamente não conseguirá encontrar o caminho para a possível solução do problema e, consequentemente, não conseguirá construir um conhecimento matemático verdadeiro e, assim, a Matemática passará a ser para o aprendente mais uma disciplina sem muito significado.

Nesse sentido, esperamos que a ideia de interdisciplinar saia do papel e passe à prática; que o trabalho com a LM desenvolvida nas escolas seja aplicado de forma ampla e irrestrita a todas as outras áreas de conhecimento, inclusive à Matemática, funcionando como instrumento colaborador na construção do conhecimento, pertinente à vida e ao desenvolvimento de cada indivíduo independente do contexto que o mesmo faça parte.

E para que isso aconteça, acreditamos que a o ensino da Matemática, amparado numa prática de leitura das várias linguagens, certamente funcionará como um instrumento eficiente para o processo de ensino-aprendizagem da matemática, levando, dessa forma, o aprendente a construir os conhecimentos matemáticos e, assim, perceber-se como alguém que vive, faz e conhece a matemática e todo o conteúdo que ela engloba.

De acordo com Machado (2001, p. 83):

> [...] a Matemática e a Língua Materna representam elementos fundamentais e complementares, que constituem condição de possibilidade do conhecimento, em qualquer setor, mas que não podem ser plenamente compreendidos quando considerados de maneira isolada. (MACHADO, 2001, p. 83)

Estando a LM e a Matemática presente no currículo desde os primeiros anos de escolaridade e sendo destinado a elas o papel de alicerce do conhecimento, a escola, a partir de uma prática de leitura, poderá levar o aprendente a chegar ao fim do Ensino Fundamental conseguindo pensar, expressar-se, ler e compreender a matemática e a sua aplicabilidade no mundo no qual está inserido e, principalmente, pensar e viver a LM como algo além da gramática, algo que lhe proporciona a aquisição de novos conhecimentos e habilidades.

Referências

AMARILHA, Marly. **Alice que não foi ao país das maravilhas**: a leitura crítica em sala de aula. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BRÄKLING, Kátia. **Escrita e produção de texto na escola**. Disponível em: <http://www.educarede.org.br/educa/oassuntoe/index.cfm?pagina=interna&id_tema=9&id_subtema=3&cd_area_atv=2>. Acesso em: 26 nov. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Matemática Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro03.pdf. Acesso em: 06 out. 2008.a

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf. Acesso em 06 de out. 2008.b

CARRASCO, Lúcia Helena Marques. *Leitura e escrita na matemática*. In:____. *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas* – 7. ed. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006. p. 193 – 204.

DANYLUK, Ocsana. *Alfabetização matemática:* as primeiras manifestações da escrita infantil – Porto Alegre, RS : Sulina, Passo Fundo: Ediupf, 1998.

http://ensinoassim.blogspot.com/2009/03/tangram.html. Acesso em 03 de mar. 2009.

KLÜSENER, Renita. **Ler, escrever e compreender matemática, ao invés de tropeçar nos símbolos**. In: NEVES, Iara Conceição Bitencourt [et al] (orgs). Ler e escrever: compromisso de todas as áreas. 7. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007. p. 179-193.

KOCH, Ingedore Villaça. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo, SP: Contexto, 2006.

MACHADO, Nilson José. **Matemática e língua materna**: análise de uma impregnação mútua. São Paulo: Cortez, 2001.

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura* – São Paulo, SP : Brasiliense, 2007. – (Coleção primeiros passos; 74)

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler**: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. São Paulo, SP: Cortez, 2005.

SMITH, Frank. **Leitura significativa**. Trad. Beatriz Affonso Neves – Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1999.

SMOLE, Kátia Stocco, Diniz, Maria Ignez. **Ler, escrever e resolver problemas**: habilidades básicas para aprender matemática. – Porto Alegre, RS: Artmed, 2001.

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

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. São Paulo: Cortez, 2006.

AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NAS VOZES DAS CRIANÇAS DO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Thuinie Medeiros Vilela Daros[1]

Resumo

Este texto trata de socializar as percepções das crianças sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas no primeiro ano do ensino fundamental, com o intuito de que suas falas possam atuar como informantes das especificidades de sua infância e de seus interesses, auxiliando os professores a repensarem o processo educacional. Observa-se, nesse sentido, a necessidade de superar o conceito de criança que vem orientando o pensar acerca da infância. O ser em desenvolvimento, ora analisado, a criança, é frequentemente esquecida nos debates acerca das práticas pedagógicas. Se fala sobre ela, se supõe o que seja melhor, mas sem nunca dar-lhe oportunidade de exteriorizar sua opinião.Assim, falar sobre estas e interpretá-las à luz da ajuda daqueles que delas participam, reveste-se de importância, visto que representa uma forma de ressignificar as hierarquias institucionalizadas nos papéis sociais estabelecidos culturamente, evidenciando a criança como um sujeito historicamente constituído, portador e criador de cultura.Para viabilização deste trabalho, partiu-se de pesquisa bibliográfica e empírica. Utilizou-se do seguinte referencial teórico: Corsaro (1997), Campos (2008) Cruz (2008), Pinto e Sarmento (1997, 2008), Carvalho e Müller (2009), Leontiev (1978, 2006), Vigotsky (2002) e Mello (2006). A pesquisa empírica, por sua vez, foi realizada com crianças entre cinco e seis anos, advindas de escolas públicas e privada do município de Foz do Iguaçu-PR. Os dados produzidos a partir das falas infantis descreveram um cenário cujas práticas pedagógicas têm centralizado no ensino da escrita a partir de atividades que desconsideram as múltiplas linguagens existentes, as singularidades e as necessidades específicas da infância.

Palavras-chave

Percepções infantis, práticas pedagógicas; primeiro ano do ensino fundamental.

Abstract

This text is to socialize children's perceptions about the pedagogical practices developed in the first year of elementary school; their speech can act as an informant to the specificities of their childhood and their interests, helping teachers to rethink the educational process. It is observed, in that sense, the need to overcome the concept of a child which has guided the thinking about childhood. The developing being, now under examination, the child, it is often forgotten in discussions of pedagogical practices. It is talked about them, people suggest what is better for them, but they never give them the opportunity of expressing their opinion. So talk about them and interpret them with the help of those who participate in their lives is very important, it represents a way of resignifing hierarchies institutionalized in social roles established culturally , showing the child as historically constituted subject, bearer and creator of culture. For this study, we started with a bibliographic and empirical research. We used the following theoretical reference: Corsaro (1997), Campos (2008) Cruz (2008), Pinto and Sarmento (1997, 2008), Carvalho and Müller (2009), Leontiev (1978, 2006), Vygotsky (2002) and Mello (2006, 2010). The empirical research was conducted with children from five to six years old, from public and private schools in Foz do Iguaçu-PR. The data produced from the children's speech described a scenario that pedagogical practices have been centered on the teaching of writing, using activities that disregard the multiple existing languages, the singularities and the specific needs of childhood.

Keywords

Children's perceptions; pedagogical practices; first year of elementary school.

1 - Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE. Especialista em Educação e Graduada em Pedagogia pela mesma instituição. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Práticas Educativas - Mediar/UNIOESTE. Docente do colegiado de Pedagogia da Faculdade União das Américas/UNIAMÉRICA. E-mail: thuinie@hotmail.com.

Ouvir as crianças nas pesquisas em educação representa um grande desafio, tanto em seus aspectos teóricos, quanto aos metodológicos, pois essa atitude somente é possível à medida que se apresente uma superação do conceito de criança e de infância que historicamente tem orientado o pensar e o agir na educação.

É fato que o que se conhece sobre as crianças, e suas infâncias, na maioria das pesquisas, é o que foi contado pelos adultos e não pela criança (CAMPOS, 2008).

A própria palavra *infância*, no seu aspecto etimológico, é oriunda do latim *infantia* e significa "incapacidade de falar". Sendo assim, considerava-se que a criança, não teria condições de expressar seus pensamentos, sentimentos e desejos, permanecendo no anonimato, ou seja, negada a possibilidade de a criança falar de si mesma, sobre as suas expectativas, desejos, dramas e tensões vividos. Esse entendimento demonstra uma visão adultocentrada que, durante séculos, tem compreendido a criança como um ser imaturo, incapaz e inexperiente, isso em contraposição ao adulto, que vê a infância apenas como uma fase anterior à fase adulta que precisa ser ultrapassada para então ser considerada.

Segundo Corazza (2003), "[...] no chamado passado da antiguidade, a Idade Média, não existia este objeto discursivo a que chamamos infância, nem esta figura social chamada criança" (CORAZZA, 2003, p. 81). Para Pinto e Sarmento (1997), embora as crianças existissem desde sempre, desde o primeiro ser humano, a infância como construção social de conhecimento existe desde os séculos XVII e XVIII, ou seja, foi preciso percorrer um longo trajeto temporal para as crianças saírem da condição de ausentes da história dos homens.

O pesquisador francês Philippe Ariès, em sua obra *História Social da Criança e da Família*, publicada na década de 1960, aponta que o conceito ou a ideia que se tem da infância foi sendo historicamente construído e que as crianças, por muito tempo, ocuparam diferentes papéis sociais coadunando com o período histórico, a cultura e a situação econômica a que pertenciam, levando a afirmar que o termo *infância* é utilizado como uma categoria estrutural integrada na sociedade e construída comparativamente com outras estruturas sociais.

A criança como sujeito social ocupa o tempo e o espaço na sociedade de acordo com sua forma de organização, portanto, não existe uma infância linear e universal, pois, dependendo da classe social em que ela está inserida, desempenha um determinado papel usufruindo ou não a sua condição de infante.

Somente nos últimos 20 anos, produções científicas apresentam o protagonismo das crianças e das suas infâncias, levando em consideração a maneira como constroem, estruturam e sistematizam formas próprias de representação, de interpretação das relações com seus pares e com os adultos, e de ação sobre o mundo. São pesquisas que passam a serem publicadas, mais especificamente, no campo da sociologia da infância (SARMENTO, 2008).

Em sua defesa pela ruptura com a lógica adultocêntrica, pesquisadores como Corsaro (1997), Carvalho e Müller (2009) e Cruz (2008) defendem que a investigação científica sobre as crianças, em seus contextos, nos modos como interagem em grupos, procurando os significados para o que elas constroem, pode ocorrer por meio da escuta de suas diversificadas formas de expressão e que, segundo Cruz (2008, p. 13), "[...] buscar formas de ouvir as crianças, explorando as suas múltiplas linguagens, tem como pressuposto a crença de que elas têm o que dizer e o desejo de socializar o ponto de vista delas". As ideias de Pinto e Sarmento (2008) corroboram com essa afirmação ao defenderem que a infância precisa ser estudada considerando a "voz" das crianças, por possibilitarem o descortinamento da outra realidade social cultural emergente das interpretações infantis. Para os autores:

> [...] o estudo das crianças a partir de si mesmas permite descortinar outra realidade social, que é aquela que emerge das interpretações infantis nos respectivos mundos de vida, o olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente. (PINTO e SARMENTO, 1997, p. 27).

Nesta esfera argumentativa, outros pesquisadores, como Faria; Demartini & Prado (2009) e Leite (2003), têm analisado as interações e manifestações infantis frente ao proposto pelos

adultos no interior das instituições educativas, fortalecendo o argumento defendido, na medida em que os resultados dos estudos constatam a possibilidade de que as crianças podem atuar como informantes das especificidades de sua infância e de seus interesses, auxiliando os adultos nas possibilidades para repensar o processo educacional e o papel desses profissionais que organizam as práticas pedagógicas em sintonia com esse *status* de participação social que as crianças têm conquistado recentemente.

Por considerar a infância como um período da vida em que não há necessidade de se preocupar em prover a sua existência, nem um período útil de preparação para a vida produtiva, mas, sobretudo um período em que as crianças possam brincar, vivenciar o faz de conta como experiência de cultura, aguçar os aspectos imaginativos, levantar hipóteses e aprender, e serem valorizadas, reconhecidas, ouvidas e, principalmente levadas a sério, que esse trabalho, tem como principal objetivo socializar dados produzidos de uma primeira aproximação com a investigação em andamento, que tem tratado de conhecer as crianças a partir delas mesmas e as suas percepções acerca das práticas pedagógicas realizadas cotidianamente nas salas de aula dos primeiros anos do ensino fundamental.

Acredita-se que investigar o que as crianças percebem, pensam e desejam em relação ao trabalho desenvolvido em sala de aula se justifica na medida em que o conteúdo das vozes infantis possa ser debatido numa relação de parceria entre a criança e profissional para que no momento de repensar as propostas pedagógicas nas escolas da infância, sejam ampliadas as possibilidades de atuação pedagógica.

Instrumentos metodológicos utilizados para investigação com as crianças

A reforma educacional decorrente da publicação da Lei Federal nº 11.274/2006, que amplia o período de permanência de oito para nove anos e antecipa a entrada das crianças de seis anos no ensino fundamental, desde a sua promulgação tem levantado discussões entre os profissionais envolvidos com a educação em relação aos impactos ocasionados no processo de ensino dos alunos que passam a ingressar mais cedo.

Ao realizar uma análise documental a respeito das orientações emanadas pelo Ministério da Educação (MEC), bem como, analisando o material bibliográfico em relação à criança de seis anos no ensino fundamental, foi possível levantar um acervo textual relevante no que diz respeito a produções que têm evidenciado as nuances que compõem essas modificações legais no ensino fundamental. Tratam de temáticas que envolvem desde o desenvolvimento de práticas pedagógicas que atendam às especificidades desse novo grupo etário, das questões legais e burocráticas do processo de implantação, da transição da educação infantil para o ensino fundamental, do ensino da linguagem oral e escrita, até as questões relacionadas com os estudos da infância e da linguagem, ou seja, muito se tem produzido para tratar de como os professores podem melhor atender as crianças de seis anos no ensino fundamental, mas, contraditoriamente, constatou-se a insuficiência de pesquisas que evidenciam as experiências escolares a partir de seus próprios olhares neste novo segmento de ensino.

Nessa perspectiva, propôs-se analisar as vozes infantis utilizando como material empírico a entrevista semiestruturada, com a finalidade produzir informações sobre as percepções infantis acerca das práticas pedagógicas desenvolvidos pelos professores.

Reconhecendo que não existe somente a infância, mas infâncias, os critérios de escolha das escolas selecionadas para as entrevistas visaram atender à realidade plural, entrevistando crianças advindas de contextos socioeconômicos diversos. Assim, a Escola A é caracterizável como de baixa renda, localizada num bairro periférico da cidade e fruto de um desfavelamento da região central. A Escola B é localizada num bairro de classe média. E, enfim, a Escola C está localizada no centro, tradicional, e atende a uma parcela da população considerada a elite da cidade.

A investigação, que fez parte de uma aproximação inicial no que se refere a ouvir crianças, foi realizada no final do primeiro semestre de 2011, durando aproximadamente dois meses. Nesse período foram entrevistadas 45 crianças, com idades entre cinco e seis anos, advindas das citadas três escolas do município de

Foz do Iguaçu-PR, sendo duas escolas públicas (A e B) e uma particular (C). As crianças da Escola C foram entrevistadas fora do espaço escolar (em casa ou em locais públicos, etc.).

Em todas as situações buscou-se esclarecer o motivo da visita e o interesse em entrevistá-las. Nesse sentido, foram verbalizados, de forma adequada ao entendimento das crianças, os objetivos da pesquisa e o seu interesse em participar ou não da investigação. Todas as crianças aceitaram o convite. Além disso, também foram solicitadas as autorizações aos responsáveis. O uso de aparelho gravador e de caderno de campo permitiu o registro detalhado das falas, bem como, das reações e expressões das crianças. Dada a preocupação em apresentar expressamente as falas sem expor as crianças, optou-se por eliminar de antemão a possibilidade de utilização de seus nomes ou de letras iniciais dos nomes, visto que alguns depoimentos podem ser interpretados como críticas às professoras e até mesmo às escolas.

É importe considerar que este estudo não se trata de dar "voz" às crianças, visto que se compreende que elas já a possuem, ainda que seu espaço de fala se encontre muito restrito. A ideia é chamar a atenção dos profissionais da educação sobre a necessidade de escutá-las e de atuar como interlocutores ativos, percebendo as nuances dos seus discursos, os sentidos que elas produzem e a riqueza de suas percepções de modo que possam ser amplificadas, compreendidas e consideradas durante o processo educacional.

As práticas pedagógicas do primeiro ano nas vozes das crianças

Entende-se por práticas, todas as atividades rotineiras que são desenvolvidas no cenário escolar, assim, investigá-las a partir das perspectivas das crianças abriu portas para conhecer, além dessas práticas em si, mas a condição da infância no interior das escolas. O trecho abaixo faz parte da pesquisa realizada na Escola A:

> Pesquisadora: Conta pra mim as coisas que você faz aqui na escola.
>
> Criança A4: Eu, é que eu todo dia mexo no meu caderninho e daí cada vez nós faz uma tarefinha, de vez em quando nós pula de tarefa, de vez em quando nós fica na mesma, de vez enquanto nós fica atrasadinho porque daí bate o sinal para ir embora e nós fica atrasadinho e nós faz no outro dia.
>
> Pesquisadora: Você faz outras coisas além das tarefas?
>
> Criança A4: Eu gosto de ir na computação, brincar na quadra na hora do recreio.
>
> Pesquisadora: Você brinca em outro lugar além da quadra?
>
> Criança A4: Não... mas nós assiste DVD também , e daí por enquanto que nós não escuta nada daí a "pro" põe uma musiquinha e nós fica fazendo as tarefinha e a professora disse, quando nós estudava lá em cima, a professora falou assim , que os pintinhos tava pequenininho e agora os pintinhos cresceram. Ela chamava a gente de pintinho. (Caderno de campo, maio/2011).

Na Escola A, de A4, assim como em todas as públicas municipais de Foz do Iguaçu, no início do ano letivo de 2011 foi adotada uma apostila com aproximadamente 150 atividades referentes a exercícios de prontidão e que complementam atividades do livro didático que as escolas já utilizavam desde 2009. O livro didático traz a proposta do método fônico dos autores Alessandra Seabra e Fernando Capovilla (2009). Exemplares dele foram comprados e distribuídos, como complementares ao trabalho, além da distribuição dos livros do Programa Nacional do Livro Didático.

As crianças ainda relataram que possuem caderno de sala, caderno de tarefas e algumas atividades impressas em papel sulfite: "Iiiii, a gente tem muita coisa, nossa! A gente tem livro de escrever as letras, livro de risquinhos, que são bem grandes! Tarefinha na folha, ann, e ainda tem caderno. É, acho que é só isso!" (Criança A7).

As crianças entrevistadas dessa escola, de modo geral, descreveram a mesma rotina escolar: "Eu estudo, eu corro na quadra, depois eu estudo de novo, gente faz o caderno, às vezes o livro, às vezes a apostila e daí vai já vai embora"

(Criança A2). Mesmo quando incentivadas a falarem sobre a leitura de uma história ou a possibilidade de brincarem na sala, os únicos episódios lembrados pelas criança se referem a assistir a um filme em DVD, aula informática que acontece uma vez por semana e brincadeira na quadra, mas sempre após o recreio, que, no caso, são apenas 20 minutos diariamente, disputados entre os restantes dos alunos da escola.

É interessante quando a Criança A4 diz: "...a professora disse (...) que os pintinhos 'tava' pequenininho e agora os pintinhos cresceram", pois isso denota a concepção destas crianças a partir desse novo ano. Eles cresceram, ou seja, não sobra tempo para brincar ou para fazer outras atividades além das tarefas.

No que diz respeito às atividades privilegiadas, elas parecem atender a uma lógica adultocêntrica, contemplando as necessidades do adulto. As atividades referendadas nos documentos oficiais e nos textos orientadores, como roda, audição de histórias e momentos de brincadeiras e a necessidade de articular o processo de alfabetização com o de letramento não fazem parte do cotidiano dessa turma.

As práticas manifestadas nas vozes das crianças têm demonstrado um cenário de desconsideração das singularidades da criança de seis anos, transformando-as apenas em alunos que precisam aprender a ler e a escrever, ignorando as outras necessidades, as outras linguagens. Corroborando essa afirmação, temos a fala da Criança A10:

> Pesquisadora: Conta pra mim as coisas que você faz aqui na escola.
> Criança A10: A gente aprende um monte de coisa, a gente faz a data do ano, a gente faz um monte de coisa, a gente faz muitas tarefinhas...
> Pesquisadora: Como são as suas tarefas?
> Criança A10: A gente tem um livro cheio de tarefa e a gente faz uma vez por dia cada livro, daí quando nós termina os risquinhos, daí pega o caderno.
> Pesquisadora: Um amigo me falou que ele gosta muito quando tem histórias. O que você acha das histórias?
> Criança A10: Eu? A gente ouve historia e daí a gente pensa que "nós tamo" na história e daí às vezes nós vai no computador, daí, quando volta, nós faz continha de mais e menos.
> Pesquisadora: Você já foi à creche antes de vir para cá?
> Criança A10: Claro que sim!
> Pesquisadora: O que você fazia na creche?
> Criança A10: Lá eu fazia um monte de coisas, eu brincava muito mais, eu fazia uma história, eu fazia um teatro, aqui não! Eu acho que aqui a gente não faz teatro, porque nunca a gente fez teatro aqui!
> Pesquisadora: Você queria fazer teatro?
> Criança A10: Eu queria! Mas eu acho que sou grande, né?
> Pesquisadora: Nunca é grande demais para fazer teatro. Os adultos e até o idosos fazem. Você já pensou em conversar com a professora sobre isto?
> Criança A10: Ei, eu sou criança, né! Como eu vou pedir pra profe isso?
> Pesquisadora: Eu acho que você deveria tentar! (Caderno de campo, mar./2011).

No meio do diálogo com A10 notou-se que ela se deu conta de que não fazia teatro na escola. Logo depois, quando ela, espantada, diz "Ei, eu sou criança, né! Como eu vou pedir pra profe isso!", apresenta uma reação de não participação das decisões sobre qualquer natureza, remetendo a uma indagação levantada por Kramer (2007) e impossível de se desconsiderar: "Como deixar de ser in-fans (aquele que não fala), como adquirir voz e poder num contexto que, de um lado, infantiliza os sujeitos sociais e empurra para frente o momento da maturidade, e, de outro, os adultiza, jogando para trás a curta etapa da primeira infância?" (KRAMER, 2007, p. 15). O período da infância já é curto e, a cada vez mais, tem sido ocupado por novas exigências, novas atividades e novas necessidades, tomando o tempo da criança e, consequentemente, deixando de vivenciar sua infância. É importante para a criança vivenciar esses momento, pois de acordo com Redin (2009), é:

> (...) durante a infância que estrutura a capacidade de ação e simbolização, e o brinquedo é a forma de mais

> completa de lidar com elas. [...] brincar, portanto, deixa de ser somente um direito para se tornar o espaço de liberdade, de criação. Através da brincadeira a criança mergulha na vida, criando um espaço que expressa, que atribui sentido e significado aos acontecimentos. [...] Por isso, a atividade lúdica não pode ser pensando fora do contexto social e cultural da infância. (REDIN, 2009, p. 123/124).

O coletivo das falas das crianças demonstra que elas estão sobrecarregadas de atividades, além disso, pode-se observar, também, que o recreio ou a informática se tornam objeto de troca, alternativas utilizadas pelos professores para negociações meritocráticas em relação aos comportamentos e à realização das tarefas dos alunos: "Se comportar brinca no recreio e vai na informática, senão fica na sala fazendo umas tarefinhas" (Criança A19). Ficou constatado, por meio da análise do tempo de uso dos espaços, que os momentos destinados às brincadeiras são escassos nas duas turmas. O acesso a brinquedos também é muito limitado.

Além do distanciamento das brincadeiras e das atividades lúdicas das atividades escolares, a utilização do "deixar brincar" como um instrumento de controle ou de punição foi observada em todas as escolas visitadas, separando as atividades desenvolvidas pelas crianças dos motivos dos quais elas devem ocorrer na prática social.

Para Leontiev (1978), o núcleo do aprendizado e, consequentemente, do ensino, é a finalidade do que se pretende ensinar. Desse modo é que ele afirma que é pela atividade que se têm ações eminentemente relacionadas aos fins pretendidos e que, conforme:

> [...] o objeto da atividade é seu verdadeiro motivo. [...] os "componentes"essenciais de algumas atividades dos homens são as ações que eles realizam. Denominamos ação ao processo subordinado da representação que se relaciona diretamente ao resultado final pretendido, ou seja, ao processo subordinado a uma finalidade consciente. Do mesmo modo que o conceito de motivo se correlaciona com o conceito de atividade, o conceito de finalidade se correlaciona com o conceito de ação. (LEONTIEV, 1978, p. 82).

As crianças precisam desenvolver as ações de seu aprendizado pela intencionalidade da própria ação e não por outros motivos. Por exemplo, uma criança que está aprendendo a resolver cálculos de adições simples não deve ser incentivada a concluir os seus cálculos pelo "prêmio" que é o "deixar brincar" ou pelo "castigo" por não fazer, mas pelo aprendizado do próprio conteúdo trabalhado.

Para as crianças de seis anos, a brincadeira é a atividade real! As crianças brincam pelo próprio prazer de brincar e quando brincam é que "[...] as operações exigidas podem ser substituídas por outras e as condições do objeto podem ser substituídas por outras condições do objeto, com preservação do próprio conteúdo da ação" (LEONTIEV, 2006, p. 122). Uma das principais características das crianças ainda é o brincar. Nas brincadeiras elas compartilham e produzem sentidos e significados para mundo ao seu redor: "E a escola, mesmo a infantil, não consegue reconhecer a importância do brincar para as crianças" (REDIN, 2009, p. 123).

A realidade das práticas pedagógicas desenvolvidas na Escola B não se diferencia consideravelmente da Escola A, pois os primeiros anos possuem o mesmo material pedagógico citado anteriormente e a mesma concepção de ensino focada na aquisição da escrita. A realidade arquitetônica dessa escola é, no obstante, muito diferente, pois possui um amplo espaço de lazer, parquinho, quadra, campo de areia, salas livres que as professoras podem ocupar para atividades artísticas, por exemplo. Pode-se observar, no relato de B12: "De vez em quando eu faço mais atividades do que brinco, daí eu não gosto, as atividades são muito chatas, é risquinhos, risquinhos, risquinhos... mas quando a gente brinca, eu adoro! Eu até brigo com a minha mãe quando ela vem me buscar rapidinho..." (Criança B12). B12 sai correndo para terminar a lição, senta, volta correndo e diz "Eu esqueci falar para você escrever aí que eu só quero aula de literatura, tá!". Sai correndo novamente para continuar a lição, afinal a professora havia combinado que quem não terminasse os "risquinhos" iria para a outra sala até terminar e somente depois iria ao parque.

De modo geral, as práticas relatadas através falas das crianças da Escola B, apesar de demonstrarem preocupar-se exclusivamente com o trabalho de alfabetização, distante do letramento, ressaltam uma rotina que valoriza um pouco mais a importância da brincadeira. Todas as crianças ouvidas dessa escola afirmaram que brincam na escola, o que também se pode observar, pois em todos os momentos havia crianças nos espaços de lazer. Segundo Vigotsky (2002), os brinquedos e as atividades imaginárias satisfazem muitas necessidades infantis, pois ensinam a desejar e a relacionar os seus desejos a um "eu" fictício, no papel do jogo e suas regras: "É no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de numa esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos" (VIGOTSKY, 2002, p. 126). É certo que as crianças criam atividades baseadas no ato de brincar, na imaginação e na interpretação da realidade de uma forma própria dos grupos infantis.

A Escola C, uma escola de grande porte, onde parte da considerada elite iguaçuense estudou e, portanto, seus filhos e netos também lá estudam, retrata a ideia de que qualidade na educação significa ocupar todo o tempo da criança com atividades mais difíceis do que as que ela possa realizar e que quanto mais cedo ela apropriar da escrita maiores são as chances de sucesso na escola e na vida.

Durante o ano letivo, as crianças do primeiro ano do ensino fundamental precisam dar conta de oito livros didáticos: linguagem, matemática, jogos matemáticos, religião, inglês, história, geografia, história e ciências. Há também caderno de matemática, caderno de português, caderno de artes, além das atividades impressas em papel sulfite. Possuem aula de inglês, música, informática, religião e educação física. Realizam apresentações nas datas comemorativas referentes ao dia das mães, festa junina, dia dos pais e Natal. A escola ainda conta com exposições literárias e artísticas distribuídas entre as festas comemorativas.

Além de todas essas atividades, distribuídas em apenas 20 horas semanais, constatou-se que todas as crianças entrevistadas frequentam, no contraturno escolar, outras atividades independentes, como natação, artes marciais, violão, balé, etc.:

> Pesquisadora: Conta pra mim as coisas que você faz aqui na escola.
> Criança C1: Nós fazemos atividades no caderno, pintamos, às vezes a gente desenha, tem matemática, a professora conta histórias, ah, um monte de coisas! Eu até fico cansada...
> Pesquisadora: Você já estudou em outra sala ou em outra escola antes de vir para o primeiro ano?
> Criança C1: Já!Eu estudo desde bebê aqui...
> Pesquisadora: Você sente saudades da Educação Infantil?
> Criança C1: Um pouco... mas lá nem podia usar mochila de rodinha...
> Pesquisadora: Do que você sente saudades?
> Criança C1: Da minha profe... De conversar na rodinha sobre as coisas e de desenhar mais, porque aqui não dá tempo de desenhar tudo o que eu quero. É que eu gosto muito de desenhar!
> Pesquisadora: Se você pudesse escolher as coisas que a professora pede para você fazer, o que você faria? Faz de conta que você é a professora!
> Criança C1: Ann pensa, pensa, pensa.... Ah! Eu proibia os outros do primeiro ano ir ao parque, assim só iria sobrar tempo pra gente brincar mais!
> Pesquisadora: E na sala, o que você faria?
> Criança C1: Deixa eu ver ... Eu acho que na sala tem muito livro, acho que eu não mandava fazer os livros, menos o de matemática, porque eu sou muito boa em matemática! (Caderno de campo, mar./2011).

As crianças advindas de famílias de melhor renda estão inseridas no ambiente escolar que preconiza um ensino sistematizado para promover as ampliações de aprendizagem a qualquer custo. Assim, elas, acrescentando ainda as outras atividades paralelas, acabam recebendo muitas responsabilidades relacionadas ao seu desempenho. Um exemplo do excesso de responsabilidade que pode levam ao esgotamento cognitivo, emocional e físico das crianças é a rotina descrita pela Criança C5, com apenas cinco anos, ele além de realizar todas as

atividades descritas durante período escolar, frequenta aulas de natação, aulas de coral, e ainda conta com uma professora particular durante três vezes na semana para complemento do aprendizado. Ao perguntar o motivo que levou a contratação de uma professora em sua residência, ele disse: "Eu pensei que ia aprender ler rápido, mas eu não consigo e daí minha mãe chamou outra professora na minha casa para me ajudar a melhorar as letras e os desenhos" (Criança C5).

Dito isto, pergunta-se se as crianças de seis anos, por passarem ao ensino fundamental, necessitam estudar "seriamente" e não possam mais poder brincar? "O que significa estudar seriamente"? Há um modo único de se tornar alfabetizado ou de se alfabetizar? De que forma as crianças interagem umas com as outras e com os diversos objetos de conhecimento na perspectiva de conhecer e representar o mundo? Que significado tem a linguagem escrita para uma criança de seis anos? Que condições ela apresenta para apropriar-se dessa linguagem? As vozes das crianças são ouvidas ou silenciadas?

Partindo do pressuposto do discurso vigente, que repetidamente afirma que lugar de criança é na escola, acredita-se que a escola também deva ser o lugar dessas crianças e ser o melhor lugar para se estar – próprio, específico, atraente, bonito e essencialmente produtivo intelectualmente, permitindo aos alunos o exercício do pensar, do elaborar, do levantar e do testar suas hipóteses através de atividades lúdicas, de brincadeiras e, principalmente, o faz de conta – pois é realidade que muitas dessas crianças que estão entrando pela primeira vez na escola estão automaticamente sendo tomadas pelos ambientes enfadonhos cuja centralidade das práticas pedagógicas se dá apenas no processo de aquisição da escrita e, antecipando os conteúdos, antecipam também o processo de exclusão.

Acredita-se, em concordância com Leite (2003) que se as instituições escolares estivessem inseridas em uma postura mais atenta às expressividades infantis, "[...] o trabalho das crianças e as suas capacidades expressivas, como criação/recriação de sua realidade, estariam não só valorizando a produção, mas contribuindo para o fortalecimento da luta pela expressividade, pela legitimação de uma cultura" (LEITE, 2003, p. 91).

Para uma educação que atenda às especificidades da infância, faz-se necessário o reconhecimento das crianças como atores sociais, capazes de organizar os tempos e os espaços, desenvolvendo postura ativa no processo de aprendizado. Considera-se que o professor é o responsável pela orientação da atividade, que somente se concretiza pela apropriação do significado desta pela criança. Assim, a "[...] participação da criança no processo de organização e planejamento da atividade deve acontecer, seja de forma direta – quando ela toma a iniciativa ou verbaliza seu desejo de conhecimento –, seja através da escuta competente do profissional que educa e cuida dela" (MELLO, 2006, p. 194).

A criança e professores podem caminhar juntos numa relação de parceria, de modo que ambos possam participar do processo de aprendizado, tomar decisões, organizar os espaços, decidir a rotina, escolher assuntos para debater, planejar eventos, apresentações, etc, afinal, as crianças vão construindo suas identidades em interlocução com os outros dos quais convivem e das experiências que vivenciam, mas para isso se tornar rotineiro, se faz necessário escutar o que as crianças têm a dizer.

Nesse contexto é importante considerar, no entanto, a participação dos profissionais da educação, pois não são meros repetidores de propostas oficiais determinadas. Suas práticas são marcadas e constituídas pelas suas histórias pessoais e profissionais, derivadas das mediações formais e informais, dos diálogos e da valorização das diferentes vozes que circulam nos espaços de interação do cotidiano escolar. Sua ação é fruto também das condições que são impostas pela política educacional oficial no que diz respeito aos baixos salários, à formação insuficiente, à formação continuada que não atende às necessidades da escola, à infraestrutura regularmente insuficiente, a currículos engavetados, entre outras coisas, que o discurso da qualidade da educação repetidamente aponta como fatores justificativos do fracasso ou da ineficiência da educação.

Reconhece-se que essas condições são de fato condicionantes e que realmente podem influenciar na qualidade do atendimento, no entanto, nem todas as vozes que circulam, nem todas as práticas desenvolvidas, nem todas as posturas profissionais caracterizam de fato a defesa pela escola da

infância, que cada vez mais tem sido tomada pelas exigências de uma sociedade cujo modo de produção é o capitalista, através de práticas positivistas que reproduzem ao conformismo e à adequação a esse modo de produção, assim desconsiderando a expressividades e as potencialidades que deveriam estar presentes na infância das crianças.

Considerações iniciais

Considerar a expressividade da criança sobre seus contextos e vivencias, permite transformá-la em sujeito ativo de pesquisa na tentativa de buscar respostas às questões relativas à infância. Entretanto, acredita-se que o desafio maior, não está somente em ouvi-las, mas, de escutá-las, tornando os seus depoimentos como uma fonte propulsora para que se possa compreender e modificar os contextos educativos em que estão inseridas.

Portanto, o desafio do trabalho proposto neste estudo foi o de realizar uma pesquisa considerando a criança como ser ativo a partir de sua voz e de sua produção, estudando a sua rotina e cotidiano escolar, pois esse caminho viabiliza para uma contribuição dos subsídios que possibilitam direcionar ou redirecionar o atendimento à infância nas referidas escolas onde as crianças aprendem, desenvolve, convive com seus pares e assim se humanizam.

Os dados que emergiram da presente investigação, tanto dos aspectos teóricos, quanto da coleta dos depoimentos infantis, permitem ressaltar a necessidade dos professores conhecerem melhor seu grupo de crianças. Faz necessário o desenvolvimento de alternativas pedagógicas, das quais seja promovida uma educação que respeite as especificidades da infância, que reconheça a criança como um ser capaz, com potencialidades e diversas linguagens. Em outras palavras, defende-se que o processo de aprendizado exige a atuação do adulto junto à criança, numa relação solidária, dialógica e de escuta.

Nesse sentido, espera-se que as vozes das crianças aqui descritas, encorajem as vozes dos profissionais da educação e que coletivamente possam superar, além das práticas marcadas por concepções positivistas, a superação de um estado de coisas que não permitem aos sujeitos a expressão e apropriação dos produtos culturais produzidos socialmente.

Referências

ARIÈS, P. **Historia social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1984.

CAMPOS, M. M.. Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. In: CRUZ, Sílvia Helena Viera (Org.). **A criança fala:** a escuta da criança em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

CARVALHO, A. M. A.; MULLER, F. (Orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**. São Paulo: Cortez, 2009.

CORAZA, S. M. **Infância e educação:** era uma vez... quer que eu conte outra vez. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

CORSARO, W. **A sociologia da infância.** Porto Alegre, RS: Artmed,1997.

PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (Coord.). **As crianças:** contextos e identidades. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997.

CRUZ, S. H. V. (Org.). **A criança fala:** a escuta de crianças em pesquisa. São Paulo: Cortez, 2008.

FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z.; PRADO, P. (Orgs.). **Por uma cultura da infância**. 3. ed. Campinas, SP: Autores e Associados, 2009.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia y personalidad.** S. l. Buenos Aires: Ediciones Ciencias del Hombre, 1978.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (Orgs.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: ICONE, 2006.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BRASIL, Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos:**

orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**.** Brasília: Ministério da Educação, 2007.

LEITE, M. I. F. P. O que falam de escola e saber as crianças da área rural? Um desafio da pesquisa de campo. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I. (Org.). **Infância:** fios e desafios da pesquisa. Campinas, SP: Papirus, 2003.

MELLO, S. A. **A apropriação da escrita como um instrumento cultural complexo** In: LIMA, Sueli Guadelupe de; MILLER, Stela (Orgs.) Vigotski e a Escola Atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2006.

REDIN, M. M. Crianças e suas culturas singulares. In: CARVALHO, Ana Maria Almeida. **Teoria e prática na pesquisa com crianças**. São Paulo: Cortez, 2009.

SARMENTO, M. J. PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: **As crianças, contextos e identidades**. Braga, Portugal. Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança. Ed. Bezerra, 1997.

_____. SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (Orgs.). **Estudos da Infância**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SEABRA, A. G.; CAPOVILLA, F. **Alfabetização fônica:** construindo competência de leitura e de escrita (livro do aluno). 4. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

“DANDO LÍNGUA AOS AFETOS QUE PEDEM PASSAGEM”[1]: A POTÊNCIA MICROPOLÍTICA DO COTIDIANO ESCOLAR

Tania Mara Zanotti Guerra Frizzera Delboni[2]

Resumo

A potência micropolítica do cotidiano escolar está nos movimentos, nos fluxos, nas intensidades da vida vivida enredada nos afetos, afecções, desejos, enfim, nas relações, nos encontros, em que os processos e modos de subjetivação se relacionam com o político, o social, o cultural em um movimento de criação de vida coletiva, que pulsa nos encontros dos corpos que afetam e são afetados, em movimentos que nos levam a outras formas de se pensar e viver a escola, e por que não dizer, a vida? Surgido no campo de uma pesquisa realizada nos anos de 2009-2010 em uma escola de ensino fundamental de Vitória, Espírito Santo, o estudo buscou aproximar os afetos, de Spinoza, com a estética da existência, de Foucault. O caminho metodológico percorrido foi a pesquisa cartográfica no cotidiano escolar, que possibilitou-nos pensar sobre a potência micropolítica, desejando articular um conhecimento sobre a vida, comovente, aquele que movimenta, desloca conceitos, ideias, conhecimentos. Os movimentos de alunos e alunas dão visibilidade à vida que pulsa nos corpos, nas relações, nas linhas que se entrecruzam, linhas pulsantes, vibrantes e intensas. Nos corpos de alunos e alunas há vibração causando ressonâncias à medida que vão inventando conexões, relações, encontros, existências singulares, instáveis, mutantes e pulsantes, dando língua aos afetos que pedem passagem!

Palavras-chave

Afetos; cotidiano escolar; micropolítica.

Abstract

The micro political power of the school everyday life is present in movements, in flows, in the intensity of the life lived entangled in the affections, care, desires, that is, in relations, gatherings, which the processes and ways of subjectivities relate with the political, social and cultural in a movement of collective life creation that pulses when bodies that affect and are affected meet, in movements that guides us to other ways of thinking and living the school, and why don´t say, life? Arisen in the research field titled “The school daily life as community of care/affections in their conversations and images: culture, curriculum and teachers’ formation”, carried out in 2009-2010 in an elementary school in Vitória, Espírito Santo, the research tried an approach between the affections of Spinoza with the esthetics of existence of Foucault. The methodological path traveled was the cartographic research in the school daily life, which made possible for us to think about the micro political power, wishing to articulate a knowledge about life, moving, the one that moves, displaces concepts, ideas, knowledge, which is written as the spaces created at school are lived. The movement of students give visibility to the life that pulses in bodies, in relations, in the lines that intersect, pulsating, vibrating and intense lines. In students` bodies, there is a vibration causing resonance as connections, relations, gatherings, singular, instable, mutating and pulsating existences are invented, in which knowledge is the most powerful of the affections.

Keywords

Affections; school daily life; micro politics.

1 - Conceito roubado-criado de Rolnik (2007, p. 23).

2 - Universidade Vila Velha (UVV).

[...] A importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem barômetros etc. [...] A importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produz em nós.
Manoel de Barros

Movimentos iniciais...

O desejo que impulsiona esta escrita está nos movimentos, nos fluxos, nas intensidades da vida vivida no cotidiano escolar, enredada nas micropolíticas: nos afetos, afecções, desejos, enfim, nas relações, nos encontros, onde os processos e modos de subjetivação se relacionam com o político, o social, o cultural, através dos quais são engendrados os contornos da realidade em um movimento de criação de vida coletiva, que pulsa nos encontros dos corpos que afetam e são afetados, entendendo o encontro como acontecimento, com diferentes intensidades e pulsão de vida, que supõe diferença, divergência, dissonância: encontro como política, sendo que a potência política está na invenção de possíveis, de movimentos que possibilitam criar um *ethos* ético-político, na criação de outras formas de vida, na criação da vida como uma obra de arte, da vida na/da escola.

Assim, o objetivo desta escrita é pensar - através dos movimentos, encontros, afetos, afecções e desejos vividos por alunos e alunas no cotidiano escolar - como esse espaço/tempo vai engendrando fluxos, mobilidades, potências... Pensar na possibilidade de "dar língua aos afetos que pedem passagem", como fluxos, como movimentos, desejando articular "[...] um conhecimento sobre a vida, comovente, aquele que move-mente" (GARCIA, 2007, p.104), movimentando, deslocando conceitos, ideias, conhecimentos fazendo-os "[...] dançar antes do que marchar axiomas plenos de certeza" (GARCIA, 2007, p.104).

O dispositivo da pesquisa cartográfica possibilitou acompanhar os movimentos das linhas desejantes de alunos e alunas, de diversas séries do ensino fundamental de uma escola pública do município de Vitória, Espírito Santo, que ousam expressar uma paisagem transbordante de intensidades, fluxos, e por que não dizer, de vida? Movimentos de corpos de alunos e alunas que vibram e causam ressonâncias à medida que vão inventando conexões, relações, encontros, existências singulares, instáveis, mutantes e pulsantes à medida que vão dando língua aos afetos que pedem passagem.

Como intercessor teórico que possibilitou a criação de agenciamentos apresento os afetos, de Spinoza (2008), aproximando-os com a estética da existência, de Foucault (1983), para problematizar o cotidiano escolar como campo possível para a potência micropolítica, engendrada nos encontros, nas redes de conversações, enfim, nos afetos e afecções e suas intensidades e possibilidades para a criação de vida que pulsa e que torna possível pensar na invenção de uma estética da existência – na qual a vida se torna uma obra de arte.

Apresento, a seguir, alguns movimentos experienciados a partir dos agenciamentos criados com Spinoza, Foucault e com a produção de vida de alunos e alunas a partir de alguns dispositivos criados, por nós, pesquisadores, para estabelecer algum tipo de relação com os alunos, tais como: filmes, contação de histórias, desenhos, músicas, pinturas, brincadeiras, jogos. Nosso objetivo consistia em possibilitar/incentivar/disparar redes de conversação nas quais pudéssemos produzir encontros/relações e também entrar nas redes criadas por alunos e alunas para experimentar a potência dos afetos e afecções vividas no cotidiano escolar.

Movimento um: o corpo, a potência e os afetos

Às vezes, na aula, a tia fala uma coisa e eu fico viajando [...] parece que eu tô em outro mundo [...]. É muito legal! (Aluno 3ª série)

Como o cotidiano escolar pode ser problematizado como campo possível para a potência micropolítica, engendrada nos encontros, nos afetos, afecções? Que movimentos de corpos de alunos e alunas aumentam a potência de vida, causando ressonâncias na invenção de um currículo a partir da relação com o outro?

Segundo Spinoza (2008), o que deve ser conhecido pelo homem são os afetos humanos, e a sua proposição de uma ética do conhecimento implica em conhecer para ser afetado, e ser afetado para que possamos viver felizes. São os afetos humanos que

explicam os comportamentos, suas tristezas, suas felicidades... Trata-se, aqui, de uma ética que implica conhecer/aprender quais são os nossos afetos, como afetamos e como somos afetados, ou seja, trata-se de conhecer/aprender o que nos constitui, o que nos afeta, o que aumenta ou diminui a nossa potência.

Spinoza define "afeto", mostrando que este é indissoluvelmente afecção corporal: "Por afeto compreendo as afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, e, ao mesmo tempo, as ideias dessas afecções" (SPINOZA, 2008, p. 163). Desta forma, mesmo uma simples alegria é no corpo uma afecção que aumenta ou estimula sua potência de agir, e na mente é uma ideia que aumenta ou estimula sua potência de pensar.

Para Spinoza o corpo humano compõe-se de muitos indivíduos (de natureza diferente), cada um dos quais é também composto e afetado por outros corpos de várias maneiras: "Os indivíduos que compõem o corpo humano e, consequentemente, o próprio corpo humano, são afetados pelos corpos exteriores de muitas maneiras" (SPINOZA, 2008, p. 105). Assim, o corpo é concebido como uma pluralidade, através de uma série de trocas com o ambiente, ou seja, o corpo pulsa a partir de e nos encontros com outros corpos que afetam e são afetados.

Devido ao fato de vivermos em relação, sendo esta que nos constitui ("O corpo humano tem necessidade, para conservar-se, de muitos outros corpos, pelos quais ele é como que continuamente regenerado" [3]), podemos dizer que um corpo é definido por tudo aquilo que o distingue de outros corpos (movimento e repouso, velocidade e lentidão) e pelos afetos produzidos por outros corpos, onde a capacidade de um corpo ser afetado por outro se deve ao grau de complexidade de sua composição interna.

A fala do aluno colocada como epígrafe neste "Movimento Um" instiga-me a problematizar o que possibilita alunos e alunas a "viajarem", a "irem para um outro mundo", com deslocamentos, atravessamentos, desterritorializações produzidos pela vibração, pela relação de corpos que vibram e, nesse movimento, aumentam a potência.

Com pensar a potência dos afetos a partir das relações dos corpos, entendendo as relações como diferentes linhas que produzem, criam, inventam, intersectam múltiplas possibilidades engendradas no campo dos possíveis que traçam mapas? Como pensar a relação que se dá "entre" os corpos vibráteis de alunos e alunas, que não implica em algo que está "fora" e "dentro", mas sim dos acontecimentos e movimentos "entre" pessoas, objetos, espaços, ideias, valores... O que essa relação com os corpos vibráteis tem produzido como potência no cotidiano escolar em relação à vida?

"Dar língua aos afetos que pedem passagem" significa possibilitar diferentes redes tecidas a partir de diferentes linguagens, saberes, fazeres e poderes, enfim, a partir de diferentes expressões em um espaço de atravessamento corpóreo, pois um corpo atravessa conceitos, invade-os, transgride-os, significa-os, usa-os, recria-os, inventa-os. Na medida em que vivemos os espaços criados pela escola engendramos a potência do afetar e ser afetado, que implica na coexistência de outros corpos vibráteis, compondo outros corpos que nos afetam, nos mobilizam, nos tiram do lugar, nos inquietam, nos fazem criar!

Movimento dois: conhecimento e afetividade

Para Spinoza, não há separação entre conhecimento e afetividade. Há, sim, diferentes tipos de conhecimento que correspondem a diferentes (regimes) afetivos. Saber e afeto, juntos, implicam em uma forma de vida.

Merçon (2009, p. 28) aborda o devir da ética relacionando-o ao conceito de "aprendizagem afetiva", indicando que o aprendizado é, essencialmente, afetivo: trata-se de "um aprender que é entendimento e intensificação de nossa potência de afetar e ser afetada". Desta forma, a noção de afeto remete à noção de encontro, sendo o aprendizado afetivo uma arte do encontro: "um aprender sobre o que diminui nossas forças ou nos potencializa".

3 - SPINOZA, 2008, p. 105.

Assim, que encontros têm sido engendrados no cotidiano escolar que potencializam o conhecimento? Como possibilitar/intensificar um aprendizado afetivo a partir da arte do encontro de alunos e alunas no cotidiano escolar? Que conhecimento tem potencializado a vida de alunos e alunas?

Alguns movimentos de alunos e alunas foram escolhidos na tentativa de capturar a vibração existente no que os afeta em relação ao gostar da escola:

> *Eu gosto da escola porque eu tenho muitas amigas; porque eu aprendo cada dia mais; porque nós aprendemos aqui dentro; porque ela é legal; porque eu aprendo mais; porque é uma maneira de se dar bem na vida; porque eu gosto muito de estudar, eu gosto de aprender, para ser alguém na vida e também porque a gente tem as amizades aqui; porque aqui eu aprendo as coisas, aprendo coisas legais; porque é muito legal e tudo vai ser importante para o meu futuro; porque alguns professores são bons; por que oferece estudos de graça, sem pagar nada, professores, etc; porque aqui tudo é limpo, a merenda é de boa qualidade e os professores são ótimos; porque ela me ajuda a se comportar melhor do que nunca; porque ela é muito importante para as pessoas que estudam e ela nos dá muito futuro; porque é um lugar que a gente aprende muita coisa. A escola é boa demais e se a gente não estuda a gente não chega a lugar nenhum.*

Percebemos, nas falas de alunos e alunas, que a escola produz um aumento de potência ao significar uma possibilidade de aprendizado, no qual a escolarização é apontada como possibilidade de ser alguém na vida. Há uma importância muito grande dada à escola em relação ao aprender e ensinar. Outro movimento que se apresenta diz respeito à relação entre si e o outro: as amigas, os professores; a merenda, a limpeza. Assim, poderíamos questionar: o aumento de potência a partir dos afetos produzidos na relação entre diferentes corpos implica na possibilidade de pensarmos o conhecimento como o mais potente dos afetos?

Movimento três: o conhecimento como o mais potente dos afetos

O conhecimento age produzindo afetos, ou os afetos produzem conhecimento? Se conhecer é afetar e ser afetado, qual a relação entre conhecimento e afeto? Quais as intensidades e possibilidades para a criação de vida que pulsa e que torna possível a invenção de processos nos quais o conhecimento seja o mais potente dos afetos?

Spinoza apresenta que o modo como nós pensamos, como nós conhecemos implica o modo como vivemos, isto é, para Spinoza qualquer que seja a forma de conhecimento, esta reflete uma maneira de viver. O caminho ético apresentado por Spinoza nos leva a pensar na dignidade de vivermos o que somos, assumindo nossos problemas, anseios, desejos o que nos levaria a criar um estilo de vida próprio. As soluções, as saídas para os problemas encontrados no percurso da vida implica sempre em uma invenção.

Se a existência do corpo humano, em Spinoza, é definida por uma proporção entre as características de movimento e repouso, e por sua constante relação com outros corpos, podemos dizer que a potência de um corpo define-se por sua aptidão de afetar e ser afetado[4]. Nessa concepção de potência não há somente o princípio de ação (afetar), mas também de afecção (ser afetado). Quanto maior a aptidão afetiva, mais potentes e complexos serão os corpos. Assim, um corpo ativo é um corpo cuja sensibilidade afetiva é forte e, ser afetado não significa padecer, mas, ao contrário, "quanto mais a aptidão do corpo a ser afetado é reduzida, mais o corpo vive num meio restrito, insensível a um grande número de coisas [...]" (SÉVÉRAC, 2009, p. 24). O tornar-se ativo equivale a uma abertura às sensibilidades humana, a um aumento de sua aptidão a ser afetado e afetar. Possuímos o conhecimento racional, segundo Spinoza, partilhando-o e, para assim o fazê-lo, precisamos aumentá-lo. A finalidade ética é compreendida pelo desejo ativo de conhecimento. Quanto maior a aptidão afetiva, maior é a capacidade da mente em pensar várias

4 - Merçon (2009) apresenta que, para Hardt (1996), essas duas faces inseparáveis da potência de uma corpo chamam-se "produção e sensibilidade".

coisas simultaneamente, e, assim, compreender as relações de conveniência, diferença e oposição.

Que movimentos, encontros, afetos, afecções e desejos têm sido vividos por alunos e alunas possibilitando a invenção de um "currículo-relação"? Como podemos pensar em um "currículo-relação" a partir dos fluxos, conexões, relações, encontros, das existências singulares? O que alunos e alunas expressam a partir das conversações, dos corpos, dos movimentos? Como podemos pensar em um conhecimento a partir das experiências, daquilo que aumenta a potência de agir, que potencializa os fluxos curriculares?

Ao serem questionados se o que viviam fora da escola tinham relação com o conhecimento que a escola ensina, alunos e alunas apontaram para o que é estudado nas diferentes áreas do conhecimento e sua relação com a vida cotidiana:

> *A escola ensina várias coisas que estão em nosso dia-a-dia; que tem que usar camisinha para não pegar aids; aprendemos a ler, escrever, respeitar...; aqui na escola a gente aprende que a educação é mais importante...; disciplina, comportamento; aprendemos sobre o meio-ambiente; aprendemos tudo... Não aprendemos a xingar..; a ler; a respeitar os pais; os pontos cardeais, que ensina a gente a se localizar; em Ciências aprendemos sobre sexo, sobre como evitar doenças; ensina principalmente a matemática e português que eu utilizo para tudo; a matemática, por exemplo, me ajuda a diferenciar os preços, o português no modo de falar e de me expressar e o inglês a aprender vários tipos de coisas em inglês; no supermercado, por exemplo, eu vou lá e está escrito que custa 10,00 e você passa e dá 100,00 reais e recebe de troco 78,00. Você pega o troco errado e não percebe;*

Podemos analisar, a partir das falas de alunos e alunas, que há um currículo que tem como centro de ação a fala e a escrita e uma lógica matemática pautada nas noções de número e resolução de problemas, além de ciências com as interfaces de um mundo natural, de um mundo físico no qual o ser humano se coloca em relação com o outro. Entretanto, em outras falas serão apresentados alguns movimentos inter-relacionados com a vida vivida, com a experiência praticada na e para além da escola.

Movimento Quatro: A intensidade dos fluxos, afetos, afecções...

Como o cotidiano escolar pode ser problematizado como campo possível para a potência micropolítica, engendrada nos encontros, nos afetos, afecções? Quais as intensidades e possibilidades para a criação de vida que pulsa e que torna possível a invenção de processos nos quais o conhecimento seja o mais potente dos afetos?

Alunos e alunas tem mostrado através dos movimentos de seus corpos que há uma outra possibilidade de vida possível a ser produzida no cotidiano escolar, estabelecendo experiências de existência singulares através daquilo que os afetam, daquilo que os potencializam. Ao serem questionados sobre o porquê a escola ensina determinados conteúdos e sobre o quê eles gostariam de aprender na escola, há uma crença de que aquilo que é ensinado pela escola é algo importante

> *[...] porque a escola quer que nós sejamos alguém na vida; a escola ensina muita coisa; porque a escola está ensinando muito mais para mim; me ensina a escrever e ler; a ser inteligente, ser educado; porque a gente vai poder saber o que fazer no mundo; para aprender a ler a escrever e a não pegar coisas do meu colega; eu acho que a escola está ensinando para a gente ir para um curso melhor; a escola está me ensinando a ser educado; é para sermos inteligente, educado se ser alguém na vida; eu gostaria de aprender a ler mais rápido; pra gente arrumar um bom emprego e aprender mais. Mas o que eu queria era jogar futebol; para a gente arrumar um bom emprego no futuro, mas eu queria aprender artesanato; Para eu ser alguém na vida [...].*

Entretanto, há sempre um "*mas*...". E este "mas" surge daquilo que os afeta, dos movimentos singulares produzidos através da vontade, do interesse, do desejo, que inscreve algumas marcas em seus corpos e onde está a potência para a criação do conhecimento como o mais potente dos afetos:

> *Eu queria que tivesse mais brincadeira; eu queria aprender tocar guitarra, bateria e música; eu queria aprender vôlei e basquete, porque gosto muito destes esportes; eu queria aprender natação; eu quero aprender basquete porque eu sou muito grande e gosto deste esporte; futebol, vôlei, futebol, basquete e queimada; aprender a tocar instrumentos; eu queria aprender mais coisas como futebol e futsal; eu queria aprender futsal, teatro e produzir vídeo; eu queria aprender espanhol e vôlei; eu queria aprender chinês, espanhol, italiano e inglês; fazer esportes e artes; natação; sim, muitas coisas como natação; eu gosto de artes [...].*

É interessante notar que alunos e alunas, nas redes de conversações, apresentam os afetos que aumentam ou diminuem a potência de vida na escola, sem desqualificar os saberes inseridos nas diversas áreas do conhecimento. Entretanto, há um desejo em criar movimentos, em dinamizar os saberes, em libertar a vida pulsante que existe e vibra em seus corpos. E, muitas vezes, este desejo significa em expandir a vida pulsante para além das salas de aula, praticando outros espaços-tempos da escola: as quadras da escola, a horta, a biblioteca, a sala de vídeo. Mesmo estando nas salas de aula, há também a necessidade (impelida pelos alunos) em criarmos outras formas de organização (ou será desorganização?), nos quais alunos e alunas inventam diferentes modos de agrupar-se, coletivizar-se, estabelecendo relações, deslocamentos, experimentando afetos e afecções.

O conhecimento, desta forma, gesta-se o tempo todo através da experiência vivida, sentida, cuja imanência está nos movimentos, na relação, na invenção. O aprender, para alunos e alunas não é apenas representar uma dada realidade, mas implica no co-engendramento da vida vivida, experenciada, sentida, criada.

Muitos movimentos de alunos e alunas em sala de aula, de tão intensos, produzem algum tipo de deslocamento em nós, professoras/pesquisadoras. Em um dos dias de pesquisa, entrei em sala após a aula de Ciências, cujo conteúdo trabalhado tinha sido "Reprodução". Conversas, risadas, movimentos, alunos sentados, em pé, andando, enfim, algo havia disparado interesse, desejo, questionamentos, dúvidas... Fui chegando sem entender aquela movimentação, aquela "organização", que, para nós muitas vezes significa bagunça, barulho, confusão. Eis que um aluno me questiona: "*Professora, sexo selvagem engravida*?". Silêncio... E logo veio uma fala de uma aluna: "*Professora, eu sei que meu pai não usa camisinha. Tem algum problema?*". E mais: "*Professora, qual é o nome daquela balinha redondinha que a mulher toma para não engravidar?*". Eu só ouvia "professora, professora, professora"... Os questionamentos, dúvidas, interesses, curiosidades afetaram-me de tal forma que me deslocou, causando-me estranheza e desestabilizando-me na minha função professora e pesquisadora que tinha planejado trabalhar com uma música ("Ensino errado", de Gabriel, o Pensador) como disparador de redes de conversações. Diante de um turbilhão de movimentos de corpos de alunos e alunas que ansiavam por respostas, ou somente por atenção e possibilidade de conversar abertamente, tentei traçar algumas linhas possíveis para a conversa.

> — "*O que você está chamando de sexo selvagem?*" – perguntei.
> — "É aquele em que o homem coloca a mulher de quatro, e vai fazendo 'vuco-vuco' por trás" – disse o aluno fazendo o movimento com o próprio corpo para frente e para trás, simulando uma relação sexual.
> — "*É igual cachorrinho, professora!*" – gritou um aluno do fundo da sala.

E os fios foram sendo puxados pelos alunos e por mim também, traçando um emaranhado, uma tessitura a partir de diferentes movimentos:

> — "*Como você sabe que o seu pai não usa camisinha?*" – questionei a aluna que tinha afirmado com tanta certeza que o pai não usava.

> *— "Professora, eu moro em uma casa que só tem um quarto e eu durmo no sofá da sala. Entre a sala e o quarto não tem porta, então, à noite eu finjo que eu estou dormindo e vejo o meu pai e a minha mãe transando".*

A minha intenção de fazer um recorte desse acontecimento em sala de aula, muito mais do que mostrar como eu me saí diante dos questionamentos, é dar visibilidade à vida que pulsa nos corpos de alunos e alunas que não estão presentes nos livros didáticos, nos programas de ensino, nos conteúdos programáticos das diversas disciplinas, mas que são pulsantes, vibrantes e intensos. A potência dos movimentos de alunos e alunas está na invenção de possibilidades de se pensar/criar/produzir o conhecimento a partir daquilo que os afeta, e que torna possível se pensar a escola de uma outra forma que faça sentido e que tenha relação com a vida. Diante desse emaranhado tecido um questionamento emerge: A escola fala de coisas que fazem sentido para alunos e alunas? Como alunos e alunas constroem o conhecimento? Qual a relação entre conhecimento e afeto? Entre conhecimento e vida? Tais questionamentos tornam-se necessários para que possamos pensar em um ensinar e um aprender construídos de forma ética, associando-se a expressões que se movimentam a partir de nosso entendimento e desejo, e a potência está na provisoriedade e singularidade do desejo de cada um.

Enfim, em movimentos sem fim...

A tentativa aqui, neste artigo, foi transformar afetos em escrita, a partir de inúmeros atravessamentos do plano de imanência com alunos e alunas. Estes, a todo momento, tem demonstrado de forma singular, que os encontros são possíveis no cotidiano escolar e que produzir bons encontros é uma questão ético-política daqueles que fazem a escola no seu dia-a-dia.

Alunos e alunas, a partir do desejo, têm demonstrado caminhos possíveis na criação de um devir ético, que torna potente o cotidiano escolar. "É no desejar ativo, consonante a um pensar potente, que se afirma o devir da ética - um devir que, por ser impulsionado por nosso desejo, constrói-se como caminho irrepetível, intransferível, singular" (MERÇON, 2009, p. 20).

Os movimentos de alunos e alunas são vibrantes na criação da vida e estes movimentos é que são potentes para se pensar a escola tal como ela é - pulsante e intensa. Alunos e alunas, a todo o momento, estão da sua maneira, criando/produzindo formas para que a ação educativa seja possível, mesmo que, seja invisível a alguns, mas tão visível para aqueles que, em seus movimentos, em seus corpos há vibração causando ressonâncias à medida que vão inventando conexões, relações, encontros, existências singulares, instáveis, mutantes e pulsantes, no qual o conhecimento é o mais potente dos afetos.

Referências

GARCIA, W. A. C. Entre paisagens. In: Dossiê: Em multiplicidades, *nomeia-se* currículo. **Pro-Posições**, vol. 18, n. 2 (53), 103-114, maio/ago. 2007.

FOUCAULT, M. **Sobre a genealogia da ética**: uma revisão do trabalho. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. (Org.). **Michel Foucault**: uma trajetória filosófica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1983.

MERÇON, J. **Aprendizagem ético-afetivo**: uma leitura spinozana da educação. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

ROLNICK, Suely. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2007.

SÉVÉRAC, P. Conhecimento e afetividade em Spinoza. In: MARTINS, A. (Org.). **O mais potente dos afetos**: Spinoza e Nietzsche. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009. p. 17-58.

SPINOZA, B. de. **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

PROMOÇÃO E CONSOLIDAÇÃO DE PRÁTICAS DE LEITURA: TECENDO CAMINHOS A PARTIR DO PRODOCÊNCIA

Dayanne Cristina Moraes de Deus[1]
Selma Martines Peres[1]
Ana Maria Gonçalves[1]

Resumo

O presente artigo se propõe relatar experiências resultantes do projeto "Saberes, práticas educativas e letramento: a formação inicial e o diálogo com a formação continuada" vinculado ao Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência), financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), desenvolvido em 2011 pelo Departamento de Educação da Universidade Federal de Goiás – Campus Catalão, para alunas do Curso de Pedagogia e professoras da rede pública da primeira fase do Ensino Fundamental. Este projeto tem a intenção de contribuir com a formação inicial e/ou continuada de professores, promover a consolidação de práticas de leitura e colaborar com a melhoria da educação básica. Assim, o objetivo deste texto é socializar os resultados das ações desenvolvidas nas "rodas de leitura e debate", "oficinas de leitura", "clube do livro", dentre outras. Superação, obstáculos, troca de experiências, emoção são alguns dos ingredientes que compõe o desenvolvimento deste projeto de leitura no espaço de formação inicial de professores.

Palavras-chave

Leitura; formação de leitores; Prodocência.

Abstract

The present paper reports experiences from the project "Knowledge, practices and literacy education: initial training and continuing education dialogue with the" linked to the Program Degree Consolidation (Prodocência), funded by the Coordination of Improvement of Higher Education Personnel (Capes), developed in 2011 by the Department of Education, Federal University of Goiás - Catalão Campus for students of the school of Education and teachers in the first phase of the public elementary school. This project intends to contribute to the initial and / or continuing teachers, promote the consolidation of reading practices and collaborate with the improvement of basic education. The objective of this paper is to socialize the results of actions taken in "reading groups and discussion", "reading workshops", "book club", among others. Overcome, obstacles, share experiences, emotions are among the ingredients that make up the development of this reading project within initial teacher training.

Keywords

Reading; reader education; Prodocência.

1 - Universidade Federal de Goiás – UFG/CAC.

1. Introdução

Atualmente, percebe-se um aumento nas produções teóricas e discussões a respeito da importância da leitura para formação de cidadãos mais críticos, autônomos e de uma sociedade democrática. Sendo assim, vive-se um paradoxo uma vez que muito se fala sobre a leitura e a importância do ato de ler, mas esta prática não ocupa um espaço significativo no cotidiano de grande parte da população brasileira, configurando "um ambiente em que a leitura não é socialmente valorizada, em que o livro não tem um lugar assegurado" (CUNHA, 2008, p. 13).

Nesse contexto, é atribuída à escola e ao ensino a responsabilidade quanto à formação de hábitos e atitudes leitoras nos alunos em formação, uma vez que os dados da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, do Instituto Pró-Livro (2008) indicam que o ato da leitura é relacionado, por grande parte dos entrevistados, com a escola e com os "estudos". Em face dessa realidade, Cunha (2008, p. 14-15) assinala a necessidade da

> escola assumir verdadeiramente seu papel de formadora de leitores, intensificando sua ação em todas as direções que se relacionam com o gosto pela leitura. [Na sua acepção] Seria importante um mutirão que [...] ajudasse esses profissionais/educadores a, eles próprios, descobrirem a tal senha, e/ou se aperfeiçoassem com mediadores de leitura [...]. Visto que, a não ser entre os entrevistados que fizeram ou fazem estudos universitários, a leitura decresce muito entre os adultos, podemos supor que a escola não tem formado leitores para a vida inteira, talvez por práticas pouco sedutoras e obrigatórias, das quais o não estudante procura se livrar assim que ultrapassa os limites da escola.

Em relação à função das instituições de ensino frente à leitura, o ensino deve propiciar a formação de leitores proficientes, garantindo-lhes uma prática que não se esgota em si mesma. Entretanto, a prática concreta de leitura dos alunos revela que as obras literárias são apresentadas num caráter estritamente livresco, em que raramente há a reflexão crítica por parte do aluno-leitor. Deste modo, a leitura, a escrita e seus usos se configuram em motivo de preocupação nas escolas e universidades já que grande parte dos alunos, nos diferentes níveis de ensino, apresenta dificuldades em compreender a leitura de textos e de organizar as ideias no momento da escrita.

As concepções subjacentes às práticas pedagógicas e de leitura são diversificadas, há desde aquelas que consideram que a leitura se constitui como um ato mecânico e passivo de decifração de códigos, através da relação grafema-fonema, até as que consideram a leitura como uma prática social que envolve atitudes, gestos e habilidades que são mobilizados pelo leitor.

A leitura, neste trabalho, é compreendida tendo por base a segunda perspectiva por entendermos que "como prática humana inserida, ela é influenciada e produzida nas relações sociais, que é tomada por seus usuários e está imbuída de crenças, concepções e representações constituídas historicamente". (SILVA, 2005, p. 220)

As dificuldades encontradas na formação do leitor decorrem, principalmente, do equívoco quanto à concepção do texto literário e do ato de ler já que a leitura, neste sentindo, reduz-se a mera apreensão do código. No entanto, o ato de ler não se esgota na decodificação de códigos, mas na "compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica [que] implica a percepção das relações entre o texto e o contexto". (FREIRE *apud* SARAIVA 2001, p. 26)

Para que a leitura faça sentindo é preciso que a leitura da palavra esteja ligada a leitura do mundo, isto é, significa que o leitor enquanto lê deve acionar as significações do texto, relacionando-as a sua compreensão de mundo. O leitor é quem faz com que o texto crie vida e, embora o texto estabeleça alguns limites às possibilidades de interpretação, é aquele que lê quem o reconstitui, entrelaçando as significações com sua condição de ser histórico-social. (SARAIVA, 2001)

A leitura e a produção de textos, no contexto do ensino superior, são práticas comuns exigidas dos acadêmicos. Entretanto, observa-se que muitos graduandos apresentam dificuldades quanto à produção de conhecimentos, pois, ainda

que saibam ler e escrever nem sempre usam essas capacidades enquanto prática social, o que dificulta o processo de construção de conhecimento.

É com o intuito de mapear as condições de acesso à educação formal, verificar as condições reais de práticas de leitura realizadas por alunos de graduação e professores do ensino público, contribuir para a formação tanto inicial como continuada dos participantes como leitores, de maneira que os mesmos desenvolvam o gosto pela leitura e, consequentemente, melhore o ensino e a formação profissional que sete professoras do Departamento de Educação da Universidade Federal de Goiás – Campus Catalão (DE/UFG/CAC) desenvolve um projeto dentro Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência), financiado pela **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)**, intitulado "Saberes, práticas educativas e letramento: a formação inicial e o diálogo com a formação continuada".

O objetivo deste programa da Capes é "elevar a qualidade dos cursos de licenciatura, por meio de fomento a projetos institucionais, na perspectiva de valorizar a formação e reconhecer a relevância social dos profissionais do magistério da educação básica".

Assim, no âmbito do Prodocência, o projeto "Saberes, práticas educativas e letramento: a formação inicial e o diálogo com a formação continuada" realiza ações como: "Rodas de Conversa: leitura e debate", "Leitura e escrita como mapa para aprendizagem" "Oficinas pedagógicas: contribuições para a formação docente" "Clube de Leitura", "Encontros de leitura na escola integral", "Ler é Aprender" envolvendo a participação de vinte e nove graduandas do Curso de Pedagogia, incluindo as bolsistas do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), duas professoras de Ensino Fundamental do sistema público de ensino e sete professoras do Departamento de Educação da Universidade Federal de Goiás – Campus Catalão.

2. Formação de Professores e formação de leitores

Na sociedade atual, novas demandas surgiram/surgem modificando a forma como se estabelecem as relações interpessoais, a comunicação entre os indivíduos e grupos, o acesso a informação e ao conhecimento. Nesse cenário de mudanças, o processo de formação de professores também implica um "quadro de mudanças curriculares, novos conteúdos, novas estratégias ou mediações, novos recursos, novas habilidades e competências" (GIOVANNI, 2003, p. 208)

Para Giovanni (2003), faz-se necessário refletir sobre as situações de formação do professor, seja em caráter inicial, continuada ou no exercício da profissão. Além disso, é fundamental o desenvolvimento, pelos professores, da capacidade de indagação e reflexão, pois,

> ser capaz de indagar/refletir é condição profissional por excelência do professor, a ser aprendida e exercitada ao longo de sua formação, e é essa condição que lhe vai permitir manter princípios, ideias, ideais, atitudes e conhecimentos recebidos ao longo de sua formação, apesar das interdições e mensagens contrárias postas pela prática docente e pela realidade escolar ao longo do exercício de sua profissão. (GIOVANNI, 2003, p. 208)

Vale aqui citar a celebre frase de Kafka, "lemos para fazer perguntas" (apud MANGUEL, 1997, p.109). Ser capaz de indagar e refletir, não é essa uma condição necessária ao professor? Sendo assim, a leitura é um elemento-chave na formação do profissional, tendo em vista que sua prática abre infinitas possibilidades para questionar e compreender o mundo a sua volta.

Comungamos a compreensão defendida por Giovanni, que toma o processo de formação dos professores numa visão ampla e complexa, isto é, a formação não se desenvolve numa linearidade, mas a partir da trajetória marcada por experiências sociais, políticas, culturais e pessoais que de modo algum são absolutas ou (pré)determinadas, pois se configuram como facilitadores/dificultadores do processo de aprendizagem da profissão.

Segundo Giovanni (2003, p. 209):

> a formação de professores não se dá linearmente (curso de formação inicial + exercício da profissão + situações de formação continuada), mas é resultado

> de muitas e diferentes influências, que começam na primeira infância, momento em que são forjadas imagens da profissão, passam pelos momentos formais e escolares de formação profissional (que nem sempre se constituem oportunidades de repensar e reelaborar tais imagens iniciais), tomando, finalmente, a forma de condições do exercício diário da profissão docente e das oportunidades vividas de reflexão e estudo sobre tais condições e sobre elementos que as compõem.

Assim como a formação do professor, a formação do leitor também é resultado de um processo complexo e dinâmico, que precisa ser aprendido e exercitado continuamente. Diante deste cenário, este projeto tem propiciado situações formativas para alunas do Curso de Pedagogia e professores da rede de ensino fundamental a partir da promoção e consolidação de práticas leitoras.

3. Para a consolidação de práticas de leitura: tecendo caminhos

O projeto "Saberes, práticas educativas e letramento: a formação inicial e o diálogo com a formação continuada" permite explicitar as dificuldades de leitura e escrita dos futuros docentes, elencando aquelas que, no parecer da equipe, possam ser as mais graves e que necessitam de rápida superação. Os encontros elencam ações como:

- Compilação das produções escritas produzidas pelas graduandas ao longo das atividades, promovendo análises comparativas que adicionem mais conhecimentos ao perfil dos futuros docentes;
- Verificação dos registros de frequência dos futuros docentes à Biblioteca da UFG/CAC, ao longo dos vinte quatro meses de vigência do projeto;
- Proposição do curso "Leitura e escrita como mapa para aprendizagem", por módulos;
- Realização de oficinas de letramento envolvendo professores de educação infantil e anos iniciais e estudantes do curso de pedagogia;
- Exibição de filmes seguidos de debate;
- Desenvolvimento de projetos colaborativos de letramento e diferentes gêneros textuais por alunas de Pedagogia para estudantes de educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental.

A avaliação vem sendo contínua, formativa e participativa realizada por professores e alunos envolvidos no projeto, em que se analisam as ações previstas e sua realização. Além disso, o grupo preenche uma ficha de avaliação, sem identificação, onde expressam suas impressões e descobertas daquele dia.

Destaca-se ainda, que em todos os encontros os participantes realizam produções escritas, por meio dos registros feitos no "diário de bordo".

Foram desenvolvidas atividades que contemplaram os seguintes gêneros textuais: poesia, notícia, conto de fadas, tirinhas, história em quadrinhos, conto, literatura infantil, romance.

4. Alguns resultados e discussões

O primeiro encontro do Projeto "Saberes, práticas educativas e letramento: a formação inicial e o diálogo com a formação continuada" ocorreu a partir da leitura do texto "Quem conta um conto". As alunas foram convidadas a buscar no baú da memória experiências de formação enquanto leitoras e relatar episódios sobre suas práticas de leitura. Esse processo de recuar no tempo, rememorar acontecimentos e compartilhá-los não se fez ausente de risos, lágrimas e trocas, pois se para uma minoria o acesso ao livro e a leitura era incentivada em casa, para a maioria o processo de formação da leitura se deu, especialmente, no espaço escolar e mediante o uso de cartilhas. Para estas, muitas vezes, aprender a ler foi um exercício árduo e doloroso e, em alguns casos, o acesso ao livro literário se deu apenas com a inserção no Ensino Superior.

Por meio de depoimentos das participantes, fica claro a responsabilidade que a escola tem em relação à formação de

leitores, já que quase unanimemente, as primeiras leituras se deram neste contexto e se confundiram com o próprio processo de alfabetização, confirmando a estreita relação entre leitura e escola.

Outro aspecto relevante foi a percepção da visão que a escola tem acerca da leitura, uma vez que foi apontada pelas participantes que as práticas de leitura realizadas neste ambiente estavam, em sua maioria, orientadas apenas para a execução de tarefas escolares, em que as leitoras em formação assumiam "o papel de decodificador e de eventual intérprete, sem almejar o desenvolvimento de atitudes crítico-reflexivas, limitando suas experiências com textos literários às exigidas pela escola". (SARAIVA, 2001 p. 23)

No que diz respeito ao tempo reservado para a leitura de livros, muitas alegaram não ler com a frequência desejada, devido à ausência de tempo para tal atividade, sob o argumento de uma dupla ou tripla jornada, isto é, trabalham, cuidam da casa e/ou dos filhos ou porque as atividades acadêmicas ocupam boa parte do tempo. Nota-se que a atividade acadêmica não foi incluída pelas participantes como uma atividade de leitura de livros. Pode-se aqui, levantar a hipótese de que a não vinculação se deve ao fato dos alunos acabarem optando pela reprodução do livro ou texto. A cultura da "xerox" tão presente nos meios acadêmicos tem potencializado a ausência da percepção, por parte do aluno, da obra e do autor lido. Ou ainda, pelo fato da reprodução tratar-se de fragmentos de livro, artigos científicos ou capítulos de livro, levando a uma visão comprometida da obra completa.

Segundo os dados da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2008) a falta de tempo é a principal alegação dos brasileiros para justificar a ausência da leitura, evidenciando-se assim, que a mesma não ocupa lugar significativo dentro das práticas cotidianas, como por exemplo, assistir televisão.

Contudo, ainda que a maioria das participantes do Prodocência declare não ter tempo para a prática da leitura, uma minoria, que não poder ser silenciada, relata ler frequentemente livros de literatura, textos acadêmicos e científicos, auto-ajuda, religioso e ficção.

4.1. Troca de livros e experiências

As rodas de leitura realizadas durante o decorrer dos encontros constituíram-se como define Garcia (2010) por um círculo ou semicírculo que reúne um determinado número de indivíduos ao redor de um leitor-guia, que tem por função dinamizar as discussões realizadas pelo grupo e possibilitar que as pessoas se expressem. Para tanto, o "leitor-guia lê o texto em voz alta e, em geral, o distribui para que os participantes da roda acompanhem sua leitura". (GARCIA, 2010, p. 68) Em cada encontro um dos docentes que integram o projeto era responsável por assumir a função de leitor-guia.

Visando aprimorar o gosto pela leitura, na atividade "Clube do Livro" foi disponibilizado às alunas o empréstimo de livros literários, dentre os quais: "Memórias de minhas putas tristes", de Gabriel Garcia Marquez, "Uma ideia toda azul", de Marina Colassanti e "Múltipla Escolha" de Lya Luft. Após ler os livros escolhidos, as participantes compartilhavam na roda de leitura as sensações e impressões acerca das leituras realizadas, dos personagens, da história, do caráter físico do livro, a escolha da imagem da capa, enfim, comunicavam sentimentos e reflexões que fizeram com que a leitura partilhada tomasse uma dimensão para além do seu tempo, uma vez que permitiu pensar e sentir criticamente a vida e a realidade com todos os seus conflitos tornando a leitura uma experiência.

De acordo com Kramer (2010, p.115) a leitura como experiência se dá quando "o lido se enraíza naqueles que lêem e também quando os textos são comentados com os outros [...], plantando no ouvinte a coisa narrada, criando um solo comum de interlocutores", havendo não só o intercâmbio entre as vivências, mas também o crescimento, a alteração e modificação do outro. Assim, não é acúmulo de informações sobre as correntes literárias, os gêneros textuais, os aspectos teóricos da leitura que a torna uma experiência, mas a leitura produz reflexão e sentimento após o momento em que acontece, propiciando a compreensão da história vivida e contada.

Dessa forma, por meio da roda de leitura e pela leitura de livros, as alunas puderam partilhar pensamentos, sentimentos, vivências e práticas de leitura e, na medida em que pensavam

e intercambiavam histórias e experiências, puderam dialogar entre si construindo por meio da palavra uma colcha de retalhos dotada de riqueza e significado.

Algumas participantes se emocionaram ao dizer que tinham vergonha de assumir que nunca tinham lido um livro. E que a partir do Prodocência descobriram o prazer que a leitura provoca e que finalmente, reconheciam em si, a capacidade de ler livros.

4.2. Oficina, Contato com autor e sessão de cinema

Uma das atividades realizadas no projeto foi a "Oficina pedagógica". Nesta, as alunas discutiram sobre a importância do uso de recursos para a contação de história. Em seguida, confeccionaram um avental e alguns personagens. E ainda, cada participante preparou e contou uma história para o grupo.

Outra atividade realizada foi à participação de uma autora de obras de literatura infantil. As integrantes do projeto puderam debater sobre elementos históricos da literatura infantil, ouvir a autora contar histórias e trocar experiências com a mesma. Na oportunidade, cada participante recebeu um livro autografado – *O que teria na trouxa de Maria* – Diane Valdez.

Na sessão pipoca, carinhosamente intitulada pelo grupo, as participantes assistiram ao filme *Cinema Paradiso* e ao curta de animação *A maior flor do mundo*, de Saramago. Além da pipoca, as participantes após assistir aos filmes participavam de um debate, em que era abordada a direção, montagem, música, personagens, a narrativa fílmica e animação. Além disso, elas apresentavam suas impressões, opiniões e atribuição de sentido e registravam no diário de bordo.

4.3 Narrando histórias: O diário de bordo

O Diário de Bordo foi considerado um instrumento que possibilitou as participantes descreverem, relatarem e refletirem sobre as ações ocorridas, bem como sobre suas vivências de leitura desenvolvidas dentro do âmbito do projeto. Inicialmente, quando foi proposto a elas que escrevessem suas experiências, houve relutâncias, pois temiam que fossem avaliadas através da escrita. Entretanto, com o decorrer dos encontros, a relação entre as participantes e a escrita modificou-se, sendo que muitas passaram não só a decorar seus o diário de bordo com imagens, como também a ter interesse em socializar o que escreviam.

A equipe executora informou ao grupo, desde o primeiro encontro, que não haveria avaliações ou qualquer tipo de verificação nos registros realizados por elas. Conforme já descrito elas superaram o medo em realizar o registro com o desenvolver do projeto. Contudo, foi possível observar que nos últimos encontros de 2011, algumas participantes passaram a fazer o registro rapidamente. Isto chamou a atenção das responsáveis pela condução do projeto e se constitui elemento para análise e ação no ano de 2012.

Considerações finais

Por meio do desenvolvimento do projeto percebeu-se a importância da escola na formação de leitores, uma vez que grande parte das alunas teve contato com a leitura e a escrita dentro desse espaço. Sendo assim, para que essas práticas realizadas no âmbito escolar sejam de fato significativas e contribuam para a formação de leitores críticos é necessário serem aliadas a concepções que compreendem a leitura como um ato problematizador, em que o leitor realiza um trabalho ativo enquanto lê, relacionando as suas experiências com o lido, desenvolvendo uma postura crítica frente ao texto.

As atividades desenvolvidas fizeram com que a leitura se transformasse em experiência, de maneira que aquilo que foi contado e lido pudesse ser partilhado, revivido e impregnado no sujeito, gerando tanto transformação individual quanto coletiva. Segundo a avaliação das participantes, a cada encontro uma nova descoberta se configura em seus universos.

Muitas relataram que pela primeira vez leram um livro por inteiro e que isso fazia com que se sentissem importantes, pois até então isso não havia ocorrido.

Em suma, houve melhoras nas práticas de escrita\leitura dos sujeitos envolvidos, contribuindo para seu processo de letramento. Em todos os momentos elas demonstraram interesse em trabalhar com os gêneros literários. Entretanto, ainda

afirmam ter dificuldades em registrar as atividades realizadas no diário de bordo.

Outro aspecto que chama a atenção é que apesar de avaliarem que gostam de participar do projeto, pois "cada encontro é uma surpresa adorável" ou "aprendi muito hoje" (ficha de Avaliação) ocorreram desistências. O abandono destas atividades deve-se, principalmente, pelo horário em que ocorre o projeto, isto é, no período matutino enquanto que o Curso de Pedagogia é noturno. Durante a realização do projeto algumas participantes arrumaram emprego e outras alegaram ter dificuldades para deslocar-se para a faculdade no contra-turno, por diferentes motivos (casa, filhos, doença, distância, etc).

Contudo, um grupo de alunas permanece atuante no projeto e novas vagas serão disponibilizadas, oportunizando assim, a promoção e consolidação de práticas de leitura entre alunas do Curso de Pedagogia.

Para este ano, cada integrante do Prodocência receberá um exemplar de *Memórias Inventadas - Infância* de Manoel de Barros, novas oficinas serão ofertadas, happy-hour cultural, exibição de filmes, debates, assim como a troca de experiência com autores e contadores de história. A leitura, a escrita, o livro, o jornal, a poesia, o conto, a música, a pipoca na hora do filme, o lanche no intervalo, as fotos, o diário de bordo, as lágrimas e os risos já fazem parte da rotina deste Prodocência e se configuram em experiências de leitura e escrita para cada uma das participantes, seja aluna ou professora. Na dinâmica da realização deste projeto muitos são os desafios a serem superados compondo assim a tessitura que é o processo de promoção e consolidação de práticas de leitura.

Referências

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais**: 3° e 4° ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília\ DF: MEC\SEF, 1998

CUNHA, M. A. Acesso à leitura no Brasil: considerações a partir da pesquisa. **Retratos da Leitura no Brasil.** Instituto Pró-Livro, 2008.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. In: Leitura no Brasil: antologia comemorativa pelo 10º COLE. Campinas-Sp: Mercado de Letras, 1995.

GARCIA, Pedro Benjamim. Literatura e identidade: tecendo narrativas em rodas de leitura. In: DAUSTER, Tania; FERREIRA, Lucelena. **Por que ler?** Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.

GIOVANNI, L. M. O ambiente escolar e ações de formação continuada. In: TIBALLI, E. A.; CHAVES, S. M. (orgs) **Concepções e práticas em formação de professoras: diferentes olhares**. Rio de janeiro: DP&A, 2003.

KRAMER, Sonia. Leitura literária, escrita e formação de professores: aprendendo com Monteiro Lobato. In: DAUSTER, Tania; FERREIRA, Lucelena. **Por que ler?** Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.

SILVA, Ezequiel Teodoro da. **Elementos da Pedagogia da Leitura**. São Paulo: Fontes, 2005.

QUESTÕES ACERCA DA LEITURA NA ENCICLOPÉDIA *TESOURO DA JUVENTUDE*, EDIÇÕES 192(?) E 1957

Kelly Keiko Koti Dias[1]

Resumo

O presente trabalho pretende propor considerações acerca da leitura e da história da leitura através de uma das enciclopédias mais populares da primeira metade do século XX: *Tesouro da Juventude*, nas suas edições de 192(?) e reedição de 1957. Para tanto, a pesquisa se limitou trabalhar apenas as introduções e três seções da coleção, o livro de *Poesias*, o *Livro dos Contos* e *Livros Famosos*. Utilizou-se da metodologia de análise dos historiadores Roger Chartier e Robert Darnton sobre as práticas da leitura e história da leitura, levando em consideração tais questionamentos, apontamos para a discussão sobre a materialidade dos textos, além da relação do leitor com a sociedade a qual vivia. Também levando em consideração os estudos de Marisa Lajolo e Regina Zilberman sobre a formação de leitores no Brasil. Esse trabalho faz parte de uma pesquisa de mestrado, vinculada ao programa Pós-graduação do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Unicamp.

Palavras-chave

Tesouro da Juventude; leitura; livro.

Abstract

This paper intends to propose considerations about the reading and history of reading through a very popular encyclopedia of the first half of the twentieth century: *Tesouro da Juventude* in the editions of 192(?) and reissue of 1957. To do so, the research was limited to work only the *Introduction* and three sections of the collection, the book of *Poesias*, the book of *Contos* and *Livros Famosos*. It was used the methodology of analysis by historians Roger Chartier and Robert Darnton on the practices of reading and history of reading, considering such questions, we point to the discussion of the materiality of texts and the relation of the reader with the society he lived. Also taking into account the studies Marisa Lajolo and Regina Zilberman on the formation of readers in Brazil. This work is part of a research, linked to the program of the Instituto de Filosofia e Ciências Humanas at Unicamp.

Keywords

Tesouro da Juventude; reading; book.

1 - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas/UNICAMP.

"A leitura possui uma história"
(Robert Darnton, *O beijo de Lamourette*, 1990)

A enciclopédia *Tesouro da Juventude* é uma coleção de 18 volumes que se apresenta como "Enciclopédia em que se reúnem os conhecimentos que todas as pessoas cultas necessitam possuir, oferecendo-os em forma adequada para o proveito e entretenimento dos meninos" (TESOURO DA JUVENTUDE, 1957) e que foi uma das obras mais populares nesse formato no início do século XX no Brasil. Não se pode confirmar o ano exato de sua publicação no país, mas de acordo com outras pesquisas (OLIVEIRA, 2008) ela teria sido publicada na segunda metade da década de 1920 pela editora americana W. M. Jackson. Mesmo não revelando nem datas de publicações e nem os autores colaboradores, sabe-se que a obra foi uma adaptação da enciclopédia estadunidense *The book of knowleage* de 1910 publicada pela mesma editora.

Para podermos compreender melhor como essa coleção é um objeto valioso para estudos acerca da história da leitura no Brasil, devemos saber mais sobre tal documentação. Como já apontado anteriormente, não há muitos dados sobre a enciclopédia em sua versão brasileira, como por exemplo, o número de edições no país, quais foram os autores que contribuíram com as seleções, autorias e traduções dos textos e nas primeiras publicações não se confirmam o ano em que foram publicadas, e também não podendo confirmá-las através de outras pesquisas já realizadas (OLIVEIRA, 2008; RUIZ e OLIVEIRA, 2011). Devido a isso, é necessário analisar com cuidado as informações que nos são dadas nos volumes, podendo dessa forma tirar indícios de como ela pode ser divulgada, se chegou a várias partes do Brasil e como ela permitiu promover certos tipos de leituras.

A coleção é composta por 18 volumes, com cerca de 350 páginas cada. Todos os volumes possuem 15 seções que são intituladas: *Nossa Terra, Natureza, ou animais e plantas, Nossa Vida, Novo Mundo, Velho Mundo, Coisas que devemos saber, Homens e Mulheres Célebres, Contos, Belas Ações, Livros Famosos, Por quês, Coisas que podemos fazer Poesias, Lições Atraentes.* Diferentemente das enciclopédias que são organizadas em ordem alfabética, essa obra não possui uma organização aparente entre as seções. De acordo com a introdução da edição de 1957 "A obra está organizada de tal maneira que o jovem começa a ler um assunto ocasionalmente interessante e é quase certo encontrar outros que lhe despertem uma atração idêntica e que, sozinho nunca teria pensado em procurar." (TESOURO DA JUVENTUDE, 1957, p.I), por isso ao folhear a coleção podemos ver que não há uma organização coerente, não seguindo sempre uma ordem de seções, podendo até cortar os textos em duas partes como o conto do "Aladino ou a lâmpada maravilhosa I e II".[2] Ao que indica em ambas as introduções, essa escolha de "organização" foi feita para aguçar a curiosidade e interesse do leitor, principalmente a das crianças. Curiosidade esta que seria o objetivo a ser alcançado pela obra, pois, para os apresentadores de ambas, é tal sentimento que origina e é o motor de todas as ciências.

São através desses dados, das narrativas dos textos e do entendimento do suporte material que pretendemos apontar possibilidades de compreensão sobre leituras dessa coleção. Apesar dos objetivos desse trabalho ser esses apontamentos e contribuição para a história da leitura no Brasil, compreende-se que para entender e responder algumas perguntas das práticas de leitura, os "por quês" e o "como" foram feitas as muitas leituras desses textos, necessitaríamos também de fontes onde pudéssemos alcançar os testemunhos dos leitores, sabendo sempre que seria impossível mapear todas as leituras, pois essa é uma prática extremamente ativa e que depende do leitor e pode "variar de cultura para cultura" [3]. Entretanto, ainda não foi possível alcançar essas fontes e por isso esse não é um dos objetivos desse estudo.

Apontaremos com a ajuda dos estudos sobre a história da leitura, dos historiadores Roger Chartier e Robert Darnton, onde esses discutiram não somente as formas de leituras que marcaram e transformou a sociedade, como também entender

2 - O livro dos Contos IN: *Tesouro da Juventude. São Paulo:* W. M. Jackson, 192(?). Vol. 3.
3 - DARNTON, Robert (1992) "História da Leitura" IN: BURKE, Peter (org.) *A Escrita da história: novas perspectivas.* São Paulo: Editora Unesp. p.218.

essas leituras através dos suportes materiais (papel, formato, oralidade) e agentes ligados (autor, editor, livreiro, entre outros) a estrutura escrita que se conectará ao leitor. Além dessas questões relacionadas ao impresso, seguindo a análise de Marisa Lajolo e Regina Zilbeman referente à formação da leitura no Brasil, através da literatura brasileira, também observaremos como pelas escolhas de certas poesias e como foram feitos os resumos dos livros, podemos contribuir para a compreensão dos leitores dessa primeira metade do século XX no país.[4]

Robert Darnton levanta muito bem questionamentos em relação ao desenvolvimento da pesquisa acerca da leitura, principalmente entre os séculos XVII e XVIII na Europa. Podemos deslocar algumas dessas questões (DARNTON, 1992) para compreendermos melhor as possíveis leituras, por exemplo, qual era a forma de ensino de leitura? Tal pergunta nos faz pensar em como os manuais de ensino de leitura conduziam seus "modos". Se eles funcionaram, se os leitores desenvolveram a leitura exatamente como o professor ou o manual indicava a prática, não há como sabermos a não ser por depoimentos. Ao vermos pesquisas como de Claudia Panizzolo[5], onde esta mostra como livros de leitura de um dos educadores brasileiros mais famosos desse período – João Köpke – criou modelos de ensino de leitura onde suas histórias davam exemplos de "ensinamentos de virtude, de trabalho, generosidade, bondade, honradez e humanidade."[6], podemos entender certas formas de leitura foram desenvolvidas nesse período. Tais livros tinham a intenção de instruir e educar através do ficcional que ia para o real. Percebemos esse tipo de narrativa no texto introdutório da primeira edição do *Tesouro da Juventude* aqui analisado, que traz como autor o então conhecido jurista brasileiro Clóvis Bevilaqua (1859-1944). Assim como os livros de Köpke procuravam instruir e moralizar, a preocupação da coleção parecia seguir o mesmo caminho:

> A educação tem por escopo, segundo as palavras de Alexandre Bain, suavizar os costumes, crear habitos de abnegação, favorecer o equilíbrio das faculdades, desenvolver, enfim, o homem na sua integridade. Refere-se o psychologo inglez á educação intellectual e moral.
> Outro não é intuito d´este livro. Encyclopedia para meninos, adolescentes e homens do povo; procurando instruir, sem discussões theoricas, inadequadas e fastidiosas para os espíritos juvenis, e para os que não dispõem do tempo necessário para se aprofundar nas sciencias ou nas lettras; não fazendo philosophia, não tendo preoccupações technicas, nem intuitos didacticos; narra os factos mais notáveis da história, desenvolve o senso esthetico, ensina a moral por meios de exemplos, estimula o patriotismo, o amor da familia e o da humanidade, por meio de suggestões adequadas e criteriosamente escolhidas.
> É, pois, um excellente livro de educação intellectual e moral. (*THESOURO DA JUVENTUDE*, 192(?), p.7)[7]

Esses tipos de narrativas são mais recorrentes principalmente nas seções que destacamos da coleção, o livro de *Contos*[8] e também nas descrições dos fatos históricos que marcaram a

4 - Nesse trabalho destacamos os estudos de CHARTIER, Roger (1990) *A História Cultural: entre práticas e representações.* Lisboa: Difel; CHARTIER, R (1996) *Práticas da Leitura.* Tradução: Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação da Liberdade. DARNTON, Robert (2010) *O beijo de Lamourette: mídia, cultura e revolução.* São Paulo: Companhia das Letras; DARNTON, R (1992) "História da Leitura" IN: BURKE, Peter (org.) *A Escrita da história: novas perspectivas.* São Paulo: Editora Unesp e o no Brasil: LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina (1998) *A formação da leitura no Brasil.* São Paulo: Editora Ática

5 - PANIZZOLO, Claudia. "Civilizar, educar e instruir: a infância impressa nos livros de leitura." IN: *Anais do XXVI Simpósio Nacional de História-ANPUH.* São Paulo. Julho/2011. Disponível em: http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300851459_ARQUIVO_Civilizar,educareinstruir_ClaudiaPanizzolo.pdf. Acesso: 27/01/2012.

6 - Idem. P. 4.

7 - Nesse trabalho optei por manter a ortografia original da época**.**

8 - Contos como "Sindbad, o marinheiro", "O cão que se lembrou de Odysseus", "Os quatro ministros sabios", "O pequeno vigia lombardo", entre outros.

sociedade mundial e principalmente a brasileira[9]. As fábulas são de acordo com o Bevilaqua, uma ótima forma de educar e instruir os meninos:

> Tambem as fabulas, que são a poesia a serviço da moral; que, desde o *Pantchatantra* da India, até Esopo, Lafontaine, Florian e Lessing, teem divertido e educado o homem; que não foram repellidas pelos livros sagrados, onde appararecem sob a forma de parábolas; que se afiguram a Taine, quando leves, aladas e poéticas, o enxame de abelhas que poisara na bocca de Platão adormecido; também as fabulas aqui apparecem, delicadas e simples, ensinando com graça, recreiando para moralizar e, fornecendo preceitos de ethica, envolvidos no assucar d´uma pequena historia litteralmente trabalhada. (*IDEM.*, p.8).

Podemos imaginar que associada a esse desenvolvimento do ensino da leitura no país junto a maior proximidade com o leitor brasileiro e o desenvolvimento de valores que enalteciam sentimentos em relação à nação é possível entender o motivo da maioria dos poemas escolhidos na coleção fosse de autores brasileiros. Apesar de o tipo de ensino e relação do livro e leitor terem se modificado devido à influência do movimento escolanovista a partir de 1920 até 1960, a maioria dos autores das poesias continuou sendo brasileira, com o diferencial de incluir poetas que viveram já na primeira metade do século, até a então reedição da enciclopédia. Sendo interessante a não mudança pela escolha de cânones da literatura brasileira, mas o distinto modo que os textos dos famosos autores foram tratados, diminuindo o caráter moral e instrutivo que a mensagem da introdução queria passar e começando a incentivar habilidades do jovem leitor a descobrir por si os conhecimentos necessários para ser um bom cidadão.

Pode-se ver também uma maior mudança dos temas e como esses são tratados nas outras seções em comparação com as tratadas nessa análise, entretanto, o que chama a atenção não é somente a troca dos poemas ou livros resenhados, mas a maneira como o organizador ou organizadores da enciclopédia vão tratar tais textos. Essa alteração parece acompanhar a maneira como o livro e o ensino de leitura passam a ser apresentados no inicio desse século. A pesquisadora Diana Gonçalves Vidal[10] apresenta como educadores da primeira metade do século XX, sob a influência da Escola Nova e o ensino ativo, combateram a ideia de que esse movimento não utilizaria o livro e a leitura, por estarem associados a um antigo método de ensino que era considerado tradicional, livresco e passivo. De acordo com a autora, ao ser introduzido o movimento escolanovista no Brasil, a preocupação maior desse método era pregar o movimento, trabalhos em grupos entre outras atividades que fossem mais dinâmicas:

> (...) vivenciar o ensino, tornando-o mais atraente e eficaz. Essa nova formação discursiva parecia alijar o livro do universo da escola, uma vez que a própria postura de ler indicava o silêncio e o repouso, afigurando-se o livro como um instrumento de ensino mais adaptado à representação que constituíam os educadores novos da escola que criticavam. (VIDAL, 1998, p.336)

Entretanto, educadores como a professora Maria Campos, adepta desse novo movimento, afirmaram que o livro não perdia lugar na educação brasileira, mas modificaram-se as maneiras de usá-lo. A leitura deveria ser vista como um novo campo, onde os leitores poderiam ampliar suas vivências individuais e coletivas e o conhecimento cumulativo e contínuo (CAMPOS, 1998, p.339). Sob esse sentido a introdução da reedição de 1957 defende ao leitor que tanto seu conteúdo como seus objetivos mudaram desde a edição de 192(?) para se adequar a novas questões que giravam em torno da leitura:

> Assim profusamente ilustrado, não só com fotografia, mas com desenhos e reproduções de quadros célebres,

9 - As narrativas sobre "heróis" nacionais e mundiais encontram-se com maior recorrência nas seções Belas Ações e Homens e mulheres célebres.

10 - VIDAL, Diana G (1999) "Livros por toda a parte: o ensino ativo e a racionalização da leitura nos anos 1920 e 1930 no Brasil" IN: ABREU, Márcia Leitura, História e História da leitura. São Paulo: Fapesp.

> de instrumentos e aparelhos, o *Tesouro da Juventude* segue os ditames da moderna pedagogia.
> Na Escola, o convívio de bons mestres e o estimulo dos condiscípulos despertam na criança a sede de saber. Mas o tempo ai é limitado, em si mesmo e na liberdade de ação. E é no lar, com outro mestre e companheiro – o livro – que ela poderá satisfazer completamente a sua curiosidade. (*TESOURO DA JUVENTUDE*, 1957, p.VI)

Os temas e textos escolhidos não mudaram radicalmente, muitos se mantiveram por serem considerados cânones e histórias que descrevem bem a história da sociedade e literatura brasileira, mas mesmo sem haver tantas transformações nas narrativas, somente o fato de se propor e conduzir o leitor de outra maneira fez com que a coleção fosse vista de outra forma, sendo aceita por muitos adeptos do ensino ativo e da Escola Nova, como uma das coleções mais utilizadas pelos professores, de acordo com o periódico mineiro, *Revista do Ensino* (1925-1971) [11].

Outro questionamento apontado por Robert Darnton acerca de possíveis maneiras de fazer história da leitura ou compreender os diversos tipos de sua prática é em relação à teoria literária. No caso da enciclopédia esse encontro entre historiadores e teóricos da literatura é de grande utilidade, não somente para a tentativa de entender a escolha por esses diversos poemas e contos de épocas e narrativas tão distintas, mas principalmente ao se tratar dos textos, nesse caso, mais especificamente das resenhas e resumos contidos na seção *Livros Famosos*. Pois, é nessa parte da enciclopédia que podemos ver maior interferência dos autores colaboradores da coleção nas obras literárias de autores tão conhecidos. De forma muito perspicaz Marisa Lajolo e Regina Zilbeman utilizaram características da teoria literária para compreender como se deu a formação da sociedade leitora no Brasil. Elas analisam a narrativa do romance ficcional, onde o "leitor virtual", que é sempre esperado pelo autor e para quem ele está falando, é mais claro e recorrente:

> Estes leitores de carne e osso, dos quais se ocupam os censos e que sustentam o negócio dos livros, passíveis, portanto, de serem historicizados e estudados estatisticamente, têm sua contrapartida textual: o leitor empírico, destinatário virtual de toda criação literária, é também direta ou indiretamente introjetado na obra que a ele se dirige. Assim, nomeado ou anônimo, converte-se em texto, tomando a feição de um sujeito com o qual se estabelece um diálogo, latente, mas necessário (LAJOLO & ZILBERMAN, 1998, p.17).

Sempre ao indicar ou introduzir a obra que será comentada nessa seção, a enciclopédia fez uma pequena apresentação e biografia de seu autor, como por exemplo, José de Alencar, no qual ela o apresentou como "Um grande romancista brasileiro", ou Victor Hugo "admirado como um dos maiores poetas da França". Além dessa introdução é interessante ver como esses autores lidaram com cada tipo de texto, pois, a condução do resumo depende dessa variação das obras. O *Tesouro da Juventude*, em ambas as edições começa com as resenhas dos clássicos: *Ilíada*, que foi apresentada com o título "A guerra por uma rainha raptada", a *Odisséia*, que nessa coleção levou o nome de "As estranhas aventuras de Ulisses", do poeta Homero e a *Eneida* de Virgilio que apareceu como "O estratagema do cavalo de pau", nesses três casos de poemas, o autor as comentou não apenas resumindo-as, mas em toda a narrativa fez explicações e comentários sobre as obras. Podemos observar também que nesses casos não há quase nenhuma citação de trechos dos poemas:

> Antes de ouvirmos a história da "Ilíada", é preciso sabermos o sentido do título. "Ilíada" é a forma

11 - Observamos o uso da enciclopédia nos clubes de leituras na *Revista do Ensino* de mar de 1929, ano IV, n.21, p.33; 1932, ano VI, ns.71-73, p.65; 1933, ano VII, p.37; A preferência por ela pode ser vista por pesquisas levantadas pela revista em 1935, V.123; 1936, vol.10.p.316 e vol.14; 1946, p.210. Dados a partir de 1935 retirados de OLIVEIRA, Bernardo J. (2008) "A ciência e a curiosidade na enciclopédia *Tesouro da Juventude"* IN: MARTINS, Roberto; SILVA, Cibelle C. (et.) (orgs.) *Filosofia e História da Ciência no Cone Sul, seleção de trabalhos do 5º encontro.* Campinas: AFHIC

> portuguesa de uma palavra grega que quer dizer "a respeito de Ilion" e Ilion era o nome de uma cidade que havia na costa da Ásia Menor. (...) A "Ilíada", que foi composta por Homero, um poeta grego, há quase três mil anos, conta-nos a história de uma grande guerra que os gregos fizeram aos troianos (...) (TESOURO DA JUVENTUDE, 1957, p.231)

E os comentários continuam com explicações sobre a veracidade dos fatos descritos na obra: "(...) mas não é muito fácil dizer o que é verdade e o que é só fantasiado pelo poeta, de tal forma essas duas coisas ali se encontram misturadas" (IDEM, p.231). O mesmo acontece com os outros textos de Homero e Virgilio:

> Depois da guerra de Troia os gregos regressaram á pátria, mas Ulisses estava fadado para viajar muitos anos de voltar a ela, e a "Odisseia" contém as histórias das suas aventuras durante esses anos. O nome grego de Ulisses é "Odisseu", e, portanto a palavra "Odisseia" quer dizer "a respeito de Odisseu". (As estranhas aventuras de Ulisses, IDEM, p.232)

> Entre os príncipes troianos que tomaram parte importante na grande guerra, havia um chamado Enéas, e quase oitocentos anos depois de Homero ter escrito aqueles poemas em louvor de Aquiles e de Ulisses, Virgilio, o poeta latino, seguiu o estilo de Homero compondo o grande da "Eneida", que quer dizer "com respeito a Enéas". O verdadeiro fim do poema era agradar ao povo latino e aos seus senhores, mostrando como seus reis descendiam d´este grande príncipe troiano, a história de cuja vida cessara já de ser verídica, e se convertera, na sua maior parte, em pura fabula. (O estratagema do cavalo de pau, IDEM, p.236)

Nesses casos, o autor da enciclopédia cumpre o papel didático que esse tipo de livro costuma ter: o de esclarecer ao leitor sobre quem são os autores de que estão se falando, sobre a história que é narrada nessas obras e o tipo da narrativa, nestes casos, o poema. A enciclopédia conduz o leitor para aproximá-lo da história, que por ser muito antiga, pressupõe que não esteja habituado. Já no caso de romances, como *Iracema* e *Noventa e três* de Vitor Hugo, a abordagem da enciclopédia é outra, onde ao lê-las percebemos um número maior de citações e por isso, a sensação de mais proximidade com os textos "reais":

> Iracema era filha de Araken, grande sacerdote de Tupan deus dos indígenas. Page da tribu dos tabajaras, personagem importante e respeitado, a quem os guerreiros obedeciam e temiam porque era *senhor do trovão* que rugia quando elle mandava.
> Iracema era linda.
> "Iracema, a virgem dos labios de mel que tinha os cabellos mais negros que a aza da graúna, e mais longos que seu talhe de palmeira. O favo da jaty não era dôce como seu sorriso; nem a baunilha rescendia no bosque como seu halito perfumado." (Iracema, THESOURO DA JUVENTUDE, 192(?), p.243.)

O autor/colaborador dessa seção apresenta Vitor Hugo como um dos maiores poetas da França, pois, mesmo textos em prosas chegam a transportar o pensamento do leitor para fora da realidade, "elevando-o ao domínio da phantasia" (THESOURO DA JUVENTUDE, 192(?), p.783.), devido a esse fator a enciclopédia também considera os romances do autor como poesia. Essa proximidade do narrar da enciclopédia com a narrativa de Vitor Hugo é tão grande que não há nem indicativo de quem são os trechos, se é o texto original, ou um resumo:

> O canhão que quebra as suas amarras, transforma-se bruscamente numa espécie de fera sobrenatural; é uma machina que se torna monstro; é uma massa que se agita sobre as suas rodas, que tem movimentos de bola de bilhar, que se inclina ao transportar-se d´um lado para o outro, que se encrava quando choca, que vai, vem, se demora, parece que pensa, recomeça a correr, atravessa como uma flecha o navio d´um estremo ao outro (...). (IDEM, p.783)

Tais escritas se aproximam muito mais do leitor moderno e contemporâneo do que as obras de Homero e

Virgilio, podendo dessa forma conduzir os leitores das décadas de 1920 e 1950 com maior sutileza e proximidade com a narrativa original, não sendo o mesmo caso com os textos da antiguidade.

Assim como as pesquisadoras Marisa Lajolo e Regina Zilberman, a análise desse trabalho procurou, através das narrativas, compreender parte das práticas de leitura confinadas à literatura escolhidas pela coleção. Além de perceber quem é esse "leitor virtual", é interessante nesse caso também entender que há outro narrador, o da própria enciclopédia, onde esses se misturam para alcançar esses leitores.

Por fim devemos apontar a questão da relação do suporte físico da enciclopédia com a leitura. Vários historiadores, principalmente entre eles Roger Chartier, estudam como os aspectos materiais dos impressos e todo o processo que o livro passa até chegar ao leitor contribuem para a prática da leitura, pois, nenhum texto está desligado do suporte que o carrega (CHARTIER, 1990). No *Tesouro da Juventude* observamos que todos os 18 volumes de cada edição possuem a capa dura verde, de boa encadernação. Incluem-se nelas também um elevado número de ilustrações, quantidade que mereceu destaque no texto de introdução de ambas as edições, pois, de acordo com o ditado popular citado por ela "uma imagem vale mais que mil palavras", portanto, se utilizaram da narrativa de colocar desenhos e fotografias entre os textos.

A respeito da sua apresentação e da variedade de temas que incluíam desde a temática de história, poesias, contos, resumo de livros, abordagem do conhecimento cientifico, entre outros, essa coleção se apresentou como uma pequena biblioteca, onde esses mais variados temas poderiam contribuir com o conhecimento da "cultura média geral" ou complemento ao aprendizado escolar, se equivalendo de um bacharelado. Portanto, ao que tudo indica, ela objetivava chegar e se encaixar a todo tipo de necessidade e vontade do leitor. Entretanto, junto ao número elevado de volumes, páginas e imagens (algo de custo elevado no início do século), possivelmente ao ser adaptada ao Brasil, apenas famílias com renda média alta poderiam adquiri-las, além das bibliotecas escolares.

Então como poderia ela ter feito tanto sucesso na primeira metade do século? Ao pesquisar sobre sua editora e quais foram os artifícios utilizados para a distribuição de seus produtos, podemos entender melhor o alcance da coleção. A editora W.M.Jackson fazia parte da empresa *Grolier Society*, empresa esta que desenvolveu e inaugurou várias estratégias de divulgação e circulação das edições no país e em outras partes do mundo. Entre elas estava a sondagem do público, consultando leitores e livreiros através de agentes (OLIVEIRA, 2008, p.84). Outra estratégia foi a implantação da venda de suas coleções feita pelo segmento porta a porta, ou crediário que fazia o comércio diretamente com as famílias ou com as escolas (NOJOSA, 2002). Esse plano possibilitava a maior parte dos lucros somente à editora, implementando um novo formato ao campo editorial brasileiro nesse momento. Esse aumento de alcance da editora se confirma ao ver os nomes de cidades que estão na folha de rosto na edição de 192(?), que são: Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre, cidades essas que faziam parte de um circuito concentrado de editoras no sudeste-sul do país. No entanto, esse quadro aumentou na reedição de 1957, quando passou a fazer parte desse grupo a cidade de Recife. Acredita-se ser possível outras capitais terem feito parte das distribuidoras, como por exemplo, Belo Horizonte, que também estava nesse circuito editorial e que na década de 1930 se mantinha fortemente no debate político educacional, principalmente por ter o intelectual mineiro Gustavo Capanema como ministro da Saúde e Educação no governo de Getúlio Vargas. Entretanto seria necessária uma pesquisa mais aprofundada, para que seja confirmada tal ideia.

Todas essas características físicas e editoriais, onde a história da leitura se une a história do livro, mostram como não é somente o texto ou as palavras que movimentam a prática da leitura, mas também o formato do livro, o papel, a apresentação, a narrativa, a distribuição e o momento em que se encontra o leitor, entre outros, os quais também possibilitam a formação desse leitor. Por isso que consideramos esses apontamentos acerca da leitura na enciclopédia, como uma forma de contribuir com a história da leitura no Brasil.

Através desses apontamentos, podemos ver como essa coleção chegou a várias bibliotecas privadas e públicas e provavelmente marcou a memória da infância de numerosos jovens e adultos de diferentes formas. Ela não somente conquistou seus leitores devido aos modos em que viviam nessa sociedade, mas também porque os objetivos e a narrativa da enciclopédia mudaram, tentando se adaptar melhor as expectativas dos antigos e novos leitores. Dessa forma retomamos a frase de Robert Darnton sobre a leitura: "A leitura tem história", e como parte dessa história brasileira consideramos que a enciclopédia *Tesouro da Juventude* fez e faz parte dela.

Referências

ABREU, Márcia (org.) (1999) *Leitura, História e História da leitura.* São Paulo: Fapesp.

BATISTA, Antônio Augusto G. (1999) "Um objeto variável e instável, textos, impressos e livros didáticos." IN: ABREU, Márcia *Leitura, História e História da leitura.* São Paulo: Fapesp. P.529-575

BELO, André (2008) *História & Livro e Leitura*. Belo Horizonte: Autêntica

BRAGANÇA, Aníbal; ABREU, Márcia (orgs.) (2010) *Impresso no Brasil: Dois séculos de livros brasileiros.* São Paulo: Editora Unesp.

_____. "As políticas públicas para o livro e a leitura no Brasil: O Instituto Nacional do Livro (1937-1967)" IN: *MATRIZes*. Ano 2- nº2 primeiro semestre de 2009.p.221-246.

CHARTIER, Anne-Marie; HÉBRARD, Jean (orgs.) (1995) *Discursos sobre a leitura- 1880-1980.* São Paulo: Editora Ática.

CHARTIER, Roger (1990) *A História Cultural: entre práticas e representações.* Lisboa: Difel.

_____ (1996) *Práticas da Leitura.* Tradução: Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação da Liberdade.

DARNTON, Robert (2010) *O beijo de Lamourette: mídia, cultura e revolução.* São Paulo: Companhia das Letras.

_____ (1992) "História da Leitura" IN: BURKE, Peter (org.) *A Escrita da história: novas perspectivas.* São Paulo: Editora Unesp.

HALLEWELL, Laurence (2005) *O livro no Brasil: sua história*. São Paulo: Edusp.

LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina (1998) *A formação da leitura no Brasil.* São Paulo: Editora Ática.

NOJOSA, Urbano N. "Segmento porta a porta: o livro em busca do consumidor-leitor" IN: *XXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação.* INTERCOM. Salvador/ Bahia. 1 a 5 de set. 2002.

OLIVEIRA, Bernardo J. (2008) "A ciência e a curiosidade na enciclopédia *Tesouro da Juventude"* IN: MARTINS, Roberto; SILVA, Cibelle C. (et.) (orgs.) *Filosofia e História da Ciência no Cone Sul, seleção de trabalhos do 5º encontro.* Campinas: AFHIC. P.83-89.

RUIZ, María Clara e OLIVEIRA, Bernardo. (2011) "?Qué es lo que toda "persona culta" debe saber? Conocimientos universales y locales en dos versiones de una enciclopedia infanto-juvenil". In: *Clio y Asociados*. *La Historia enseñada*. UNL/UNLP, ediciones UNL, Santa Fe, Argentina, n.15.

Thesouro da Juventude. 192(?). Ed. W.M.Jackson 18 vols. Rio de Janeiro.

Tesouro da Juventude 1957. Ed. W.M.Jackson 18 vols. Rio de Janeiro.

VIDAL, Diana G (1999) "Livros por toda a parte: o ensino ativo e a racionalização da leitura nos anos 1920 e 1930 no Brasil" IN: ABREU, Márcia *Leitura, História e História da leitura.* São Paulo: Fapesp. P. 335-355.

Endereços eletrônicos

PANIZZOLO, Claudia. "Civilizar, educar e instruir: a infância impressa nos livros de leitura." IN: *Anais do XXVI Simpósio Nacional de História-ANPUH.* São Paulo. Julho/2011. Disponível em: http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300851459_ARQUIVO_Civilizar,educareinstruir_ClaudiaPanizzolo.pdf. Acesso: 27/01/2012.

OLIVEIRA, Bernardo Jefferson; SILVA, Sílvia Fernandes da. *A formação do imaginário científico no Tesouro da Juventude.* Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em: http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema7/0756.pdf acesso 03/06/2010.

A FORMAÇÃO DA CRIANÇA EM CONSUMIDOR[1]

Renato Domingues Diniz[2]

Resumo

Este trabalho analisará os caminhos, as formas e as razões que levam as crianças a assumirem a posição de consumidor. Ou seja, visa a pesquisar como as crianças, na faixa etária de 7 a 14 anos, se transformam em consumidores; e de que maneiras e quais os suportes auxiliam os pais a orientar, instruir, educar e formar jovens consumidores. Para tanto, serão analisadas propagandas infantis para sabermos como a publicidade se comunica com o público infantil. Para as análises, serão mobilizadas concepções de sociólogos que discutem o consumismo, tais como Lipovetsky (2007) que, em *A felicidade paradoxal*, retrata a sociedade contemporânea do hiperconsumo; Bourdieu (1997) também comporá o alicerce teórico deste trabalho. Este autor, na obra *Sobre a Televisão*, apresenta um pensamento sucinto, porém, totalmente ácido e elucidativo sobre a televisão. Na área educacional correlacionaremos as teses de Vorraber (2009) sobre consumo infantil e mídia e que e mostram o quão prejudicial é a investida da mídia sobre o público infantil. A base metodológica para organização do corpus será formada pelas concepções de paradigma indiciário do italiano Carlo Ginzburg (1999) e pelas concepções de pesquisa sociológica de Bourdieu, Chamboredon e Passeron (2007).

Palavras-chave

Formação; criança; consumidor.

Abstract

This paper aims to analyze the ways and the reasons that lead children to take on the position of consumers. It aims to discuss how children, aged 7 to 14, become consumers, and in what ways and what media support helps parents guide, instruct, educate and train young consumers. We have analyzed advertisements for children to study how advertising communicates with the children. In order to do so, the conceptions of sociologists who discuss consumerism will be used, such as Lipovetsky (2007) who, in *Le bonheur paradoxal*, portrays contemporary hyper society, or Bourdieu (1997), whose theory is also part of the theoretical foundation of this paper. This last author's work, *On Television*, presents a clear and sharp thought on the television. For authors on the field of education, we take Vorraber's thesis (2009) on children and media consumption which show how harmful the charge of media can be on children. The methodological basis for organization of the corpus will be the conceptions of evidentiary paradigm of the Italian Carlo Ginzburg (1999) and the concepts of Bourdieu's, Chamboredon and Passeron's (2007) sociological research.

Keywords

Training; children; consumer.

1 - Este trabalho é parte de uma pesquisa maior que está sendo desenvolvida para o curso de especialização.

2 - Aluno do Curso de Especialização em Sociologia EAD da Universidade Gama Filho.

1. Introdução

Atualmente, o capitalismo já se encontra em uma fase consolidada, mas, no início, era impulsionado pela indústria que colocava seus produtos no mercado de consumo. Havia a necessidade de produzir e, ao mesmo tempo, criar uma necessidade de consumo. Nos dias atuais, com a propaganda, o desejo de consumir já existe; o trabalho é para manter sua existência. Ou seja, as pessoas, por meio de um intenso processo de constituição do desejo de consumo, buscam os produtos que podem suprir suas necessidades e desejos; procuram adquirir objetos que possibilitem viver plenamente. Isto fez surgir a Revolução do Consumo – "a civilização do desejo" como pontua Lipovestky (2007).

A partir do meado do século XX, o capitalismo de consumo tomou o lugar das economias de produção e o ser humano se transformou no *homo consumericus*. Essa transformação se evidenciou com a crescente necessidade e procura de bem-estar. Com isso, o mundo pós-moderno tornou-se um campo de inúmeras possibilidades de aquisições: roupas com diversos tipos de cortes, estampas e grifes; carros para todos os gostos e bolsos; casas com estilos diferentes e tamanhos e inúmeros tipos de móveis para decorá-las. Essa diversidade de ofertas permite, pela via do consumismo, explicar muitas nuances de comportamento e valores do ser humano.

Campbell (2001) pontua que o ser humano deseja, anseia e até devaneia em busca do desejo possível. Como transita em diferentes contextos sociais, os prazeres que almeja, como enxerga a si mesmo e aos outros, demonstra o que realmente tem como objetivo de vida e percepção de mundo. Quem nunca ouviu ou participou de conversas em que tanto homens como mulheres compartilham as últimas conquistas de consumo e as metas de aquisições que pretendem? Para esse autor, o mundo pós-moderno tem essa particularidade: temos, inclusive, sentimentos de superioridade e inferioridade, de inveja e ostentação, de hedonismo e melancolia em função do "poder consumir". O consumo é da ordem emocional também.

O consumo emocional que, de acordo Baudrillard (2008) e Lipovetsky (2007), está em voga na sociedade contemporânea, se dá a partir da busca incessante das necessidades, vontades, ansiedades e desejos humanos. Sendo que estes são construídos a partir de um processo de aprendizagem que passa pela atuação da família, da televisão e do contexto social em que os indivíduos estão inseridos.

Vorraber (2009), baseada em Camozzatto, afirma que o consumo não é apenas o ato da compra em si. É também o consumo de nós mesmos; isto é, um processo operacionalizado nos movimentos realizados em prol de produzir-se para atender aos apelos e ditames identitários de determinado tempo-espaço, num determinado momento histórico. Ou seja, isso se traduz em seguir o que pais, a moda ou a mídia ensinam acerca do que deve ser o comportamento de consumo. Segundo a autora, colocar a si mesmo como uma imagem a ser apresentada, apreciada, e, assim, consumida pelos demais, é algo que traduz e sinaliza uma série de transformações que estão em processo no nosso tempo.

Por essa perspectiva, o consumidor seria constituído, desde criança, a partir das relações que estabelece com o contexto em que está inserido. Esse processo de construção do consumidor ocorre ainda na infância. A criança atuante, pertencente a esse contexto passa então por um processo de formação e preparação para ser o consumidor adulto. McNeal (2000) afirma que o desenvolvimento e formação de uma criança em consumidor se dividem em cinco estágios. São eles: estágio 1- criança observadora; estágio 2- pedidos; estágio 3- criança selecionadora; estágio 4- co-aquisição e estágio 5- comprador independente.

Ainda de acordo com McNeal esses estágios são constituídos e mediados pela ação da mídia; principalmente pela ação da televisão. O marketing se especializou em ensinar em suas propagandas padrões de comportamento, de moda, de linguajar, e, principalmente, hábitos de consumo. Ensina, também, como convencer os pais até que consigam o que querem. Há na sociedade capitalista, pela perspectiva desse autor, uma espécie de projeto de constituição de consumidores que tem como principal foco a criança nas fases mais tenras da vida.

O pressuposto assumido aqui é o de que as crianças aprendem e apreendem saberes, modos de ser, práticas de

cuidado com o corpo a partir do diálogo que estabelecem com o contexto social amplo em que estão inseridas. Com isso, outros elementos também agem na constituição da criança em ser de consumo. A televisão não é única. A educação familiar, por exemplo, é imprescindível, central na definição dos nortes que a criança deve seguir para formar seu caráter, valores, senso de responsabilidade e maturidade. Nesse sentido, corrobora com a família as relações com a comunidade que define modos de pensar e agir para seus integrantes.

As crianças dialogam com práticas sociais e culturais presentes no seu contexto de desenvolvimento. Não a criança como um "adulto em miniatura" ou alguém que treina para a vida adulta, mas como um ser que interage ativamente com os adultos, com as outras crianças e com o mundo. O que a torna parte importante na consolidação dos papéis que assume na constituição de suas próprias relações e comportamentos, incluindo o consumo.

Segundo Anthony Giddens (2007), a televisão atinge fronteiras no mundo globalizado nunca antes imaginado porque apresenta uma dupla relação de democracia: a diversidade de informação que proporciona; e a forma como se dá a comunicação deste veículo, que tende a destruir o próprio espaço público, mediante uma incansável banalização e personalização das questões políticas, sociais e comportamentais.

2. Base teórica do estudo

Uma primeira chave de leitura que será utilizada para discutir a constituição da criança em consumidor, a partir de uma relação tensa entre os valores defendidos pela família e aqueles defendidos pela televisão, será baseada nas concepções de bio-poder e as técnicas de si (os cuidados de si), tal como defendidos por Foucault (1985). De acordo com esse autor, bio-poder pode ser definido como todo trabalho que visa à conformação do corpo combinando utilidade e docilidade. É, portanto, toda busca de disciplina dos corpos por meio de estratégias de controle dos ritmos, das mobilidades e organização da força. A ação das propagandas de marketing televisivo, por essa perspectiva, visa construir o desejo de consumo e, ao mesmo tempo, cultivar esse desejo por meio do controle dos modos de ser desse consumidor infantil até chegar a vida adulta.

Foucault se baseia na genealogia da moral socrática para formular sua teoria dos cuidados de si: vale a pena viver uma vida bem examinada. E a partir disso discorre sobre como o sujeito se forma sujeito de sua própria percepção de vida, costumes, cultura e saber. Para esse pensador, a verdadeira "cultura de si" pode ser definida da seguinte forma:

> [...] Por essa expressão é preciso entender que o princípio do cuidado de si adquiriu um alcance bastante geral: o preceito segundo o qual convém ocupar-se consigo mesmo e é em todo um caso um imperativo que circula entre numerosas doutrinas diferentes; ele também tomou a forma de uma atitude, de uma maneira de se comportar, impregnou formas de viver; desenvolveu-se em procedimentos, em práticas e em receitas que eram refletidas, desenvolvidas, aperfeiçoadas e ensinadas; ele constitui assim uma prática social, dando lugar a relações interindividuais, a trocas e comunicações e até mesmo a instituições. Ele proporcionou, enfim, um certo modo de conhecimento e elaboração de um saber [...] (FOUCAULT 1985, p.50)

Assim, Foucault chama atenção para o fato de que o indivíduo, ao se ver nas malhas dos controles e coerções sociais, oferece resistências. Ou seja, se há o trabalho visando o controle do indivíduo, este, por sua vez, também respondem com pequenos enfrentamentos, pequenas manobras que tornam os resultados das ações de controles nem sempre previsíveis.

Foucault enfatiza que "nas relações de poder, há forçosamente possibilidade de resistência, porque se não houvesse possibilidade de resistência – de resistência violenta, de fuga, de astúcia, de estratégias que invertem a situação – não haveria de modo algum relações de poder ." Foucaut (1985)

Para compor essa base teórica, também tomaremos como base as concepções de Pierre Bourdieu (1997). Na obra *Sobre a Televisão,* que apresenta um pensamento sucinto, porém,

totalmente ácido e elucidativo sobre esse meio de comunicação, põe em evidência o jogo de poder e as influências que são postas em movimento pela televisão para conquistar seu público cativo. O autor demonstra com clareza os interesses que cada emissora tem na escolha de sua programação e como passa as informações que considera pertinente e escondem as que consideram impertinentes para seu público, tudo em prol da audiência.

É oportuno também estudarmos outra obra de Bourdieu- *O poder simbólico.* Nesta, o poder é descrito como construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem gnoseológica: (conhecimento e saber) o sentido imediato do mundo (em particular do mundo social). É a sutileza do poder que faz, por exemplo, uma cultura dominante e que, portanto, contribui para a integração real da classe dominante (assegurando uma comunicação imediata entre todos os seus membros e os distinguindo das outras classes. (BOURDIEU, 2010, p. 9-10).

O entrelaçamento destas teorias acima pode nos ajudar a definir como se a cria na criança a relação e o desejo de consumir, baseado na família e na mídia televisiva como é o nosso propósito do trabalho. Para elucidar o possível entrelaçamento entre as teorias de Foucault e Bourdieu, podemos compravar que o segundo usa relações de poder e a teoria do *habitus* em sua pesquisa sobre distinção.

> Se as variações do capital são sempre estreitamente associadas às variações da competência, até mesmo em domínios- por exemplo, cinema, jazz- que não são ensinados, nem controlados diretamente pela instituição escolar, ocorre que, no caso de capital escolar equivalente, as diferenças de origem social (cujos "efeitos" já se exprimem nas diferenças do capital escolar) estão associadas a diferenças relevantes [...]" (BOURDIEU, 2008, p.62)

Isso pode nos auxiliar na solidificação de nosso referencial teórico. A distinção do gosto gera a uma espécie de segregação cultural entre grupos de pessoas com as mesmas afinidades e, como consequência, há um jogo de poder a ser observado em nossa pesquisa.

Além disso, para complementar as discussões teóricas, serão mobilizadas concepções sociológicas que visam discutir a questão do consumo na sociedade contemporânea. Gilles Lipovetsky (2007) será um desses autores, uma vez que, na obra *A felicidade paradoxal*, retrata a sociedade contemporânea como sociedade do hiperconsumo. Lipovetsky esmiúça o nosso cotidiano em todas as suas nuanças e comprova que tudo é permeado pelo consumo. Do acordar até adormecermos e descansarmos para outro dia, há sempre uma prática de consumo permeando, orientando nossas atividades.

Diante disso, o autor defende que, além dos sentimentos inatos ao ser humano, surgem aqueles que são sentidos em razão de uma "nova aquisição"; ou surgem as frustrações por não se ter algo que a mídia, por meio de seu discurso apelativo, diz que é necessário ter. Este paradoxo leva o indivíduo a acreditar que sabe o que é bom ou ruim para ele. Porém, ao mesmo tempo, esse indivíduo vive as incertezas e as emoções entre (novamente) o ter e o ser. O consumo produz um ser individualista que justifica seus atos e ações no consumo e constrói relações baseadas em convívios de consumo.

Para Vorraber (2009, p.30-31), há na mídia um espaço onde juntam personagens negros, brancos, mestiços, japoneses para anunciar determinado produto. E tal ação visa que o produto difundido na propaganda seja aceito por todas as "tribos" étnicas ou de determinado padrão de comportamento. Tudo para que o capitalismo tenha seu sucesso continuado e possa legitimar sua estratégia de convocação ao consumo. Tais concepções nos permitem hipotetizar teoricamente que, inserido nesse contexto, o indivíduo vive sempre em um processo de tensão entre acatar a lógica do consumo ou construir para si uma lógica própria de vida. Daí que:

> [...] as práticas sociais são constantemente examinadas e reformadas à luz de informação renovadas sobre estas próprias práticas, alterando assim constitutivamente o seu caráter. Temos que elucidar a natureza desse fenômeno. Todas as formas de vida social são parcialmente constituídas pelo conhecimento que os atores têm delas. Saber 'como ir adiante' no sentido de Wittgenstein é intrínseco às convenções que são tiradas

> da, e reproduzidas pela, atividade humana (GIDDENS, 1991, p.45).

Em síntese, com esse arcabouço teórico buscaremos problematizar quais papeis a televisão e a família ocupam no processo de constituição da criança em consumidor. Isso será feito a partir da consideração sociológica de que vivemos em uma sociedade capitalista, voltada para o consumo e que, portanto, visa sempre imprimir nos indivíduos uma necessidade de consumir. E isso se explica pelo fato de que o consumo é a mola propulsora da sociedade atual.

3. Análises preliminares

Neste tópico, analisaremos como as propagandas buscam convencer os espectadores infantis a comprar algo não pela persuasão propriamente dita, mas pondo em evidência um tipo de comportamento que, segundo os publicitários, está em voga na sociedade. Conforme veremos, tais comportamentos, que são postos para as crianças como referências, revelam um processo de transformação da criança em adulto.

A seguir apresentamos uma propaganda, inclusive proibida, de uma empresa de telefonia móvel, facilmente encontrada no sítio youtube[3] que retrata quatro meninas na faixa etária entre 8 e 10 anos, conversando sobre o produto da empresa. Como recurso para se falar do produto, o tema é um propenso namoro entre um garoto e a protagonista da peça publicitária. Elas devaneiam, gracejam e suspiram à medida que conversam sobre o garoto, tal como fazem jovens em fase de namoro ou adultos. Uma delas, inclusive, pergunta se a protagonista aceitaria o namoro e esta se expressa de tal modo que dá a entender que sim.

Vejamos o diálogo das personagens da propaganda:

> M2: Aquele garoto fica: não sei o que lá, não sei o que lá....
> M1: Menino gruda no pé, né?!
> Uníssono: Noooossaaaa!
> M1: Agora então que na Claro 6 centavos o minuto. Tô assistindo televisão, ele liga para minha casa. Tô brincando de boneca, ele liga pro celular. Pra desejar feliz natal, ele liga toda hora.
> M3: Muita pressão!
> M4: Daqui a pouco tá querendo casar.
> M2: Você gosta dele?
> M1 Aaaaiiiii! Desesperadamente!
> Locutor: 6 centavos o minuto para fixo e para outro Claro. E você ainda ganha os melhores celulares. Claro- a vida na sua mão.

Neste comercial de televisão, o texto, para chamar a atenção para o produto da operadora de telefonia móvel, é totalmente desproporcional a fala de uma criança da idade apresentada. O texto aposta que é normal crianças desta idade terem vontades e desejos de enamorar. Entretanto, educadores, pedagogos e psicólogos não concordam com esse tipo de prática que leva a construção de um comportamento "adulto em miniatura" da criança. Isso porque a criança segue ao longo de seu crescimento tendo a imagem e exemplos de comportamento dos pais e de pessoas que esta admira para construir seus próprios parâmetros.

Nessa consideração das ações do outro, emula e segue características de um adulto como se fosse um ritual de preparação para a vida adulta. Nesse sentido, propagandas com a citada acima colocam a necessidade de levantarmos alguns questionamentos as representações que estão sendo postas para as crianças na sociedade atual. A antropóloga Cohn (2010), usando como exemplo a criança da tribo Xikrin, afirma que o menino que caça um passarinho e entrega a uma menina está praticando um treino para a vida adulta. O ato e a ação têm cunho totalmente infantil, mas é representativo para que o menino vá se introduzindo paulatinamente na vida adulta. Com esta atitude, passa a ser uma criança atuante e que compreende a estrutura social da tribo.

Entretanto, Cohn salienta que este mesmo processo não pode ser levado à risca como um processo que torna a criança um adulto em miniatura e sim uma criança que pode não saber

3 - O sítio consultado na data de 03/09/10 e serve como referência para a nossa apresentação é: http://www.youtube.com/watch?v=A0BJ5_ckhHQ&feature=related.

das coisas como um adulto, mas sabe outras coisas. Essa margem entre saber e não saber dos valores da vida adulta não existe nas propagandas. Estas trabalham, usando diferentes tipos de linguagem, para tornar o mundo adulto como um forte parâmetro para a criança contemporânea.

Nesse sentido, podemos assinalar que as propagandas de modo geral e a televisiva mais especificamente agem sabendo que há margens para resistências, para uma resposta do sujeito as mecanismos de poder e controle. Sabendo disso e na capacidade de se encantar pelo lúdico, unem esses dois elementos numa mesma propaganda como uma estratégia para vencer e resistência e indicar formas de cuidados de si para a criança contemporânea.

Os educadores que buscam um entendimento da infância usando como base a concepções rosseaunianas, por exemplo, defendem que a criança deve usar o seu tempo para brincar. Este ato deve ser cercado por atitudes e gestos lúdicos e que fazem a criança, gradativamente, avançar seus estágios de amadurecimento para a vida adulta.

Esses pensadores são contrários a permanência da criança em frente à televisão por mais de três horas diárias. Isto porque, a televisão é uma babá eletrônica que não zela pela educação de valores da criança. Uma criança exposta por mais de 4 horas diante da televisão terá a imersão de incontáveis propagandas. E estas mexem com o imaginário, provocando desejos de consumo. Algumas aquisições serão feitas apenas e tão somente por que a programação da babá eletrônica está dizendo: compre agora, seja isso, faça aquilo, você merece etc.

Vorraber (2009), baseada em Camozzatto, afirma que o consumo não é apenas o ato da compra em si. É também o consumo de nós mesmos; isto é, um processo operacionalizado nos movimentos realizados em prol de produzir-se para atender aos apelos e ditames identitários de determinado tempo-espaço, num determinado momento histórico. Ou seja, isso se traduz em seguir a moda ou a mídia ensinam acerca do que deve ser o comportamento de consumo. Segundo a autora, colocar a si mesmo como uma imagem a ser apresentada, apreciada, e, assim, consumida pelos demais, é algo que traduz e sinaliza uma série de transformações que estão em processo no nosso tempo.

Diante desse cenário, Linn (2006) afirma que hoje os pais vivem uma espécie de guerra perdida para os meios de comunicação de massa, sobretudo para a televisão; ou seja, de acordo com a autora, a televisão é de fato quem determina, educa a criança na relação com o consumo. Dito de outro modo, a criança ouve e vê a televisão passivamente e considera inócua a voz dos pais. Isso porque há um aparato do marketing voltado para a criança.

Esse aparato ganha materializada por meio de um trabalho que visa à constituição de modos de ser para a criança. Tanto que no discurso da propaganda não difícil encontrarmos enunciados como os que seguem: “Coma a comidinha tal que serás um adulto forte”, “vista a roupinha da marca x e ficará uma bela criança”, Esses discursos, aliados a magia da televisão, passam a fazer parte do processo de constituição da criança em sujeito de consumo.

4. Considerações finais

A partir de propagandas como a exposta no tópico anterior é que temos defendido a necessidade de desenvolvermos estudos para por em evidência a relação poder do marketing na constituição da criança em consumidor. Segundo Foucault (1975), somente analisando as táticas de poder – entendemos que a mídia assume um lugar de poder na relação com o cidadão – é que podemos enxergar a estrutura social ou as regularidades de um campo social qualquer que contextualiza relação antagônica (poder- resistência).

Diante disso, partimos do pressuposto de que a relação de antagonismo entre os valores da família e os valores posto pela mídia são o ponto central dessa questão. É extremamente importante para se compreender o poder e o alcance que a mídia televisiva pode/deseja exercer sobre o espectador infantil e, sobretudo, para saber quais são os efeitos de suas ações sobre a constituição desse espectador em sujeito de consumo.

A sociedade brasileira precisa ter senso crítico com relação a propaganda voltada para o público infantil para que as crianças de hoje sejam os consumidores conscientes do

futuro. Os pais precisam lutar contra as iniciativas da mídia nos bombardeios constantes a criança; também precisam exigir do governo que regulamente a lei 5921 de 2001, que restringe a publicidade infantil em alguns horários chaves por exemplo. A falta de uma lei específica para a publicidade infantil no Brasil é um problema sério. Nos Estados Unidos, berço do consumo mundial, tem-se uma lei que proíbe a publicidade infantil na programação semanal matutina e vespertina e nos finais de semana também.

Outro ponto importante a se considerar na construção de resistência a esse modo de constituição do consumidor infantil é que o planeta Terra sucumbirá mediante a quantidade de lixo produzido pelo consumismo. A extração do insumo na natureza para transformar em matéria-prima por uma fábrica ou indústria e a poluição produzidas por estas mesmas fábricas poluem o meio ambiente. O consumo, após o uso ou o descarte, materializa-se em material que vai para aterros ou lixões. Esse processo só potencializa a destruição do planeta. Em suma, sem planejamento e cuidados com as crianças e com a natureza, nossa água, nossos mares, nossa vegetação e nossa fauna terão sérios danos. Sem estes, o homem não tem futuro.

Referências

BAUDRILLARD, J. **A sociedade de consumo**. Lisboa: Edições 70, 2008.

BAUMAN, Z. **Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.,.2008.

BOURDIEU, P. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp Ed., 2008 e Porto Alegre: Zouk Ed., 2008.

_____. **O poder simbólico.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

_____. **Sobre a televisão.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.,1997.

BOURDIEU, P. CHAMBOREDON, J.C.; PASSERON, J.C. **Ofício de sociólogo: metodologia da pesquisa na sociologia.** Petrópolis RJ: Ed. Vozes, 2007.

CAMPBELL, C. **A ética romântica e o espírito do consumismo moderno.** Rio de Janeiro RJ; Ed. Rocco, 2001.

CONSUMO SUSTENTÁVEL: Manual de educação. Brasília: Consumers International/ Ministério do Meio Ambiente/ Ministério da Educação e Cultura/IDEC, 2005.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade: o cuidado de si**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1995.

FROMM, E. **Ter ou Ser?** Rio de Janeiro: LTC Ed., 1987.

GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas: ALB/Mercado das Letras, 1996.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora da UNESP, 1991.

GILLES, L. **A felicidade paradoxal: ensaio sobre a sociedade do hiperconsumo**. São Paulo, Companhia das letras, 2007.

_____. **Os tempos hipermodernos**. São Paulo: Barcarolla Ed., 2007.

GINZBURG, C. **Mitos, Emblemas, Sinais: Morfologia e história**. São Paulo: Companhia de letras, 1986.

LINN, S. **Crianças do Consumo: a infância roubada.** São Paulo: Instituto Alana, 2006.

MASCARENHAS, A.C.B; ZANOLLA, S.R.S. **Educação, Cultura e Infância**.Campinas SP: Ed. Alínea, 2012.

MCNEAL, J. U. **Children as consumer: a review.** http://www.springerlink.com <Acesso: em 24/04/2010>.

SAMPAIO, I. S. V. “Publicidade e infância: uma relação perigosa”. In VIVARTA, Veet. **Infância e consumo: estudos no campo da comunicação**. http://www.institutoalana.org.br. <Acesso: 18/04/2010>

SCHWERINER, M.E.R. **Comportamento do consumidor: Identificando Necejos e supérfluos essenciais.** São Paulo: Ed. Saraiva, 2006.

VORRABER, M. C. (org.). **A educação na cultura da mídia do consumo**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

Sítios consultados

http://www.youtube.com/watch?v=A0BJ5_ckhHQ&feature=related consultado em 03/09/2010

AS INFLUÊNCIAS DA POLÍTICA DOS CICLOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: REFLEXÕES SOBRE O APRENDIZADO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Analéia Domingues[1]
Cleudet de Assis Scherer[1]

Resumo

Este artigo é fruto de uma pesquisa que teve início em 2001 e que vem sendo desenvolvida até hoje. Tem como objeto a escolaridade em Ciclos. Mais precisamente, busca analisar o aprendizado de alunos concluintes do Ensino Fundamental I (5º ano), na área de língua portuguesa. Para tanto, inicialmente, com base em escritos de historiadores e sociólogos, retoma embora que brevemente o contexto em que a política dos Ciclos é elaborada e colocada em prática, buscando apontar que esta está intimamente atrelada aos interesses do Capital. Em seguida, orientando-se pela Teoria Histórico-Cultural reúne elementos no sentido de entender os conceitos de aprendizagem, desenvolvimento, ensino e mediação. Por fim, valendo-se de textos produzidos por alunos concluintes do Ensino Fundamental I (5º ano) de escolas públicas de Maringá e região, analisa como está o aprendizado de Língua Portuguesa.

Palavras-chave

Ensino; ciclos; aprendizado.

Abstract

This article is the result of a search that began in 2001 and which has been developed until today. Has as object the schooling in cycles. More precisely, seeks review of learning students graduating from elementary I (5th year), in Portuguese-speaking area. To do this, initially, based on the writings of historians and sociologists, who briefly resumed although the context in which the policy is drawn up cycles and put into practice, seeking to point out that this is closely tied to the interests of Capital. Then, guided by Historical-Cultural Theory, there are elements to understand the concepts of learning, development, education and mediation. Finally, using of texts produced by students graduating from elementary I (5th year) of public schools of Maringá and region, we analyze how is the Portuguese language learning.

Keywords

Teaching; cycles; learning.

1 - FECILCAM.

Introdução

Segundo Leite (1999), na década de 1960, os altos índices de fracasso escolar já se colocavam como um dos principais problemas que permeavam o sistema educacional brasileiro. Foi o aumento desses índices que possibilitou o início das discussões acerca de algumas medidas que pudessem mudar o quadro educacional brasileiro. Tais discussões resultaram nas primeiras experiências com o Ciclo Básico em São Paulo e em Minas Gerais.

Portanto, a história da escolaridade organizada em Ciclos tem início com essas experiências que foram as pioneiras no setor. Quando da sua implantação, o Ciclo Básico de Alfabetização (CBA), como era denominado, se restringia à junção da 1ª e da 2ª séries numa sequência única. Com o fim da reprovação da 1ª para a 2ª série, estende-se o período de alfabetização para dois anos.

Seguindo o mesmo encaminhamento adotado por São Paulo e Minas Gerais, o Paraná também adere à proposta. E, em 1988, implanta o Ciclo Básico de Alfabetização, por meio do Decreto nº 2545/88 da SEED (PARANÁ,1988).

Os pressupostos teóricos que orientavam o processo de alfabetização até então foram revisados com o Ciclo Básico. As ideias de Emília Ferreiro passaram a ser a base da nova proposta. Dessa forma, a alfabetização ganhou um enfoque construtivista, onde a aquisição da linguagem escrita é vista como um processo de construção que tem início muito antes do ingresso da criança na escola.

Em 1993, a proposta foi avaliada e considerada um sucesso do ponto de vista dos governantes. Devido a essa razão, no Paraná, a Secretaria da Educação decidiu estendê-la às quatro primeiras séries do Ensino Fundamental. Decisão esta legalizada pela Resolução nº 6342/93 – SEED (PARANÁ, 1993). Com essa mudança, o aluno do Ensino Fundamental passou a ter um período de quatro anos para ser alfabetizado e desenvolver as capacidades relativas à leitura e à escrita.

Tal reestruturação encontra respaldo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), que regulamenta essa modalidade de ensino. Em seu artigo 32, parágrafos 1º e 2º, sugere que o ensino fundamental seja organizado em Ciclos e no regime de Progressão Continuada, no qual o aluno só pode ficar retido no final de cada Ciclo.

Observa-se que, com o Ciclo Básico, se intensificou a preocupação para com uma educação fundamental de qualidade. A qualidade passou a ser a nova palavra de ordem. Mas de que qualidade está se falando? Há mudanças efetivas que evidenciam uma qualidade superior do ensino e da aprendizagem? A despeito do discurso e dos documentos oficiais, os dados trazidos e ponderações feitas por Ferreti (1996) e Frigotto (2000), dentre outros, sinalizam para uma realidade, quando menos, controversa.

De acordo com Frigotto (2000), num período de crise, de reestruturação econômica e política, alguns conceitos diretamente relacionados ao processo produtivo aparecem com mais intensidade. É o caso do conceito de qualidade que permeia a proposta do Ciclo Básico implantado, justamente, nessa conjuntura. Como demonstram os estudos realizados, a melhoria do ensino, resultante desta reforma educacional, está revestida de caráter imediatista, tem como propósito maior aplainar contradições entre promessas e a realidade objetiva.

De acordo com Ferreti (1996), o conceito de qualidade aplicado à área da educação tem servido para justificar as demandas imediatas do capital. É necessário desenvolver as capacidades cognitivas básicas dos futuros trabalhadores, conforme as exigências da nova base técnica que caracteriza a reconversão produtiva em curso. E, para tanto, como em períodos pregressos de mudanças no conteúdo e na forma do trabalho, recorre-se à educação escolar.

1. A política dos ciclos e seu surgimento: um breve histórico

Na década de 1980, são feitas, em diversos estados do Brasil, propostas de organização da escolaridade em Ciclos com o objetivo de enfrentar o fantasma da reprovação que há muito tempo assombrava os educadores. Porém, essa proposta não é tão recente assim. Segundo Mainardes (1998), em 1921, na Conferência Interestadual de Ensino Primário, Oscar

Thompson – diretor geral do ensino primário – recomendou a "promoção em massa". Entretanto, pondera Fernandes (2000, p.77), foi na década de 50 "[...] que as propostas de aprovação automática foram encaradas com mais entusiasmo e otimismo por políticos e gestores de políticas educacionais".

Portanto, no final dos anos 50, foram frequentes as discussões a respeito da validade de se implantar a não-reprovação. O então presidente da República, Juscelino Kubitschek, num discurso proferido na formatura de professores em Belo Horizonte e, posteriormente, publicado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (KUBITSCHEK, 1957), enfatizou a promoção automática como uma medida que visava o progresso do país, enaltecendo algumas experiências estrangeiras, como a da Inglaterra que exigia que toda criança inglesa passasse para a escola secundária aos 11 anos.

A UNESCO, em 1961, na primeira Reunião Internacional de Ministros da Educação, realizada em Genebra, recomendou a escolaridade em Ciclos para países de 3º Mundo, incluindo aí o Brasil. Para experienciar tal proposta, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, em 1968, implantou uma reforma do ensino primário, onde a medida mais significativa foi a instituição da aprovação automática da 1ª para a 2ª e da 3ª para a 4ª série.

Em 1979, de acordo com Fernandes (2000, p.84), na 3ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), foi travado um debate justificando a necessidade de "políticas educacionais que visavam à implantação de sistemas de avaliação que traziam uma perspectiva de não-reprovação, seja em séries, níveis, ou ciclos".

A ideia da escolaridade em Ciclos foi novamente posta em pauta nos anos 80. Sendo assim, é oportuno entender em que contexto foram retomadas as discussões sobre essa proposta, que teve seus fundamentos lançados no início do século XX.

Conforme Singer (1986), desde 1979, o Brasil estava vivendo mediante crescente tomada de empréstimos em dinheiro no euro mercado, que serviam para saldar o déficit em conta corrente. É por isso que 60% dos brasileiros, nesse período, já se encontravam em estado de extrema pobreza material, em contraste com uma minoria que detinha a riqueza. Naquele momento, como hoje, saúde, moradia e educação eram necessidades básicas dos brasileiros que estavam longe de ser supridas. Isso porque o país, com o intuito de pagar os juros da dívida, deixou de investir nessas áreas.

No que diz respeito especificamente à área da educação, os problemas enfrentados, nesse período de crise financeira, eram muitos. As altas taxas de analfabetismo, repetência e evasão escolar cresciam rapidamente, o que colocava o Brasil numa situação ainda mais crítica. Além de reverter o quadro econômico, era preciso, urgentemente, rever o educacional, já que tal quadro denunciava a realidade vivida pelo país. Aos olhos dos governantes, que sempre viram na educação um recurso importante para o crescimento e desenvolvimento da nação, o ensino fundamental, nos moldes existentes, representava um entrave na luta pela saída da crise.

Dessa forma, o FMI passou a desempenhar o papel de agente central do gerenciamento das precárias relações de crédito internacional. Na mesma linha de atuação, o Banco Mundial (BM) ganhou destacada importância na reestruturação econômica dos países em desenvolvimento, por meio dos programas de ajuste estrutural, cujo objetivo era e continua sendo assegurar o pagamento da dívida e transformar a estrutura econômica desses países. Além da reestruturação econômica dos países, o BM auxiliou no financiamento de alguns programas e medidas no campo da educação, que visavam diminuir os índices negativos apresentados pelos países nessa área.

É nesse sentido que o Banco Mundial vem financiar a implantação do Ciclo, entendida como uma importante medida na luta por reverter o quadro apresentado pelo país em termos de educação. Tal medida, ao mesmo tempo, haveria de impulsionar o desenvolvimento do Brasil, que estava vivendo um período de crise, já que a educação, no entender dos governantes, é uma arma poderosa no embate contra a pobreza.

Portanto, o precário quadro educacional pedia por mudanças, num momento em que o país se encontrava mergulhado numa profunda crise político-econômica. Nesse sentido, vários setores da sociedade passaram a se mobilizar, promovendo discussões sobre os graves problemas enfrentados

pela educação e procurando discutir possíveis soluções. É assim que, a partir de 1980, têm início as Conferências Brasileiras de Educação: 1980, em São Paulo; 1982, em Belo Horizonte; 1984, em Niterói e 1986, em Goiânia.

A partir das Conferências, as necessidades e ideias no campo educacional passaram a ser debatidas e todo esse clima de discussões gerou um saldo de produções teóricas importantes no campo da educação. Essas produções teóricas, principalmente em relação ao processo ensino e aprendizagem, suscitaram novas discussões, entre elas a necessidade de uma reforma no atual sistema de ensino, que não estava a contento, sobretudo, devido aos altíssimos índices de evasão e repetência.

Portanto, o Ciclo é entendido como uma medida necessária e importante na luta pela universalização da educação básica. Uma medida que vinha ao encontro de necessidades levantadas no contexto das lutas político-sociais. Além disso, representava, mais precisamente, a melhoria do próprio ensino, à medida que abarcava as ideias novas surgidas no campo da educação.

O Ciclo vem para dar provimento à pretensão do Governo Federal, que era a de reduzir, num prazo de dez anos, pela metade, a taxa de repetência, aumentando, por sua vez, o número de alunos que concluem o Ensino Fundamental. Além disso, com a realização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos – convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial – que se deu em Jomtien na Tailândia, em 1990, a organização da escolaridade em Ciclos passa a ser um meio de cumprir o compromisso, firmado pelo Brasil, na redução dos índices de analfabetismo, evasão e repetência. Nessa Conferência, o Brasil compromete-se, perante os demais países, a lançar medidas e reformas que pudessem reverter o quadro apresentado em relação à educação. Aliás, esse compromisso já havia sido firmado na Constituição de 1988.

O Ciclo permite um aumento de vagas sem aumentar o espaço físico escolar e, além disso, com a não-reprovação, reduzem-se os custos financeiros da educação. É uma forma aparente de ampliação da rede escolar e que contribui para a melhoria das estatísticas oficiais. Para além dos objetivos pedagógicos, a intenção é também conter gastos, diminuir as despesas com educação. Embora haja uma preocupação com a qualidade do trabalho desenvolvido pela escola, a prioridade é manter o aluno na escola e baixar os números relativos à reprovação escolar.

Oliveira (2001) explica que as reformas educacionais têm como preocupação primordial estender o atendimento do Ensino Fundamental à população, com vistas a propiciar-lhe um mínimo de conhecimento para que consiga integrar-se à sociedade atual. Assim sendo, é pertinente afirmar que o objetivo maior de tais reformas é promover a adaptação à sociedade tal como está organizada.

A educação para a emancipação, entendida aqui como formação humana não é de interesse do capital. A este importa pessoas que tenham capacidade de consumir os bens produzidos e disponibilizados no mercado. Interessa uma formação escolar traçada dentro dos limites do modelo sócio-econômico vigente, portanto, dentro dos limites da lógica formal.

Cabe dizer que, para o Estado, é interessante ter uma população escolarizada ou, pelo menos, incluída na escola. Não bastassem as vantagens sociais e, porque não dizer, políticas desse fato, dele sobrevêm números positivos para serem apresentados ao Banco Mundial, a fim de se obter financiamento de mais projetos. No entanto, não se trata de qualquer educação, e sim de uma que, pautada na lógica da positivização, desenvolva nos homens as capacidades requeridas pelas necessidades do mercado, tais como: criatividade, desenvoltura na comunicação, abstração, capacidade para resolver problemas de imediato, entre outras. É, também, por essa via que a educação contribui para a manutenção da ordem vigente.

2. A política dos ciclos e o aprendizado de Língua Portuguesa

O Ciclo, ao ser implantado nos estados de São Paulo, Minas Gerais e Paraná, objetivava oferecer um ensino diferenciado do até então ministrado nas escolas estaduais. Um ensino de qualidade superior, que formasse um aluno capaz de produzir

textos pautados num pensamento crítico bem articulado. Todavia, para escrever sobre algum assunto se faz necessário ter argumentos e conhecimentos interiorizados sobre o conteúdo que será cobrado nas produções. O aluno só pode escrever sobre aquilo que conhece. Aqui, a função do professor ganha uma importância maior. Compete a ele promover discussões, debates, enfim, fornecer ao aluno os elementos de que necessita para produzir.

A ênfase dada pela proposta do Ciclo na produção de texto deixa muitas questões para serem pensadas: Quando ela preconiza a formação de um aluno leitor e construtor de texto, em que está se baseando? Quais os aspectos a serem priorizados nessa atividade? Um aluno que tenha técnicas de produção, que domine a forma do texto? Um aluno que mostre, em seu texto, domínio de conteúdo?

Para realizar essa pesquisa foram recolhidas produções de texto de alunos concluintes do ensino fundamental I de 10 escolas diferentes de Maringá e região. Os textos foram lidos e analisados cuidadosamente com o intuito de verificar se as crianças dominavam ao final dessa etapa da educação pelo menos os conceitos mínimos relativos à Língua Portuguesa.

De acordo com Vygotsky (1994), a aprendizagem é um processo ativo de internalização de conhecimentos presentes nas relações com pessoas e objetos; é apropriação e reconstrução interna de um conteúdo que, inicialmente, está dado no plano externo das relações sociais. A aprendizagem, na teoria Histórico-Cultural, é sinônimo de aquisição de conteúdo, de conhecimento, de formas de pensar, de sentir, enfim, de ser.

Um aspecto que chama a atenção nas produções analisadas nesta pesquisa, em se tratando de alunos situados na faixa etária de 10, 11 anos, é o pensamento, ainda, marcadamente fantasioso. Nelas, com frequência, seres inanimados têm vida e animais agem como se fossem humanos. Se esta é a realidade, então, é importante atentar para as explicações de Vygotsky no que se referem à relevância do trabalho de mediação a ser feito pelo professor. Trabalho esse que deve dispor o conhecimento científico, os conceitos capazes de desequilibrar a visão fantasiosa de mundo antes sublinhada.

Dos textos analisados, infere-se que a aprendizagem, no sentido que Vygotsky (1994) a concebe está longe de ser contemplada. Têm-se fortes evidências de que os momentos de reflexão, nos quais o professor dispõe elementos à compreensão de um assunto, estabelece relações, enfim, faculta o aprendizado de novos conteúdos, não estão ocorrendo. Não se detecta nos textos qualquer ideia que possa ser resultado do exercício da crítica.

No que se refere ao desenvolvimento Vygotsky (1994), o concebe como o processo de constituição das funções psíquicas superiores, próprias do homem. Tais funções ou capacidades são de base social. Isto significa que não nascem com o sujeito, antes sim, se formam na e por meio da convivência em sociedade, fundamentalmente pela via da linguagem nas suas diferentes formas. Fazem parte dessas capacidades as intelectivas – dentre elas, a memória, a atenção, o raciocínio, emoções e afetos, e as relativas à psicomotricidade. Todas elas são histórico-culturais, escrevem Vygotsky (1998) e Luria (1979). Ou seja, se modificam a depender das necessidades, dos valores, dos conceitos em cada época e lugar.

Vygotsky (1994) entende que o ensino, se comprometido com o saber científico, exerce um papel ativo no desenvolvimento. Todavia, é preciso que esse saber seja ensinado não como fatos mortos, naturalizados, mas sim a partir das relações sociais, das necessidades que estão na base da produção do saber científico, da sua história. Através do domínio de conceitos cada vez mais complexos e articulados, desenvolvem-se nos alunos a percepção, a abstração, a generalização, as operações lógicas, a curiosidade, a iniciativa, em síntese as capacidades psíquicas, típicas do homem.

As produções analisadas sinalizam no sentido de que falta ensino. E, como Vygotsky (1994), acredita-se que esse processo é fundamental. Dele depende o desenvolvimento de novos e superiores níveis de pensamento, de entendimento. O ensino só se justifica, afirma o autor, se for capaz de promover o desenvolvimento.

Fundamentada em Vygotsky e com base nas pesquisas que realiza, Fontana (1996) adverte que, para a elaboração de conceitos, a criança precisa ter a possibilidade de, nas suas interações, se apropriar de conteúdos e formas de organização e

de elaboração do conhecimento historicamente desenvolvidos. Assim sendo, na escola, a criança, mediada pelo professor, precisa estudar esses conteúdos, como se configuram, o que os justifica, os processos de transformação pelos quais passam, para isso, ela tem que participar de discussões, de atividades que lhe permitam, em entendendo seus significados e suas relações, internalizá-los. O ensino escolar se torna, pois, indispensável.

Percebe-se que a maioria das crianças que produziram os textos analisados nesta pesquisa, não é capaz de narrar um acontecimento contendo início, conflito e conclusão bem delimitados e articulados. Faltam elementos que expliquem melhor cada ideia lançada. Nos textos, os alunos mostram que não têm internalizado o que é uma narração. Falta ensino, discussão, envolvimento do professor no trabalho de produção textual. Pergunta-se: que tipo de mediação está sendo promovida para que o aluno produza um texto com essa qualidade?

Outro conceito fundamental em Vygotsky, no que diz respeito ao processo de ensino, é a mediação. A mediação social é o principal fator no curso do desenvolvimento. Na escola, ela é sinônimo de conteúdo que perpassa a relação professor e aluno.

Portanto, para escrever um texto, o aluno precisa muito da ajuda, da regulação do professor, pois é ele que, através do trabalho com os conteúdos, possibilita a reconstrução interna desse conhecimento pelo aluno. É o professor que, ao dirigir a discussão, ao promover debates embasados no conhecimento científico, permite ao aluno apropriar-se desse saber, dos conceitos, dos valores, dos modos de pensar. Tendo sido internalizados, pela mediação, os conteúdos, os modos de agir, papéis e funções sociais, passam para o controle do sujeito, possibilitando-lhe dirigir seu próprio comportamento.

Não se vislumbra nos textos nenhum conceito ou valor que possa ter sido trabalhado pela escola, discutido pela professora. O conteúdo enfocado lembra em muito os que são veiculados pelos meios de comunicação de massa, em especial pela TV. A escola perde, aqui, uma excelente oportunidade, a produção textual, para debater argumentos contundentes que ajudem a denunciar a cultura de massa.

Percebe-se um professor alheio no momento da produção e, mais do que isso, a falta de discussão, de reflexão, com base em conceitos, valores e raciocínios cuja lógica possa enfrentar o mundo das aparências, a naturalização dos fatos. Como formar um aluno crítico, que compreenda as relações sociais nas quais está inserido, se a escola não fornece os elementos necessários à formação desse pensamento?

Por meio dos textos analisados, verifica-se que a escola não tem conseguido formar a capacidade de reflexão, de análise crítica nos alunos. Estes ainda se encontram com um pensamento calcado no imediatismo e no senso comum, tendo como parâmetro de conhecimento o que é veiculado pela televisão.

Assim, para ser um bom construtor de textos, o aluno precisa ter algumas capacidades relativas à escrita que serão avaliadas pelo professor, devendo este no momento da avaliação respeitar o nível do aluno, ou seja, deve considerar que o processo de apropriação dos conteúdos da língua é gradativo.

Numa produção de textos se faz necessário à clareza de ideias, esta se caracteriza sobretudo, pela unidade de significado e coerência entre as ideias que integram o texto.

No que diz respeito à capacidade de empregar adequadamente os elementos de coesão, os textos mostram uma realidade preocupante. Conforme Koch & Travaglia (1989, p.13) a coesão é "(...) a ligação entre os elementos superficiais do texto, o modo como eles se relacionam, o modo como frases ou partes delas se combinam para assegurar um desenvolvimento proposicional." Portanto, os elementos de coesão são aqueles que dão ao texto uma unidade, que "costuram" as partes e dão a ele significado. A maioria dos textos não utiliza os elementos de coesão, donde as frases ficam soltas.

Ao escrever, o aluno deve considerar o interlocutor, ou seja, alguém que vai ler seus escritos. Logo, a mensagem precisa estar clara para o leitor. Todavia, não é o que se verifica nos textos. Os alunos escrevem para si mesmos, omitindo informações importantes, capazes de esclarecer e dar significado às produções.

Como bem demonstram Vygotsky (1998) e Kostiuk (1977), as capacidades intelectivas – no caso, de expor as ideias com sequência e clareza – não se formam nem, espontaneamente,

nem em consequência da ação direta do sujeito no meio. Para que possam se reconstituir no âmbito individual é preciso que, antes, estejam claramente articuladas nas relações que o professor estabelece com os alunos, quer dizer, no âmbito interpessoal. Assim sendo, o desenvolvimento dessas capacidades, como enfatizado anteriormente, requer mediação, ensino.

Em relação ao emprego adequado do vocabulário, há inúmeros textos que evidenciam uma grande dificuldade no que diz respeito a essa capacidade. Muitos deles empregam palavras que não se encaixam no contexto da produção. Além do emprego inadequado de vocabulários, constata-se a repetição de termos.

Além das capacidades já analisadas, há outra igualmente importante e, de acordo com o que revelam os textos, não menos problemática. Está-se referindo à utilização correta da norma padrão (concordância verbal e nominal, tempos verbais, ortografia, acentuação e pontuação). É sabido que o aprendizado da norma padrão não é simples, demanda, quando menos, a percepção e internalização de convenções, o entendimento e posterior memorização de regras, bem como a associação entre determinadas situações de escrita e determinados recursos linguísticos, como por exemplo, os elementos de coesão.

Assim sendo, para que tal aprendizado ocorra não basta dispor as condições físicas; e facilitar a construção do conhecimento É necessário, isto sim, ensinar consciente e deliberadamente. "O desenvolvimento é determinado pela educação", pondera Kostiuk (1977, p.66-67).

Com base nas produções estudadas, verifica-se que muitas das capacidades relativas à linguagem escrita ainda não são do domínio de alunos que estão concluindo a primeira etapa do Ensino Fundamental. A falta de um ensino compromissado com a qualidade da escrita, com a ortografia, acentuação, pontuação, organização de parágrafos, verbos, entre outros aspectos, é evidente. O ensino, tal como a formação do professor, está deixando muito a desejar. Do que os textos revelam, deduz-se que a questão de maior importância, qual seja, a aprendizagem dos alunos, não tem sido prioridade na proposta do ciclo.

Considerações finais

Os resultados da pesquisa indicam que o ensino em Ciclos é uma medida calcada, sim, em preocupações, em motivos pedagógicos. Porém, a própria proposta e a forma como ela é encaminhada levam a pensar que o interesse maior é de ordem político-econômica. Trata-se de uma política implantada com vistas a incluir no processo educacional os que vinham sendo excluídos da escola e, porque não dizer, da sociedade. Um dos propósitos é expandir vagas sem a ampliação da rede física escolar e, ainda, oportunizar a permanência do aluno na escola através da aprovação automática, quando o desafio é oferecer condições efetivas de aprendizagem.

Não se pretende, com este estudo, tirar conclusões generalistas e dizer que a escola não tem ensinado com propriedade. Contudo, não se pode ignorar os dados coletados nas 10 turmas de 10 escolas que serviram de campo para esta pesquisa. Eles denunciam um ensino que não consegue promover o desenvolvimento de capacidades consideradas indispensáveis pela Educação Fundamental no que se refere a Língua Portuguesa. Pode-se afirmar, que há muito por ser feito no campo da educação e, mais especificamente, no trabalho com a língua portuguesa, com a escrita da língua. É preciso repensar a forma como se tem trabalhado o que se está ensinando e, o mais importante, como os conteúdos estão sendo ensinados.

Referências

BRASIL. Lei 9394/96. Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: Diário Oficial da União. Ano CXXXIV, n. 248, 23 dez. 1996. p. 27.833-27.841.

DOMINGUES, Analéia. **A escolaridade organizada em ciclos: análise do desempenho de alunos de 4ªsérie na área de Língua Portuguesa.** Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Maringá (UEM), 2003.

FERNANDES, Cláudia de Oliveira. A promoção automática na década de 50: uma revisão bibliográfica na RBEP. In: **Revista**

Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v.81, n. 197, p.76-87,jan./abr. 2000.

FERRETI, Celso J. As mudanças no mundo do trabalho e a qualidade da educação. In: MARKERT, Werner (Org). **Trabalho, qualificação e politécnica**. São Paulo: Papirus, 1996. p. 123-9.

FONTANA, Roseli Cação. **Mediação pedagógica na sala de aula**. Campinas: Autores Associados, 1996.

FRIGOTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real.**4 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

KOCH, I.G.V. & TRAVAGLIA, L.C. **Texto e coerência**. São Paulo: Cortez, 1989.

KOSTIUK, G. S. Alguns aspectos da relação recíproca entre educação e desenvolvimento da personalidade. In: LURIA, LEONTIEV, VYGOTSKY. **Psicologia e Pedagogia I:** bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**.** Editorial Estampa, 1977, p.51-71.

KUBITSCHEK, Juscelino. Reforma do Ensino Primário com base no sistema de promoção automática. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,** Rio de Janeiro, v. 27, n. 65, p.141-145, jan/mar. 1957. Discurso proferido pelo Presidente da República, Juscelino Kubitschek, na solenidade de formatura das alunas concluintes dos cursos do Instituto de Educação de Belo Horizonte.

LEITE, Maria Iza Pinto de Amorim. **Méritos e pecados do Ciclo no ensino fundamental:** análise da implantação do ciclo de aprendizagem nas escolas da rede municipal de Vitória da Conquista. 1999. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

LURIA, A.R. **Curso de psicologia geral**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979, vol. I.

MAINARDES, Jeferson. A promoção automática em questão: argumentos, implicações e possibilidades. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v.79, n.192, p.16-29, 1998.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educacional nos anos 1990: educação básica e empregabilidade. In: DOURADO, L. F. & PARO, V. H (Orgs.). **Políticas públicas & educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001. p. 105-121.

PARANÁ (Estado). Conselho Estadual de Educação. **Deliberação nº 028/88**, de 07 de outubro de 1988. Regulamenta a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização.

_____. **Resolução nº 6342/93**, de 29 de novembro de 1993. Resolve implantar a partir de 1 de fevereiro de 1994, o Ciclo Básico de Alfabetização de quatro anos nos estabelecimentos de ensino de 1º grau que ofertam as quatro séries iniciais.

SINGER, Paul. Os impasses econômicos da Nova República. In: KOUTZII, Flávio. **Nova República:** um balanço. Porto Alegre: L&PM, 1986. p.89-106.

VYGOTSKY, L.S. O **desenvolvimento psicológico na infância.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____ **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

ALFABETIZAÇÃO INFANTIL NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE SÃO CARLOS - SP (1964-1985)

Larissa Mendes Gontijo Dornfeld[1]

Resumo

Este trabalho tem o intuito de analisar entrevistas realizadas com professoras alfabetizadoras que trabalharam no período Ditatorial Militar a fim de reconstruir a história da alfabetização no município de São Carlos, SP. Aborda aspectos relacionados com as cartilhas utilizadas pelas professoras no período e sobre a progressão automática e sua relação com a qualidade do ensino. Sendo que as professoras afirmam, durante toda a entrevista, que houve a perda da qualidade do ensino após a implementação da progressão automática. Conclui que a cartilha *Quem sou eu?* veicula uma visão de sociedade harmônica em contraposição ao regime político, portanto, não contribuindo com a formação de pessoas críticas e capazes de se posicionarem no mundo. A cartilha *Caminho suave*, por sua vez, objetiva apenas ensinar o sistema da língua, não contribuindo, desse modo, para a formação cidadã. Nesse sentido, o conteúdo da cartilha *Caminho Suave* se difere muito da cartilha *Quem sou eu?*

Palavras-chave

Alfabetização; História da Alfabetização; Ditadura Militar.

Abstract

This work aims to analyze several interviews along with literacy teachers who worked in during the Military Dictatorial period. The objective is to reconstruct the history of literacy in São Carlos, SP. It addresses aspects of the literacy books used by teachers in the period and on the automatic progression and its relation to the quality of education. Since the teachers say, throughout the interview, which was the loss of educational quality after the implementation of automatic progression. It concludes that the book “Who am I?” conveys a vision of a harmonious society as opposed to the political regime, therefore not contributing to the formation of critical people and able to position themselves in the world. The book “Caminho Suave” though, aims only to teach the language system, not contributing thus to citizenship. Accordingly, the contents of the booklet Smooth Path to differ much from the booklet Who am I?

Keywords

Literacy; Literacy History; Military Dictatorship.

1 - Universidade Federal de São Carlos – UFSCar.

1. Introdução

Este artigo é parte de uma pesquisa de mestrado em andamento que tem por objetivo investigar a história da alfabetização de crianças, na cidade de São Carlos, SP, no período de 1964 a 1985. Assim, estamos analisando as políticas educacionais para a alfabetização infantil em nível nacional e como foram implementadas ou não na cidade de São Carlos, SP. Para tal, realizamos entrevistas com professoras alfabetizadores que atuaram no período.

Essa proposta de pesquisa se justifica, porque, conforme aponta o trabalho de Maciel e Soares (2001) sobre a produção do conhecimento no campo da alfabetização, no início dos anos 2000, havia carência de estudos sobre a história da alfabetização no Brasil. Essa constatação proporcionou o surgimento de vários estudos em diferentes Estados brasileiros com a finalidade de reconstruir a história da alfabetização.

Em São Paulo, o estudo de Mortatti (2000) representa um marco na produção acadêmica no campo da história da alfabetização. Esse trabalho se deteve ao período de 1894 a 1994. Entretanto, tendo em vista o vasto período abrangido pela pesquisa da autora, consideramos necessário aprofundar estudos sobre a alfabetização no período do regime ditatorial militar, na cidade de São Carlos, porque, segundo as nossas pesquisas, não foram produzidos estudos sobre a história da alfabetização desse município.

Ao longo da história da educação no Brasil, podemos observar diversas políticas voltadas para a alfabetização. Elas pretenderam garantir uma unidade de métodos e propostas de ensino da leitura e da escrita por meio, principalmente, da criação de programas de formação dos professores alfabetizadores[2]. Porém, as políticas de alfabetização adotadas em nível nacional não conseguiram solucionar o problema do fracasso escolar na alfabetização. Nesse sentido, mesmo que as crianças, atualmente, tenham acesso à escola, esta continua a produzir analfabetos funcionais, ou seja, pessoas que não possuem condições de fazer uso da leitura e da escrita em diferentes situações sociais e profissionais. Conforme indica a pesquisa do INAF (Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional), realizada em 2005, somente 26% da população têm domínio pleno das habilidades de leitura. Esse quadro não se alterou nos últimos anos, indicando a necessidade de investigar a história da alfabetização para compreender as origens histórico-sociais do problema do analfabetismo e do analfabetismo funcional.

Infelizmente, ainda há, no Brasil, índices significativos de analfabetismo. Nessa direção, Ferraro (2009) mostra o caminho do analfabetismo no Brasil, tendo como base os censos de 1872 ao do ano 2000. A partir das análises elaboradas pelo autor, ele assinala que, durante esses 130 anos, nosso País ainda manteve um grande parcela de analfabetos. Isso significa que a universalização da alfabetização no Brasil continua a ser um desafio. Aliado ao problema do analfabetismo, conforme mencionamos, existe o problema da produção pela escola de analfabetos funcionais.

De acordo com Ferraro (2009), o Governo Militar tentou demonstrar que a alfabetização seria apenas uma questão de técnica e de método, além de ter reprimido e destruído os movimentos políticos de alfabetização e cultura popular que tinham ganhado força entre 1958 e 1964. Sendo assim, é fundamental analisar as políticas nacionais e estaduais que focam a alfabetização de crianças e suas influências no desenvolvimento da alfabetização na cidade de São Carlos durante o Governo Militar.

Conforme pesquisa realizada no site e do PPGE/UFSCar, verificamos que não há estudos em âmbito local que tratem sobre a história da alfabetização nesse período. Encontramos apenas um trabalho, no site da ANPEd. A pesquisa foi desenvolvida em Mato Grosso e "[...] toma como objeto de análise o funcionamento do circuito que foi organizado em torno de uma cartilha escolar" (CARDOSO, 2011, p. 1). Encontramos também uma dissertação de mestrado no site da CAPES desenvolvida na Universidade Federal do Mato Grosso trabalho que procurou "identificar quais práticas foram

2 - Como exemplo de programas de formação de professores alfabetizadores, podemos citar o PROFA (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores) e o Pró-Letramento. Ambos foram elaborados pelo MEC.

utilizadas pelo professor no ensino da leitura e escrita, que tipo de livro didático foi adotado e em que condições se deram essa aprendizagem"(ROCHA, 2008, p.1).

De acordo com o apontado anteriormente, o estudo de Mortatti (2000; 2006) tratou da história da alfabetização, em São Paulo, no período de 1894 a 1994, sem, no entanto, se deter especificamente ao período ditatorial militar. A autora dividiu a história da alfabetização em quatro momentos. O primeiro momento é caracterizado pela metodização do ensino da leitura, o segundo pela institucionalização do método analítico, o terceiro é marcado pela utilização de testes padronizados para medir as habilidades de leitura e de escrita e o último pela desmetodização da alfabetização. O último momento começa, segundo a autora, na década de 1980. Desse modo, o terceiro momento abrange o período da ditadura militar e, de acordo com a autora, termina no final da década de 1970. Assim, nesse momento, surge a ideia de que o "*como ensinar*" depende da maturidade da criança, portanto, "as questões de ordem didática [...] encontram-se subordinadas às de ordem psicológica" (MORTATTI, 2006, p.10 – grifos da autora).

Para desenvolvimento do estudo, utilizamos a metodologia de pesquisa denominada documental. De acordo com Gil (2007), ela se caracteriza pelo uso de fontes que ainda não receberam um tratamento analítico ou que receberam, podendo, desse modo, as análises ser reelaboradas de acordo com novos objetivos da pesquisa. Sendo assim, a pesquisa envolve a análise de documentos escritos. Entretanto, para conhecer as práticas de alfabetização que se efetivaram nas escolas de São Carlos, SP, lançamos mão de entrevistas semiestruturadas com as professoras alfabetizadoras que atuaram no período. Esperávamos com as entrevistas encontrar elementos da realidade que não são mostrados nos documentos, mas foram essenciais para a construção das práticas alfabetizadoras.

Desse modo, a partir das entrevistas com as professoras, foi possível identificar as cartilhas utilizadas nas salas de aula das escolas em São Carlos e, nesse sentido, este texto objetiva a uma breve análise dessas cartilhas. Na análise das cartilhas nos deteremos sobre o período preparatório na alfabetização, as metodologias utilizadas nas cartilhas e o conteúdo veiculado por cada uma delas. Ainda, analisaremos, de acordo com as entrevistadas, a implantação da progressão automática e sua repercurssão no ensino.

2. O que dizem as alfabetizadoras sobre suas práticas?

Para construção das análises que serão elaboradas, neste texto, utilizamos os dados produzidos nas entrevistas realizadas com as duas professoras. Elas abordaram muitos aspectos relativos ao seu trabalho na sala de aula e como era afetado pelas políticas implementadas na época pelo Governo de São Paulo. A professora C., no momento da entrevista, tinha 73 anos de idade. Sua experiência como professora alfabetizadora foi predominantemente em "escolas isoladas". Ela estudou no Instituto de Educação Álvaro Guião do primário ao colegial. Ao terminar o colegial e o curso normal, realizou o curso de aperfeiçoamento e, depois, dois anos do curso de administração escolar, também no Instituto de Educação Álvaro Guião. Participou do vestibular na Faculdade Moura Lacerda (atual Centro Universitário Moura Lacerda em Ribeirão Preto), onde fez os cursos de administração escolar e orientação educacional e, também, cursou um ano de magistério. Começou a trabalhar em 1958, como substituta, no Instituto de Educação Álvaro Guião. A partir de 1967, quando assumiu uma cadeira do ensino primário, foi trabalhar em classes de alfabetização em diversas fazendas distantes e nas imediações da cidade de São Carlos. Por volta de 1978, trabalhou na cidade nas escolas denominadas atualmente de Escola Estadual Luiz Augusto de Oliveira e Escola Estadual Jesuino de Arruda.

A professora I., no momento da entrevista tinha 71 anos de idade. Ela estudou na Escola Normal Padre Anchieta, em São Paulo, desde o primário até o curso normal. Logo que se formou, assumiu cadeira premium (1960) por ser a primeira aluna da turma. Trabalhou por algum tempo em escolas isoladas e, quando se casou, em São Carlos, fez o curso de administração escolar no Instituto de Educação Álvaro Guião. Nessa escola, exerceu função comissionada e, em 1965, no processo de remoção, conseguiu lecionar na atualmente denominada Escola Estadual Luiz Augusto de Oliveira, onde

trabalhou até se aposentar em 1990. A professora I. também foi aluna da segunda turma da Universidade Federal de São Carlos no período de 1972 a 1976.

2.1. As cartilhas

Durante as entrevistas, as professoras assinalaram para modos diferentes de uso das cartilhas. A professora C. sublinhou que era ferramenta essencial para o ensino, juntamente com os carimbos, cartazes e musiquinhas que contribuíam no processo de alfabetização das crianças. Já a professora I. disse que utilizava a cartilha *Caminho Suave* para o desenvolvimento de *atividade extra*, e a cartilha *Quem sou eu?*, imposta pelo regime, mas que gostava mesmo era de produzir o seu próprio material.

> Foi uma época de muitas imposições, como o regime mesmo exigia. Então, era imposto formação de fila, era imposto hino nacional antes da entrada, era imposto que a criança soubesse todos os hinos. A gente trabalhava com eles desde a 1ª série. E a imposição mais grave que eu achei, muito desadaptada, foi a do método global. Tudo bem, o método global é excelente, mas ele é uma parte do processo, a gente vê em psicologia que a primeira visão é a global, mas depois você tem que fazer um processo analítico-sintético pra complementar o método. E as pessoas que orientavam elas também eram penduradas em cabides de emprego e não davam a melhor orientação. Elas impunham, inclusive a cartilha que a gente tinha que usar na época. Tivemos que usar, usamos "Quem sou eu?", uma cartilha, uma determinada cartilha. Impunham o método, davam alguns subsídios, mas eram incompletos. E como o professorado mais antigo estava acostumado a trabalhar com o método não analítico, que era do global para parte, estava acostumado a trabalhar com o sintético, que é da parte pro todo. Trabalhava a letra, a sílaba, a palavra, a frase. E eles vieram, não, vocês tem que trabalhar o texto depois do texto que vocês vão chegar lá na sílaba (Professora I., setembro de 2011).

No Diário Oficial do Estado de São Paulo (Estados Unidos do Brasil), de 18 de fevereiro de 1966, por meio do Comunicado I, a *Comissão Estadual do livro didático, uniformes e distintivos escolares* divulgou a relação de livros de leitura diária e de leitura suplementar autorizada para utilização em 1966, nas escolas de São Paulo. Dentre as cartilhas autorizadas, encontramos aquelas mencionadas pelas professoras.

Nas imagens abaixo, apresentamos as capas das cartilhas *Caminho Suave*, editada em 1974 pela Editora Caminho Suave Limitada em parceria com o Instituto Nacional do Livro – Ministério da Educação e Cultura, e da Cartilha *Quem sou eu?*, publicada no ano de 1972 pela Editora do Brasil.

Figura 1- Capa da 76ª ed. da Cartilha *Caminho Suave*

Figura 2 – Capa da 70ªed. Cartilha *Quem sou eu?*

Para as duas professoras entrevistadas, as crianças, inicialmente, teriam que dominar os requisitos para alfabetização, ou seja, elas precisavam de treino específico para que pudessem amolecer as mãos. Segundo a professora C., as crianças das escolas isoladas não cursavam a pré-escola e, por isso, o treino da coordenação motora era tão essencial. Porém, mesmo que as crianças cursassem a pré-escola, a

professora I, considerava necessário iniciar a alfabetização pelo período preparatório. Conforme aponta Branca Alves de Lima, autora da cartilha *Caminho Suave*, o objetivo desse período era "[...] adaptar a criança ao ambiente e […] estimular a formação de hábitos e de atitudes" (LIMA, 1986, p. 7). Nesse sentido, visava a adaptar a criança a escola, permitir a observação de problemas que atrapalhariam o aprendizado da criança e seu desenvolvimento e desenvolver habilidades essenciais para iniciar o aprendizado da leitura e da escrita, tais como: coordenação motora (fina e grossa), discriminação visual, discriminação auditiva, orientação espacial, orientação temporal, entre outras (LIMA, 1986).

A metodologia proposta pelas duas cartilhas são bem diferentes, pois a cartilha *Caminho Suave* "[...] se baseia no processo essencialmente visual de 'Alfabetização pela Imagem' (Método Eclético)" (LIMA, 1986, p. 4). Segundo Lima, teve-se a preocupação, ao fazer a cartilha, de "[...] escolher temas vivenciados [...] [pela criança] (a família, a casa, a escola, a comunidade, os animais, as plantas etc.) e de utilizar 'palavras-chaves' significativas, pertencentes ao seu universo vocabular ou facilmente assimiláveis" (LIMA, 1986, p. 4).

Já a cartilha *Quem sou eu?*, utilizada pela professora I., tem uma proposta diferente. A autora Therezinha Rocha assinala que a cartilha se baseia no método analítico, pois segundo ela:

> O que significa um **g** para uma criança qua acaba de ingressar na escola? E um **ga**?
> Mas, 'gatinho', já tem um significado, já pode ser visualizado num todo compreensível.
> E quanto mais será agradável à criança, se não apenas eu apresentar a palavra gatinho numa oração, mas fazendo parte de um pequeno conto, dividido em capítulos ou unidade? (ROCHA, 1968, p.11 – grifos da autora).

Rocha (1968) propõe que os alunos cheguem as sílabas, mas partindo de um *todo compreensível*. Sendo assim, mesmo que as cartilhas partam de unidades distintas (palavras e pequenos textos), elas enfatizam o ensino das sílabas e, portanto, as palavras e as frases são apenas pré-textos para o ensino dessa unidade da língua: a sílaba.

O primeiro capítulo da Cartilha *Quem sou eu?* é intitulado *Dudu e sua família*. Nas primeiras páginas, Rocha apresenta Dudu e a sua família (mãe, pai, irmão e irmã). Após cada apresentação, há uma atividade de desenho e pintura de um dos integrantes da família. Ao término da apresentação de toda a família de Dudu, a autora mostra os animais de estimação dos irmãos de Dudu, um cachorro e um gato. Já o segundo capítulo denominado *Dudu vai à escola*, começa com o texto abaixo:

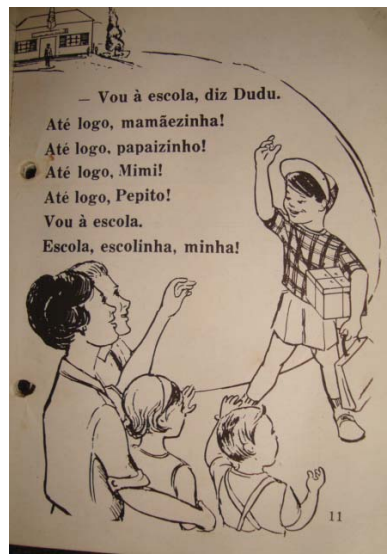

Figura 3 –Página da Cartilha *Quem sou eu?*

Assim, a Cartilha começa o ensino com a leitura de pequenas frases. Elas visam a apresentação da família de Dudu. Em seguida, a criança será exposta a pequenos textos que contam a história do menino. De modo geral, podemos dizer que a cartilha veicula visões de família e de escola perfeitamente organizadas onde habitam pessoas felizes. Obviamente, a visão de felicidade e ordem condizem com o regime político instaurado pela ditadura militar.

Em termos de conteúdo, cartilha *Caminho Suave* se difere enormemente da cartilha *Quem sou eu?* As palavras e frases

nela contidas objetivam apenas ensinar o sistema da língua. Por isso, eles são artificialmente construídos para esse fim, como mostra a figura abaixo:

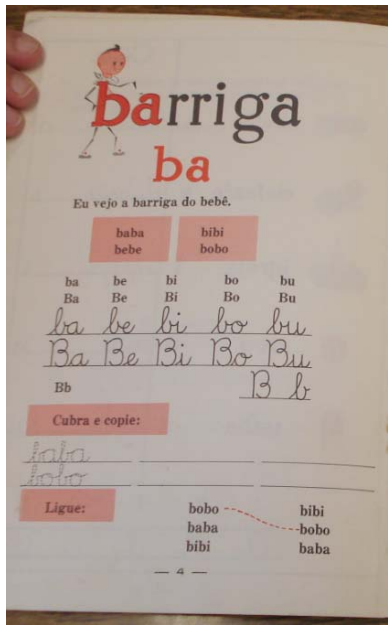

Figura 4 – Página da cartilha *Caminho Suave* (1974)

Essa é a primeira lição da cartilha. Sua finalidade é ensinar a família silábica ba, be, bi, bo, bu. Por isso, em primeiro lugar, no alto da página, está escrita a palavra barriga com destaque em vermelho para a sílaba ba. Em seguida, esta é isolada da palavra e apresentada em uma frase (Eu vejo a barriga do bebê). Após a apresentação da frase, são apresentadas em dois quadros coloridos as palavras baba, bebe, bibi e bobo. Diferentemente da frase, as palavras são compostas somente com sílabas da família silábica estudada na lição. Em seguida à apresentação dessas palavras, é apresentada a família silábica em letras impressas e manuscritas, maiúsculas e minúsculas. Finalmente, são iniciadas as atividades de memorização da família silábica e das palavras.

Tendo em vista essa organização, podemos entender porque a autora denomina o método utilizado na cartilha de eclético. Ele envolve o estudo de palavra-sílaba-frase-família silábica e seu objetivo, conforme mencionamos, é levar as crianças a memorizar essas unidades essenciais que formam o texto. A professora I, apesar de reconhecer os benefícios do método global, considerava e considera importante que as crianças dominem essas unidades para que possam ler textos e, por isso, não deixava de utilizar a cartilha *Caminho Suave*.

2.2. Progressão automática

Ambas as professoras entrevistadas apontam que a *aprovação automática* iniciou no período militar produzindo a queda na qualidade do ensino público no Brasil. Assinalam que a aprovação automática foi imposta legalmente nesse momento histórico. A professora C. disse que foi um lei criada por Jarbas Passarinho, Ministro da Educação. Contudo, verificamos que, nesse momento, não havia uma legislação nacional específica a esse respeito. O Estado de São Paulo se valeu de uma brecha na Lei 5.692/71,

> [...] que instituiu e organizou o ensino que primeiro e segundo graus, e manteve, de acordo com o artigo 14, parágrafo 4º, a possibilidade dos sistemas de ensino se organizarem de forma não seriada, em caráter experimental, sendo necessária, para o seu funcionamento, a autorização do conselho Estadual de Educação (JACOMINI, 2004, p. 405).

O que levou o Estado de São Paulo e diversos outros Estados brasileiros a implantarem experiências de organização do ensino em ciclos e de progressão automática. Experiências essas que já vinham acontecendo, como mostra Jacomini (2004), desde a década de 1960, amparadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024/61). Segundo o artigo 104 desta última lei, "[...] era permitida a organização de cursos ou escolas com currículo, métodos e períodos escolares próprios

em caráter experimental" (JACOMINI, 2004, p. 405). Algumas experiências começaram a ser implementadas com o objetivo de buscar alternativas para a superação do fracasso escolar e com a intenção de democratizar o acesso ao ensino ginasial. Nesse sentido, a autora mostra que, no estado de São Paulo, inicia-se, em 1968, no ensino primário a organização em dois ciclos: 1ª e 2ª série; 3ª e 4ª, nos quais dentro dos mesmos não havia reprovação.

A intenção pode ter sido de democratização do ensino, mas a que custo? Segundo as professoras, a adoção da progressão automática implicou perda da qualidade do ensino, momento em que as escolas particulares passam a ser melhores que a escola pública. De acordo com Jacomini (2004, p. 409), conforme verificamos nas entrevista. "Essa medida, democratizante em termos de acesso, provocou críticas por parte dos educadores que entendiam que tal iniciativa implicava o rebaixamento do nível do ensino ginasial", pois as crianças chegariam a essa etapa de escolarização sem o domínio de conhecimentos necessários. As professoras entrevistadas achavam um absurdo ter que aprovar uma criança que não tinha condições de acompanhar a segunda série. Por isso mesmo, segundo as entrevistadas, no início, elas efetuavam a promoção das crianças apenas no papel, para atender as determinações da Delegacia de Ensino. Porém, com o tempo tiveram que aderir a proposta.

3. Considerações finais

Conforme apontado pelas professoras entrevistadas, elas utilizaram as duas cartilhas apresentadas anteriormente. Como podemos notar, a cartilha que, segundo a professora I, foi imposta pelo regime militar veiculava conteúdos ideológicos que visavam a adaptar as crianças à nova ordem imposta. Contrariamente, ao que se vivia no País, a cartilha veiculava uma visão de família nuclear (pai, mãe e filhos), com escolas muito organizadas e de pessoas muito felizes, algo que, muitas vezes, não retratava a realidade das crianças que estavam utilizando a cartilha. Como apontou a professora C. durante a entrevista, o material para trabalhar com as crianças era pouco ou inexistente, o que mostra que as escolas não eram tão organizadas como mostra a cartilha.

Além disso, como mencionam Ferreira Jr. e Bittar (2008) o sistema nacional de educação, no período ditatorial, foi marcado pelo autoritarismo e o produtivismo, na relação entre educação e trabalho que permeava uma ideologia tecnocrática. Nesse sentido, o que se observava, segundo Ferreira Jr. e Bittar (2008), era, "se possível" uma educação das primeiras letras para as classes populares para que pudessem enfrentar o mundo do trabalho e, para as classes média e alta, "o mundo do conhecimento pela via da escolaridade formal" (FERREIRA JR., BITTAR, 2008, p. 348).

Portanto, a cartilha *Quem sou eu?*, utilizada pela professora I., veiculava uma visão de sociedade harmoniosa e organizada, sem, no entanto, contribuir com a formação de pessoas críticas e capazes de se posicionarem no mundo. Já a cartilha *Caminho Suave* só tinha a preocupação de ensinar o sistema de leitura e escrita da língua portuguesa. Tendo a "(...) preocupação de suavizar para nossas crianças o aprendizado da leitura e da escrita e converter a tarefa de ensinar num ato mais simples e gratificante" (LIMA, 1986, p.3), contribuía, a seu modo, para a formação de pessoas adaptadas à ordem social, políticas e econômica.

Um segundo ponto analisado, a partir das entrevistas realizadas, foi o da progressão automática versus qualidade de ensino, pois pudemos observar que as professoras relatam que a implementação da progressão automática produziu a perda da qualidade da alfabetização/educação. Nesse sentido, as crianças chegavam ensino ginasial sem o domínio dos conhecimentos necessários, havendo, assim, uma discrepância dentro das salas de alunos que dominavam os conteúdos e de alunos que muitas vezes não sabiam ler e escrever.

A falta de domínio de conhecimentos essenciais para ingresso em níveis mais elevados de ensino é um problema da educação nacional na atualidade. Isto e, a baixa qualidade do ensino ofertada às crianças, jovens e adultos é um problema que permanece ao longo da história da educação. A progressão automática, que visou mais a correção do fluxo escolar, não poderia mesmo, em uma sociedade desigual, contribuir para a distribuição igualitária do conhecimento produzido pelos seres

humanos. Pelo contrário, ela contribuiu para a elevação dos níveis de escolarização sem a devida melhoria da educação e distribuição igualitária dos conhecimentos produzidos ao longo da história humana.

Referências

BRASIL. Minstério da Educação (MEC). **Pro-Letramento**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=comcontent&view=article&id=12616&Itemid=842>. Acesso em: 02set.2010.

_____. **PROFA** (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores). Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos /pdf/Profa/apres.pdf>. Acesso em: 02 set. 2010.

_____. **INAF** (Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional). Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org/downloads/inaf05.pdf>. Acesso em: 05 set. 2010.

Diário Oficial do Estado de São Paulo. Disponível em: < http://www.jusbrasil.com.br/diarios/5638807/dosp-poder-executivo-18-02-1966-pg-22/pdfView>. Acesso em: 03 nov. 2011.

FERRARO, Alceu Ravanello. **História inacabada do analfabetismo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2009.

FERREIRA JR., Amarílio; BITTAR, Marisa. Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar. **Cad. Cedes**, Campinas, vol.28, n. 76, p. 333-355, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2002.

JACOMINI, Márcia Aparecida. **A escola e os educadores em tempo de ciclos e progressão continuada:** uma análise das experiências no estado de São Paulo. São Paulo: Educação e Pesquisa, v.30, n.3, p. 401-418, set/dez 2004.

LIMA, Branca Alves. **Manual do professor para a Cartilha**: "Caminnho Suave". São Paulo: Caminho suave limitada, 1986. 3 ed.

_____. **Cartilha Caminho suave**. São Paulo: Caminho suave limitada, 1974. 76ed.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os Sentidos da Alfabetização**. São Paulo: Unesp, 2000.

_____. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2010.

ROCHA, Therezinha. **Quem sou eu?** (Guia do professor). São Paulo: Editora do Brasil S/A, 1968. 3ed.

_____. **Cartilha Quem sou eu?** São Paulo: Editora do Brasil S/A, 1972. 70ed.

SOARES, M. B.; MACIEL, F. **Alfabetização**. Brasília: MEC; Inep/Comped, 2000 (Série Estado do Conhecimento).

O QUE LEEM OS FORMADORES DE LEITORES

Andréa Tôrres Vilar de Farias[1]
Angélica Torres Vilar de Farias[1]

Resumo

A leitura tem sido tema bastante trabalhado, no entanto, ainda encontramos questões que merecem destaque. A relevância de se investigar sobre a leitura, aumenta a partir do momento em que nos questionamos sobre o que está acontecendo com as pessoas que não demonstram interesse por ler? Será que os professores, principais responsáveis pela formação de leitores, são também leitores? Esse trabalho somando-se a essa problemática pretende investigar e traçar o perfil de leitura do professor alfabetizador, a partir de dados obtidos através de entrevistas com professoras alfabetizadoras, dados que fazem parte de um *corpus* mais amplo da minha pesquisa de mestrado referente à leitura em turmas de alfabetização. Necessariamente, a partir do recorte estabelecido com base nas perguntas respondidas, pretendemos discutir como é a relação dos professores alfabetizadores com a leitura. O que eles leem, com que frequência, com quais objetivos, que tipo de leitura proporcionam a seus alunos, relacionando com suas histórias de leitura: como aprenderam a ler, o que liam. Esperamos com esse trabalho, além de registrar uma significativa parcela de contribuição teórica no campo da leitura, também destacar a influencia do histórico de leitura do professor alfabetizador no processo de formação de leitores. Nosso estudo será ancorado nos estudiosos: ABREU (2002); CERTEAU (1994); CHARTIER (1999/2001); KLEIMAN (1995); LAJOLO (2004); MANGUEL (1977); SOUSA (2008).

Palavras-chave

Perfil de leitura; professor alfabetizador; prática de leitura.

Abstract

Reading has been the theme worked well, however, we still find issues that deserve attention. The relevance of investigating about reading, increases from the moment we ask ourselves about what is happening with people who show no interest in reading? Will teachers, primary responsibility for educating readers are also readers? This work adding to this problem and will investigate profiling literacy reading teacher, from data obtained through interviews with literacy teachers, that are part of a broader corpus of my master's research on the reading literacy classes. Necessarily from the cut set based on questions answered, we intend to discuss how the relationship of literacy teachers with reading. What they read, how often, with what goals, what kind of reading to provide students, relating to reading their stories: how they learned to read, what they read. We hope with this work, and to record a significant portion of theoretical contribution in the field of reading, also highlight the influence of the history of reading literacy teacher in the process of educating readers. Our study is grounded in students: ABREU (2002); CERTEAU (1994), CHARTIER (1999/2001); KLEIMAN (1995); LAJOLO (2004); MANGUEL (1977), SOUSA (2008).

Keywords

Profile of reading; literacy teacher; reading practice.

1 - Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Escutando as professoras

Questões sobre a leitura tem sido tema bastante trabalhado. Muito já se tem falado, e falar sobre leitura é competir com a grande quantidade de trabalhos em torno deste assunto, no entanto, ainda encontramos questões que merecem destaque, principalmente quando vemos números apavorantes serem divulgados sobre o desempenho dos alunos relacionados à leitura, como é o caso do IDEB, que tornou visível o baixo desempenho dos alunos relacionado à leitura.

A relevância de se investigar sobre a leitura, aumenta a partir do momento em que nos questionamos sobre o que está acontecendo com as pessoas que não demonstram interesse por ler? O que está acontecendo com os professores que não estão conseguindo formar leitores "competentes"? Será que os professores, principais responsáveis pela formação de leitores, são também leitores? Esse trabalho somando-se a essa problemática pretende investigar e traçar o perfil de leitura do professor alfabetizador, ou seja, o perfil de leitura do professor formador de leitores, a partir de dados de uma pesquisa realizada com professores de alfabetização de escolas municipais de Taperoá-PB. Os dados, obtidos através de entrevistas com professoras alfabetizadoras, fazem parte de um *corpus* mais amplo da minha pesquisa de mestrado referente à leitura em turmas de alfabetização. Necessariamente, pretendemos, a partir do recorte estabelecido com base nas perguntas respondidas, discutir como é a relação dos professores alfabetizadores com a leitura. O que eles leem, com que frequência, com quais objetivos, que tipo de leitura proporcionam a seus alunos, relacionando com suas histórias de leitura: como aprenderam a ler, o que liam. De acordo com Orlandi (1984, p.8) "[...] toda leitura tem sua história, todo leitor tem sua história de leitura".

De início começaremos analisando com se deu o contato das professoras com a prática de leitura, para investigar o que liam e o que leem atualmente.

Vejamos as respostas das professoras P1 e P2 as seguintes questões:

Como se deu o seu processo de aprendizagem da leitura?

Que memória você tem de sua formação como leitor?

Você lembra como e quando aprendeu a ler?

O que você lia? Como lia? A escola foi responsável por sua formação como leitor?

A professora P1 diz o seguinte:

> Através de palavras geradoras, famílias silábicas, separação e junção de sílabas. Minha professora passava a lição para casa e tínhamos que ler individualmente para ela, só passávamos para próxima lição se lêssemos tudo certo, em casa meus irmãos me ajudavam muito, nunca fiquei em nenhuma lição e em junho eu já lia fluentemente. Acredito que escola e família caminharam juntas para minha formação, e também a vontade e o interesse louco que eu tinha para ler".

E a professora P2 responde da seguinte forma:

> Se deu dentro dos padrões ditos normais, mas não me recordo como foi esse processo de formação; sempre lia com a companhia de uma professora de reforço, pois meus pais não são alfabetizados, lia também sozinha em casa os textos de leitura marcados pela professora e revistas em quadrinhos; posso afirmar que a escola favoreceu bastante o desenvolvimento de minhas competências pela leitura.

Para a P1 a aquisição da leitura se deu por uma metodologia baseada basicamente no aprender a ler mecanicamente, centrada no método de marcar e tomar lição individualmente, onde a figura central é o professor que detém o saber e repassa para seus alunos sem se preocupar em despertar o interesse para o mundo fantástico da leitura, o mundo da viagem onde ler "[...] não é um processo automático de capturar um texto como um papel fotossensível captura a luz, mas um processo de reconstrução desconcertante, labiríntico, comum e, contudo pessoal". (MANGUEL, 1997. p.54).

A escola, especificamente os professores trabalham a leitura de diferentes formas. Existe a leitura que busca informações;

a leitura escolar propriamente dita, onde o objetivo é fazer com que se aprenda ler; a leitura prazerosa onde se procura o aconchego, o prazer, uma leitura que "[...] nos faz está alhures, onde não se está, em outro mundo; constituir uma cena secreta, lugar onde se entra e de onde se sai à vontade". (CERTEAU, 1994. p.269). É esse tipo de leitura que deveria ser dado prioridade no ambiente escolar. Pois a leitura é algo que requer envolvimento. No entanto, a lembrança de leitura da professora P1 não remete a essa leitura encantadora onde "[...] os leitores são viajantes; circulam nas terras alheias, (CERTEEAU, 1994, p.269), remete a uma leitura que desagrada. De acordo com Kleiman (1995, p.16)

> [...] para a maioria as primeiras lembranças dessa atividade são a cópia maçante, até a mão doer, de palavras da família do da; "Dói o dedo do Dido"; a procura cansativa até os olhos arderem, das palavras com o dígrafo que deverá ser sublinhado naquele dia; [...] Letras, sílabas, dígrafos, encontros consonantais, encontros vocálicos, "dificuldades" imaginadas e reais substituem o aconchego e o amor para essas crianças, entravando assim o caminho até o prazer".

Já Barthes (2006, p. 20) diferencia a leitura de prazer da leitura de fruição dizendo que:

> Texto de prazer: aquele que contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática confortável da leitura. Texto de fruição: aquele que põe em estado de perda, aquele que desconforta (talvez até um certo enfado), faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas do leitor, a consistência de seus gostos, de seus valores e de suas lembranças, faz entrar em crise sua relação com a linguagem.

Defendo também, que a leitura na escola não deve se resumir apenas nesse tipo de leitura prazerosa existe a necessidade de se ensinar a ler, e para isso torna-se necessário a técnica do aprender a ler, de se tomar leituras, mas que seja de uma forma estimulante, mais significativa, utilizando textos que façam sentidos e não apenas o: "Dói o dedo do Dido". De acordo com CHARTIER (2001, p.16) "a leitura não é somente uma operação abstrata de intelecção; ela é engajamento do corpo, inscrição num espaço, relação consigo e com os outros". É preciso ver a leitura como prática significativa levando em consideração que:

> O leitor caminha entre o prazer e a obrigação, entre o gostar e o não gostar e que a obrigação, em geral, aproxima a leitura a uma atividade cansativa, entediante, mas necessária. As escolhas pessoais, por sua vez, podem aproximar a leitura do prazer que também pode relacionar-se com o conhecimento, com a formação e com as necessidades dos sujeitos (SOUSA, 2008).

Em seu depoimento a professora P1 não se refere a textos literários, a leitura sem obrigação enquanto aluna, destaca uma prática de leitura voltada para o método indutivo: onde se aprende primeiro o alfabeto, depois palavras, frases e por fim textos. A leitura de textos literários assume papel importante na formação de leitores e deveria ter espaço reservado no cotidiano escolar, para Lajolo (2000, p.106) "[...] o cidadão, para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muitos". A Professora P1 menciona também a relação escola/família como parceiras em sua formação, destacando que nossa prática de leitura está relacionada com nossa vivência de leitura na escola e na família e que depende de ambos a formação de um leitor.

Já a professora P2 aponta a presença da leitura literária através do gênero história em quadrinhos durante seu processo de aprendizagem da leitura, de acordo com Abreu (2002, p. 81) "os leitores ao realizarem leitura de gênero literal identificam-se com o texto lido, sofre ou rir junto com o texto mudando sua postura de leitor, podendo se tornar mais humanos e sábios em relação a sua realidade social". A professora destaca também a importância da escola no desenvolvimento de suas competências para a leitura, já que em casa seus pais não eram

alfabetizados, enfatizando assim a importância de se aproveitar na escola os momentos direcionados a leitura.

Vejamos o que as professoras dizem a respeito de seu hábito de leitura atual, quando respondem as seguintes perguntas:

Respostas da Professora P1

P. E hoje? Como é a sua história de leitura? Quanto tempo dedica a essa prática?

R. Eu e a leitura somos "um caso de amor", tenho que ler algo todos os dias, sou uma apaixonada por livros, revistas, jornais.

P. Você lê com frequência? (todo dia, uma vez por semana, duas vezes por semana?)

R. Todos os dias.

P.Você diria que lê mais por obrigação ou por prazer?

R. Por amor.

P. O que lê por prazer?

R. Livros, jornais, revistas, a Bíblia.

P. O que lê por obrigação?

R. As enormes apostilas do curso de pedagogia e da especialização.

P. O quê e onde você lê com mais frequência? Por quê?

R. Leio os livros e também as notícias e jornais on-line no computador em casa. Fico mais a vontade, tranquila e concentrada.

P. Qual a última leitura que realizou? O que lembra dessa leitura?

R. Tenho feito uma sequencia de leituras de Augusto Cury, onde ele fala das emoções, de sentimentos, de semear ideias e sonhos, acredito ser uma boa leitura para uma alfabetizadora.

Respostas da professora P2:

P. E hoje? Como é a sua história de leitura? Quanto tempo dedica a essa prática?

R. Ao ler este questionário para respondê-lo, já faço parte de um seleto grupo de brasileiros que leem; sempre estou folheando alguma coisa, uma revista, um livro ou um jornal para ler o que me interessa, mas não dedico um tempo específico para isso.

P. Você lê com frequência? (todo dia, uma vez por semana, duas vezes por semana?)

R. Uma ou duas vezes por semana.

P.Você diria que lê mais por obrigação ou por prazer?

R. Eu não diria por obrigação, as vezes leio por curiosidade, alguma manchete ou título que me chama atenção.

P. O que lê por prazer?

R. A Bíblia.

P. O que lê por obrigação?

R. Textos para estudo.

P. O quê e onde você lê com mais frequência? Por quê?

R. Leio sempre revistas, livros, jornais, pois os mesmos me trazem informações, entretenimento e conhecimento, só leio em ambientes que oferecem tranquilidade e silêncio.

P. Qual a última leitura que realizou? O que lembra dessa leitura?

R. Li um texto acompanhado de um vídeo na internet, que falava que a Terra é oca.

As respostas mostram o comportamento de professoras que leem com frequência, seja por amor, como afirmou a professora P1, ou como fonte de conhecimento, entretenimento e na busca de informações como disse a professora P2. O tempo destinado a leitura é outra constatação de um professor leitor, que lê diariamente (P1) ou duas vezes por semana (P2).

Quando perguntadas se leem mais por prazer ou obrigação, se diferenciam em suas respostas. A professora P1 diz que lê por amor: livros, jornais, revistas, a Bíblia. E a professora P2 diz que lê mais por curiosidade e não por obrigação, prefere a palavra curiosidade, tentando dessa forma negar que lê mais por obrigação textos de revistas livros, jornais. A Bíblia se destaca como uma leitura prazerosa na resposta das duas professoras, por ser aquela leitura que faz viajar por terras desconhecidas, que faz sair um pouco da realidade, que nos tranquiliza, que nos liberta da obrigação de ler para dar algo em troca como acontece com a leitura por obrigação. Sousa (2008) justifica a escolha unânime de professores ao ler a Bíblia dizendo que:

> A leitura da bíblia funcionaria, então, por um lado, como o grito do sujeito que busca uma verdade, para além do real que ele é obrigado a produzir e a fabricar; por outro lado, revela-se o lugar do escape, da fuga à "ordem da instrumentalidade escriturística" – que exige um saber-fazer – por meio de um retorno a um passado que só exigia a decifração ou a recitação de uma voz verdadeira. Desejo de que essa verdade do ensinamento divino se prolongue sobre o real do sujeito que não sabe o que fazer ou não gosta do que faz. Afinal, não podemos esquecer que o breviário que os professores recitam também inclui a leitura de material escolar (livro didático, gramática, dicionário), a preparação de aula e a leitura de textos dos alunos como dever de ofício, portanto, obrigação.

A respeito da leitura por obrigação, as respostas foram as mesmas ao se referirem aos textos relacionados à sua formação profissional como uma leitura chata, que não desperta prazer, viagem, e sim desconforto por se tratar de textos longos, que deverão ser lidos em um tempo mínimo e que como consequência, sempre terá algo para fazer após o termino dessa leitura.

Podemos perceber que na apresentação de suas leituras as professoras não mencionam a leitura que fazem diariamente de trabalhos de alunos, livros didáticos, de preparação de aulas, de gramáticas como uma prática de leitura. As leituras mais frequentes para elas, seja por prazer ou obrigação, são leituras da Bíblia (em ambas as respostas citadas como leitura prazerosa), livros, jornais, revistas. Leem com frequência textos que despertam a curiosidade e trazem algum nível de informação e conhecimento, destacando dessa forma a necessidade de se manterem informadas e atualizadas, para Sousa (2008)

> Essas são noções (informação, atualização, conhecimento) que carregam uma positividade que dá conta de uma imagem bem sucedida de professor (ou de professor reconhecido socialmente). O professor precisa saber (?) e como ele está sempre em desvantagem (não tem tempo), a informação rápida, via jornal e revista, parece querer dar conta dessa referência ao saber.

Sobre o que leem com mais frequência e o local adequado para suas leituras, o que se destaca em suas respostas é a leitura informativa (de jornais, revistas, livros), em ambientes que oferecem tranquilidade e silêncio, por exemplo, suas residências.

Foram também perguntadas sobre como trabalham a leitura em sala de aula. Observemos suas respostas:

Respostas da professora P1:

P. como você trabalha a leitura em sala de aula? Você acredita que esse método é eficaz?

R. Primeiro leio para eles, depois fazemos a leitura juntos duas ou três vezes e por último peço que de 2 em 2 façam a leitura.

P.Você considera que os alunos tem alguma prática leitora? Por quê?

R. Eles tem muita preguiça de ler, sempre pego livro e mando para casa, apenas os que tem assistência familiar contam a estória na manhã seguinte.

P. Você considera que há na escola em que trabalha uma política de incentivo à leitura? Por quê? A que você atribui isso?

R. Ainda não por que não dispomos de uma biblioteca, nossa escola está sem prédio e funciona em uma residência com espaço físico muito resumido.

Respostas da professora P2:

P. como você trabalha a leitura em sala de aula? Você acredita que esse método é eficaz?

R. Gosto de levar livros infantis e contar as histórias para eles, leio letras de músicas, piadas, poemas etc, trabalho a leitura coletiva e individual, acredito que esse método é eficaz.

P.Você considera que os alunos tem alguma prática leitora? Por quê?

R. A minoria, pois muitos chegam à escola e dizem: - "Tia, vamos ler esse texto hoje, eu li em casa e gostei"; sem falar que a fase da descoberta é um ótimo período para estimular o gosto pelos livros.

P. Você considera que há na escola em que trabalha uma política de incentivo à leitura? Por quê? A que você atribui isso?

R. Não. Os profissionais da escola deveriam sentar e discutir sobre o assunto em questão, trabalhamos com mini-projetos em relação a leitura e escrita, mas não é suficiente. Isso está atribuído a vários fatores, como pouco acervo de livros, ausência da família dentre outros.

Observamos nas falas das professoras uma afirmação bastante frequente no ambiente escolar, o discurso de que se trabalha leitura, mas os alunos não são leitores, não gostam de ler. P1 e P2 afirmam que contam histórias infantis, leem letras de músicas, piadas, poemas, fazem leituras juntos, individual, mandam livros de leitura para casa, e mesmo defendendo seus métodos como adequados, consideram que seus alunos não são leitores. Atribui tal fato, a falta de assistência da família em casa, e também (na fala a professora P1) "por não dispor de uma biblioteca e um espaço escolar adequado". A professora P2, diz que o fato dos alunos não serem leitores é de responsabilidade dos profissionais da escola (e aí ela também está incluída), afirma que na escola não se trabalha com uma política de incentivo à leitura, e que os profissionais da escola deveriam sentar e discutir sobre o assunto, pois os mini-projetos trabalhados relacionados a leitura e escrita não são suficientes.

Essa é uma realidade que encontramos nas escolas, professores que gostam de ler, que se dizem leitores, ou melhor, que são leitores. De acordo com suas respostas, são professoras inseridas no mundo da leitura, e apresentam suas práticas leitoras, seja por prazer, por obrigação ou para obter informações. No entanto, afirmam que seus alunos não são leitores, não se interessam pela leitura. Dessa forma acabam por atribuir grande parte dessa responsabilidade a elas mesmas, por serem professoras e assumirem lugar de sujeitos responsáveis pelo ensino da leitura. De acordo com Neves (1999, p.10):

> O professor é aquele que apresenta o que será lido: o livro, o texto, a paisagem, a partitura, o corpo em movimento, o mundo. É ele que auxilia a interpretar e a estabelecer significados. Cabe a ele criar, promover experiências, situações novas e manipulações que conduzam à formação de uma geração de leitores capazes de dominar as múltiplas formas de linguagem e de reconhecer os variados e inovadores recursos tecnológicos , disponíveis para a comunicação humana presentes no dia-a-dia.

A leitura é essencial em nossas vidas e parte fundamental no processo de ensino /aprendizagem no âmbito escolar, no entanto a maneira com é trabalhada como é apresentada pode contribuir ou dificultar na formação de leitores. Cabe a escola, ensinar a ler e escrever e consequentemente incentivar o gosto pela leitura. Cabe ao professor orientar leituras, direcionar as mesmas, identificando as mais adequadas para cada momento na sala de aula, monitorando dessa forma o gosto, o histórico de leitura de seus alunos. Silva (2003, p. 57) diz que os "professores despreparados para a orientação da leitura e dos leitores em processo de formação, é o pior fator a considerar, pois muitas vezes o aluno que tem potencial e que deseja aprender a ler se vê diante de um profissional que é, ele próprio, um não leitor." Sendo assim, dependendo do incentivo, do direcionamento que o professor dá a leitura, os alunos irão adquiri o gosto pela mesma e consequentemente irão ler de um tudo, seja textos prazerosos ou não. Não podemos esquecer também, que o exemplo de um professor leitor é um dos primeiros passos direcionados ao incentivo a leitura. Professores que não gostam de ler dificilmente serão capazes de despertar em seus alunos o gosto pela leitura.

Considerações finais

Como o objetivo desse trabalho é traçar o perfil de leitura do professor alfabetizador, discutir como é sua relação com a leitura, vimos aqui que o professor se vê como leitor. Visto que suas respostas mostram suas práticas leitoras, seja por prazer, por obrigação, para obter informações ou para melhorar sua formação acadêmica, são leitores e praticam a leitura cotidianamente, e dessa forma fazem parte de um grupo de leitores. Leitores que leem textos Bíblicos, jornais, revistas, textos de auto-ajuda como os de Augusto Cury, onde ele fala das emoções, de sentimentos, de semear ideias e sonhos, e sem deixar de falar, leitores dos textos da Universidade, nas palavras

das professoras: “as enormes apostilas do curso de pedagogia e da especialização”, e também leitores de textos da internet (leituras de fácil e rápido acesso). Revelaram também o tipo de leituras que faziam, deixando subtendido que escola e família foram parceiros, responsáveis e incentivadores à leitura. Embora se perceba a presença de textos informativos e educativos como prioritários, elas também mostram a presença do texto literário desde quando leem para seu deleite, até quando leem para seus alunos, seja história infantil, seja poesias ou história em quadrinhos, o fato é que leem e essa leitura de uma forma ou de outra está presente no seu cotidiano e no ambiente escolar.

De encontro a esse histórico de leituras, as professoras entrevistadas nessa pesquisa se consideram leitoras e afirmam que seu método de ensino é eficaz, acreditam que trabalham de forma a incentivar à leitura, proporcionando a seus alunos o gosto pelo ato de ler, e ao mesmo tempo afirmam que seus alunos não gostam de ler. Algo está errado, será que a metodologia usada realmente desperta o gosto pela leitura? Acreditamos que o professor precisa se colocar como sujeito desse processo de formação de leitores e perceber sua condição de leitor e de formador de leitor, e que através de uma rememoração de sua história de leitura possa repensar sua prática de modo a adequá-la a situações atuais de ensino/aprendizagem com o objetivo de desenvolver atividades desafiadoras e significativas na busca do incentivo a leitura. E mostrar dessa forma que a leitura não é apenas uma prática mecânica, desmotivadora baseada somente em atividades de decodificação, e sim uma viagem fantástica a um mundo fantástico, cheio de emoções, onde tudo é possível.

Referências bibliográficas:

ABREU, Márcia. (Org.) **Leitura, História e História da Leitura**. São Paulo: Mercado de Letras, 2002.

BARTHES, Roland. **O Prazer do Texto**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de Fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARTIER, Roger. **A Aventura do Livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: UNESP, 1999.

_____. Roger. **A ordem dos livros**. 2 ed. Brasília: Editora da UNB, 2001.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP. **IDEB – Resultados e Metas.** Brasília, DF: Inep-MEC. Disponível em: http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=103513. Acesso em 13/12/2011

KLEIMAN, Ângela B. **Os significados do letramento**: **uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de letras, 1995.

LAJOLO, Marisa. **Do Mundo da Leitura Para a Leitura do Mundo.** 6. ed. São Paulo: Ática, 2004.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das letras, 1977.

NEVES, Iara Conceição Bitencourt.e outros (orgs.) **Ler e Escrever**: **Compromisso todas as áreas**. 2ª Ed. Porto Alegre: UFRGS Editora, 1999.

ORLANDI, Eni P. As histórias das leituras. **Leitura: Teoria e Prática**, Campinas, Ano 3, nº 3, p.7-9, jul. 1984.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Conferências sobre Leitura – triologia pedagógica**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2003. Coleção Linguagem e Sociedade.

SOUSA, Maria Ester Vieira de. Leituras de professores e alunos: entre o prazer e a obrigação. In: Encontro Internacional de Texto e Cultura. 1., 2008. Fortaleza. **Anais...** Ceará: UFC, 2008.

GÊNEROS ORAIS E O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LEITURA E ESCRITA

Angélica Torres Vilar de Farias[1]
Andréa Torres Vilar de Farias[1]

Resumo

A leitura é forma de lazer, de aquisição de conhecimento, de enriquecimento cultural e de interação. Favorece a imaginação, criatividade e é ferramenta imprescindível para formação de sujeitos críticos e conscientes do seu papel na sociedade. O presente artigo parte do pressuposto que as formas tradicionais de leitura e escrita não estão tão eficientes no processo de aquisição da leitura e escrita e na consequente aprendizagem das crianças. Nesse sentido, acredita-se que a contação de histórias em sala de aula pode e deve ser uma importante ferramenta que auxilia no processo de aquisição e apropriação da leitura e escrita. Nessa perspectiva, objetiva-se com esse artigo refletir acerca da oralidade como estratégia fundamental na formação de futuros leitores autônomos. Assim, o ato de contar histórias não é apenas remetido à forma lúdica de aprendizagem, mas integra a formação humana. Para tanto, discute-se os seguintes tópicos: "Linguagem"; "A contação de histórias"; "Leitura e contação de histórias"; "Oralidade, escritura e performance". Em nossas reflexões, nos apoiaremos em teóricos como: ZUMTHOR (1997), MARTELOTTA (2009), SOARES (2003, 2004), KLEIMAN (2009), GADOTTI (1988), TRAJANO (2007), dentre outros.

Palavras-chave

Contação de histórias; leitura; *performance*; tradição oral.

Abstract

Reading is a pastime, knowledge acquisition, cultural enrichment and interaction. It encourages imagination, creativity and is an indispensable tool for the formation of critical and aware of their role in society. This article assumes that traditional forms of reading and writing are not as efficient in the acquisition of reading and writing and the consequent learning of children. In this sense, it is believed that the storytelling in the classroom can and should be an important tool that assists in the process of acquisition and ownership of reading and writing. From this perspective, the objective is to reflect on this Article orality as a key strategy in the development of future autonomous readers. Thus, the storytelling is not only referred to the playful way of learning, but with the human. To this end, it discusses the following topics: "Language", "The storytelling," "Reading and storytelling", "Orality, writing and performance". In our reflections, we will support in theoretical as ZUMTHOR (1997), MARTELOTTA (2009), SOARES (2003, 2004), KLEIMAN (2009), GADOTTI (1988), TRAJANO (2007), among others.

Keywords

Storytelling; reading; performance; oral tradition.

1 - Universidade Federal da Paraíba – UFPB.

Primeiras palavras

As discussões sobre o processo de aquisição da linguagem nas modalidades falada e escrita não foram inauguradas recentemente, no entanto, nas últimas décadas, está havendo um aumento considerável nas pesquisas que se propõem a analisar esse processo, a exemplo de: Martelotta (2009), Soares (2003, 2004), Kleiman (2009), dentre outros. Inúmeros são os motivos que remetem à essa incessante atenção dada ao tema e um deles, é a incessante divulgação dos baixos índices alcançados por estudantes brasileiros em testes de proficiência de leitura e escrita.

Segundo Soares (2004, p.9), esse fracasso se revelava anteriormente, apenas na etapa inicial do ensino fundamental, em avaliações internas à escola. Hoje, esse fracasso se revela em avaliações externas à escola, que vai desde exames estaduais (Sistema de Avaliação da Rede Estadual de São Paulo – SARESP; Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – SIMAVE), nacionais (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB; Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM; Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE) a internacionais (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA). Cada um desses se dirige a um grupo diferenciado de estudantes e, portanto, a uma faixa etária específica que vai das classes iniciais de escolaridade aos cursos universitários.

Diante disso, consideramos que desde a educação infantil a criança deve ter oportunidade de vivenciar situações de aprendizagem da leitura e escrita. É função da escola, estimular no aluno o gosto pela leitura e um dos caminhos viáveis é, pois, a contação de histórias, de modo a possibilitar que os alunos avancem no processo de apropriação da leitura e da escrita alfabética.

Assim, se faz necessário que o professor alfabetizador privilegie os aspectos ligados à oralidade no processo de construção da escrita, uma vez que esta última possui certas peculiaridades que envolvem o conhecimento linguístico, o uso da fala e sua relação com a escrita.

Tomando como referência as breves discussões levantadas, partimos do pressuposto de que o texto oral como objeto de ensino, favorece a compreensão do processo de aquisição da leitura e da escrita nas séries iniciais. Nesse caso, acredita-se que no processo de alfabetização, as crianças que possuem um amplo acesso aos textos orais através da contação de histórias em *performance* mostrarão maiores avanços na aquisição da leitura e da escrita.

Linguagem

A comunicação é muito mais do que troca de informações, é uma necessidade básica do ser humano, que está ligada à sua própria vida (SCHNEID, 2011, p.13). O homem é um ser social que se constrói e se constitui através das interações e da relação dialógica (MELLO, 2008, p.1). Um dos elementos fundamentais para a vida em sociedade é a linguagem, pois é através dela, que o homem expressa suas ideias e interage com outros indivíduos, construindo, assim, seus conhecimentos acerca do mundo (MARTELLOTA, 2009, p.19).

Silva (2008, p.15) define pois a linguagem como "a capacidade de expressar, de simbolizar e comunicar ideias, sentimentos, sensações... enfim, de dizer o mundo. Portanto, aquilo que existe de mais humano no homem".

A construção da linguagem ocorre em um processo de aproximação sucessiva com a fala do outro. Muito antes de entrar na escola, a criança tem muitas experiências com o universo linguístico. Ela escuta histórias, participa de conversas com pessoas próximas, escuta músicas, vê TV, entre outras situações cotidianas de linguagem; através desses mecanismos, a criança vai construindo a estrutura da linguagem oral (BESERRA e RODRIGUES, 2010, p.64).

A aprendizagem da linguagem oral e escrita é um dos elementos importantes para as crianças, pois auxiliam na formação do sujeito, na construção de muitos conhecimentos e no desenvolvimento do pensamento, ampliando assim, suas possibilidades de inserção e de participação nas diversas práticas sociais. A intervenção direta do adulto é necessária e determinante para a aprendizagem da criança (BRASIL, 1998, p.117).

As sociedades do mundo inteiro estão cada vez mais centradas na escrita (SILVA, 2005, p.9). É imprescindível

compreender como as crianças elaboram suas hipóteses durante a aquisição da escrita. Os possíveis erros cometidos pelas crianças são, na verdade, tentativas de acertos característicos da fase em que a criança se encontra dentro do processo da aquisição da escrita, são hipóteses que a criança experimenta ao escrever, e são estas hipóteses que darão ao professor o caminho para o estabelecimento da escrita na criança (BESERRA e RODRIGUES, 2010, p.66).

A entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por dois processos: alfabetização e letramento (SOARES, 2004, p.14). De acordo com Silva (2005, p.9), na atualidade, ser alfabetizado, isto é, saber ler e escrever, não atende adequadamente às demandas sociais. "é preciso ir além da simples aquisição do código escrito, e preciso fazer uso da leitura e da escrita no cotidiano, apropriar-se da função social dessas duas práticas: é preciso letrar-se". As duas aprendizagens (alfabetização e letramento) se fazem simultaneamente e uma não é pré-requisito para a outra (SOARES, 2003, p.1).

Kleiman (2009, p.2) resssalta a importância do desenvolvimento de atividades letradas na sociedade atual:

> [...] são consideradas atividades letradas aquelas que envolvem outros sistemas semióticos, como o gestual-corporal, ou a oralidade e, assim, são consideradas letradas aquelas atividades realizadas pela criança não alfabetizada folheando e manuseando um livro ou escutando a leitura de um conto infantil; ou pelo adulto escutando um programa de rádio ou assistindo a uma palestra. Até o próprio estilo de fala de pessoas que lêem e escrevem muito e que, por isso, adquirem traços e características próprias da tessitura da escrita é considerado um estilo letrado de falar, ou uma fala letrada (KLEIMAN 2009, p.2).

A contação de histórias

A oralidade, a leitura e a escrita são atividades integradas e complementares, sendo que o primeiro contato da criança com o texto se dá através da narração oral, independentemente de estar ou não vinculada ao livro. Mas, apesar de muitos contos terem chegado até nós pela escrita, sua sobrevivência na história deve-se à tradição oral (RADINO, 2001, p.74).

Durante séculos, a aprendizagem foi realizada através da transmissão oral e as histórias narradas foram, por muito tempo, a única forma de aquisição e transmissão de conhecimentos (formas orais) (ABREU et al., 2000, p.75), valores e regras sociais (RADINO, 2001, p.74) possibilitando a preservação da nossa cultura. Contar histórias é pois, a mais antiga e, paradoxalmente, a mais moderna forma de comunicação (PASSOS e GIROTO, 2010, p.1).

Através da mudança dos tempos, mudam-se os costumes. Com os avanços tecnológicos da sociedade contemporânea, os atuais meios de comunicação e informação como televisão, o vídeo game e o computador prendem mais a atenção de grandes e pequenos do que o livro (MAINARDES, s/d, p.4)

Otte e Kovács (2008, p.1) nos alertam para o perigo da utilização desses meios de comunicação sobre o desenvolvimento do ser humano. Ele denomina esse perigo de individualismo ao expor que esses meios de comunicação tendem a abolir o diálogo em família. Nas palavras de Otte e Kovács (2008, p.1):

> Em princípio isto é bom – o horizonte de conhecimentos é ampliado e está ao alcance de cada vez mais pessoas. No entanto, é preciso ver com muita sobriedade, que esses meios de comunicação e informação podem gerar graves problemas no desenvolvimento integral do ser humano. O perigo que nos ronda, chama-se individualismo. Crianças e adultos buscam e recebem as informações e os divertimentos, que a moderna tecnologia coloca ao alcance de todos, sem que para isso precisem envolver-se com os outros. A agitada vida profissional de nossa época faz com que no fim do dia todos estejam tão cansados que somente querem relaxar (OTTE e KOVÁCS 2008, p.1).

Otte e Kovács (2008, p.2) apontam outro grave problema, a diminuição da capacidade imaginativa, pois não existe diálogo

entre os atuais meios de comunicação e informação e o ouvinte. Em suas palavras:

> Ao espectador e ouvinte cabe olhar e escutar em silêncio – e ai se alguém ousa falar ou fazer uma pergunta... [...] a história apresentada na TV ou em vídeo vem tão completa que não é necessário criar imagens e usar a fantasia para entendê-la. [...] nem mesmo é necessário usar a imaginação (OTTE e KOVÁCS 2008, p.2).

Na sociedade contemporânea em que muitas coisas tomaram novas formas e significados diferentes, o fascínio exercido pelas histórias sobre o homem não mudou, pois "quando se conta uma história lança-se um fio invisível que vai enredando o narrador ao ouvinte, pelas tênues tramas da narração" (MAINARDES, s/d, p.4). Trajano (2007, p.14) defende a contação de histórias como uma tradição que apesar de atualmente, se revestir de novos elementos pertencentes à nossa época, é uma tradição que jamais se perdeu e que ainda guarda toda a sua essência:

> [...] contar histórias é uma tradição que continua viva e apesar de ter ganhado novos elementos necessários à nossa época guarda a sua essência exatamente como começou, ou seja, transmitindo conhecimentos, saberes, lendas, mitos de geração em geração. Os pais nunca deixaram de contar histórias aos filhos, nem os professores, nem as amas de leite, nem os avós, nem os tios e tantos outros. As crianças nunca deixarão de querer ouvir histórias. Há sempre alguém a contar uma história (TRAJANO 2007, p.14).

Ainda de acordo com Trajano (2007, p.20), a essência do conto está, pois na oralidade "assim como o homem, o conto não perde a sua essência que é a oralidade, nesse processo de mudança, ocorre uma nova roupagem ao conto de acordo com as necessidades que se justificam a região e ao público onde é contado".

Leitura e contação de histórias

A oralidade e a escritura convivem lado a lado no lar, na escola e no lazer. Assim, "contação" e leitura complementam-se para estimular o gosto pelo literário (CALDIN, 2002, p.31).

A leitura é para além da linguagem verbal, é uma atividade que antecede à escrita, ocorre de modo exclusivamente humano, é fundamental para a fundação e a ampliação daquilo que chamamos conhecimento (FERREIRA, 2010, p.22). De acordo com Caldin (2002, p.32) "leitura implica incorporar o conhecido ao desconhecido; somar a experiência anterior a descobertas novas, conduzindo a questionamentos".

Ler é um processo contínuo que nunca se completa (CALDIN 2002, p.32), é um exercício de compreensão que não tem fim na decodificação do que está escrito, mas no todo, e à medida que lemos, compreendemos cada vez mais o nosso mundo (TEXEIRA, 2010, p.15).

Sem leitura, não existe mundo humano e é, sem dúvida, a estratégia pedagógica mais eficaz e eficiente para a formação de sujeitos críticos (FERREIRA, 2010, p.22), pois exige, dentre outros processos, a análise, a comparação e a associação de ideias atreladas aos nossos conhecimentos prévios, assim como o contato com novas informações que se transformarão em conhecimento na medida em que lemos (TEXEIRA, 2010, p.17). Gadotti (1988, p.17) associa o ato de ler ao ato de escrever como uma relação imutável, pois segundo ele:

> [...] o ato de ler é incompleto sem o ato de escrever. Um não pode existir sem o outro. Ler e escrever não apenas palavras, mas ler e escrever a vida, a história. Numa sociedade de privilegiados, a leitura e a escrita são um privilégio. Ensinar o trabalhador apenas a escrever o seu nome ou assiná-lo na Carteira Profissional, ensiná-lo a ler alguns letreiros na fábrica como 'perigo', 'atenção', 'cuidado', para que ele não provoque algum acidente e ponha em risco o capital do patrão, não é suficiente (GADOTTI 1988, p.17).

Desde cedo, a criança deve ser estimulada pelo gosto da leitura, pois de acordo com Alves (2011, p.12), é até os sete

anos de idade que forma este gosto pela leitura. A leitura em sala de aula deve ser disponibilizada de maneira atraente, prazerosa e significativa para o leitor ou a leitora, devendo estar desvinculada da obrigatoriedade. É função da escola, estimular no aluno o gosto pela leitura e um dos caminhos viáveis é, pois a contação de histórias (TORRES e TETTAMANZY, 2008, p.3), que segundo Zumthor (1997) deve ser através de *performance*.

As histórias são essenciais para o desenvolvimento da criatividade, da socialização, da linguagem, da expressão corporal e oral, da capacidade de opinar, argumentar e escolher, da coordenação motora, da expressão artística (BARRETO, 2003, p.21).

TORRES e TETTAMANZY (2008, p.3), argumentam que a contação de histórias agrada a todos sem fazer distinção de idade, classe social ou circunstância de vida. Não deve ser usada apenas com o intuito de divertir e acalmar os educandos, podendo ser uma poderosa ferramenta a ser utilizada pelos professores no processo de aquisição e apropriação da leitura e escrita.

> [...] quando bem contada, pode atingir outros objetivos, tais como: educar, instruir, conhecer melhor os interesses pessoais, desenvolver o raciocínio, ser ponto de partida para trabalhar algum conteúdo programático, assim podendo aumentar o interesse pela aula ou permitir a auto-identificação, favorecendo a compreensão de situações desagradáveis e ajudando a resolver conflitos (TORRES e TETTAMANZY, 2008, p.3).

Muitos educadores ainda não descobriram o quanto as histórias podem ajudá-los e não veem as várias possibilidades de uma boa história (TORRES e TETTAMANZY, 2008, p.3). A prática da contação de histórias deve obedecer a critérios de escolha que variam de ocasião, fatores físicos, psicológicos à faixa etária. Saber escolher uma história é o primeiro passo para o sucesso (BARRETO, 2003, p.21). É necessário e imprescindível pois, ampliar o espaço da contação de história nas escolas, no trabalho efetivo dos professores, pois ela ajuda muito no aprendizado da criança, que precisa de imaginação para constituir-se com liberdade (ALVES, 2011, p.12).

Oralidade, escritura e *performance*

De acordo com Mello (2008, p.11) a oralidade e a escrita têm a mesma importância como duas modalidades de usos da língua, mas o estudo da oralidade dentro das atividades escolares se reveste de grande importância porque valoriza a textualização do aluno no seu cotidiano. Schneid (2011, p.13) evidencia a importância da oralidade para os seres humanos afirmando que:

> [...] as comunicações não-orais abrem muitos caminhos e são muito ricas e significativas, como a gestual. Contudo, a comunicação que privilegia o som articulado tem importância especial. Onde quer que existam seres humanos, há linguagem e a oralidade resiste e vive (SCHNEID 2011, p.13).

Caldin (2002, p.26), argumenta que é fundamental e necessário estabelecer as diferenças existentes entre as duas espécies de texto literário: o oral e o escrito. Ele ressalta que "a literatura oral implica na dualidade de sujeitos – de um lado, o autor/contador e de outro, o leitor/ouvinte. A literatura escrita inscreve três elementos: a escritura, o texto e a leitura". Teixeira (2010, p.9) ressalta ainda que, enquanto a escrita distancia os interlocutores, a oralidade se caracteriza por ser uma produção coletiva, na qual os interlocutores estão presentes.

De acordo com Caldin (2002, p.28), entre a escritura e a leitura há o distanciamento e a liberdade do leitor ao fazer uso da interpretação para completar o texto. Tanto o texto escrito quanto à *performance* são individualizados, a diferença é que, o primeiro concede estilo ao autor permitindo a liberdade de interpretação, enquanto o segundo não permite o distanciamento do texto escrito e o intérprete pode manipular a recepção. Este mesmo autor ainda acrescenta que, o discurso oral, se distancia em menor grau, pois condiciona o ouvinte ao entendimento do narrado através da entonação da voz, dos gestos e da forma de conduzir a narrativa.

Paul Zumthor em sua obra "Introdução à Poesia Oral" (1997) trata a oralidade como "como toda comunicação

poética em que, pelo menos, transmissão e recepção passam pela voz e pelo ouvido (ZUMTHOR, 1997, p.34). Ele ressalta que: "A linguagem é impensável sem a voz [...] A voz ultrapassa a palavra, ela não traz a linguagem, a linguagem nela transita [...] As emoções mais intensas suscintam o som da voz [...] a voz é a palavra sem palavras" (ZUMTHOR, 1997, p.13,14).

De acordo com Zumthor (1997, p.203), oralidade não se reduz à ação da voz e implica em tudo o que, em nós, se endereça ao outro: seja gesto mudo, um olhar. Os movimentos do corpo são assim integrados a uma poética.

Na perspectiva de Zumthor, a contação de histórias deve se utilizar não só de palavras, mas de todo um cenário que envolve o intérprete que atua através da voz e do corpo para transmitir sua mensagem poética ao ouvinte. Essa mensagem é assim chamada de poesia oral, que se torna teatro e está presente em cada *performance*.

A mensagem poética que é simultaneamente transmitida e percebida é denominada por Zumthor de *performance*. A *performance* está vinculada à completa interação entre intérprete, texto (poesia) e ouvinte. A relação entre ambos (intérprete e ouvinte) é imutável, pois só há intérprete se houver um ouvinte e vice-versa. (ZUMTHOR, 1997, p.33). A poesia é então o que é recebido pelo ouvinte, mas sua recepção é um ato único, fugaz, irreversível e individual, porque dificilmente a mesma *performance* é vivida de maneira idêntica, por dois ouvintes (ZUMTHOR, 1997, p.241).

Zumthor (1997, p.222, 223) defende que o papel do intérprete é mais importante do que o do compositor, pois é a sua *performance* e o seu desempenho que propiciarão reações auditivas, corporais, emocionais do auditório, ou seja, do ouvinte. Desse modo a *performance* nunca será anônima, ao contrario da poesia oral que segundo ele, é anônima

Os gestos e voz do intérprete estimulam no ouvinte não só a recepção da poesia, mas, uma recriação desse universo significante que lhe é transmitido, o que lhe confere não apenas o papel de receptor, mas também o de coautor (ZUMTHOR, 1997, p.241).

Considerações finais

Demasiadamente fala-se em práticas sociais de leitura e escrita, contudo, observamos, que por vezes a riqueza de textos existentes na própria comunidade e no cotidiano do aluno, expressados, por exemplo, através das brincadeiras, receitas, contação de histórias, etc é esquecido pela maioria dos professores. Os textos da oralidade valorizam a textualização do aluno no seu cotidiano e garantem que a cada vivência de expressão cultural, se criem e recriem novos espaços através das *performances*.

A escola deve propor na leitura o passaporte para a descoberta dos inúmeros mundos habitantes em nós mesmos. A contação de histórias é um instrumento de ensino que pode desencadear no aluno o gosto pela leitura e contribuir para sua formação cognitiva, afetiva, social e cultural, fazendo com que se torne um sujeito crítico e atuante na sociedade, com capacidade de transformá-la em um lugar melhor de viver.

A contação de histórias em sala de aula através de *performance* é importante porque favorece não só a recepção da mensagem poética enviada pelo intérprete (educador) como estimula o imaginário do ouvinte (educando), fazendo com que ele estabeleça relações entre seu conhecimento já internalizado e o universo significante que ora lhe é transmitido se tornando assim um construtor de seus próprios conhecimentos.

Referências

ABREU, Ana Rosa; ARATANGY,Claudia Rosenberg; MINGUES, Eliane; DIAS, Marília Costa; DURANTE, Marta; WEISZ,Telma. **Alfabetização: livro do professor**. Brasília: FUNDESCOLA/SEF-MEC, 176 p. 2000.

ALVES Cláudia C. Gorte. A Contação de Histórias na Educação Infantil como Processo de Formação de Leitores. **Revista F@ pciência.** Apucarana – PR. v.8, n.2, p.11 – 15. 2011.

BARRETO, Cíntia Costa. **A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS: uma reflexão sobre a experiência com**

crianças na faixa etária de 4 a 5 anos. 2003. 22 f. Monografia (Licenciatura Plena em Pedagogia) Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

BESERRA, Carla Rhaissa Gonçalves; RODRIGUES, Josiane Paula. Gêneros orais na sala de alfabetização: Parlendas. **Educação & Docência,** Ano 1, n. 1, p. 63-73, jan/jun. 2010.

BRASIL/MEC/SEF. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. vol. 3. Brasília, 1998.

CALDIN, Clarice Fortkamp. A Oralidade e a Escritura na Literatura Infantil: referencial teórico para a Hora do Conto. **Revista Eletrônica de Biblioteconomia**, Florianópolis, n.13, p.25-38, 2002.

FERREIRA, Hugo Monteiro., A prática do/a professor/a e a leitura: a reflexão na sala de aula. **Revista Encontros de Vista,** Recife, PE, p. 21-35, jan/jun, 2010 Disponível em: http://www.encontrosdevista.com.br/Artigos/Hugo_Ferreira_Aleitura_em_sala_de_aula_e_a_pratica_pedagogica.pdf. Acesso em: 24/09/2011.

GADOTTI, Moacir. **O que é ler? Leitura: teoria e prática**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

KLEIMAN, Angela. Projetos de letramento na educação infantil. **Revista Caminhos em Linguística Aplicada,** UNITAU. v. 1, n. 1, p. 1-10. 2009. Disponível em: www.unitau.br/caminhosla. Acesso em: 27/09/2011.

MAINARDES, Rita de Cássia Milléo. **Arte de Contar Histórias: Uma Estratrégia para a Formação de Leitores.** Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/338-4.pdf. Acesso em: 02/02/12.

MARTELOTTA, Mário Eduardo (Org). **Manual de linguística.** 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2009**.**

MELLO, Jeanne de Albuquerque de. Interferências da oralidade na produção escrita. **Revista Encontros de Vista,** Recife, PE, Ed. jan/jun, 2008 Disponível em: http://www.encontrosdevista.com.br/Artigos/INTERFERENCIAS_DA_ORALIDADE_NA_PRODUCAO_ESCRITA.pdf. Acesso em: 24/09/2011.

OTTE, Monica Weingärtner; KOVÁCS, Anamaria. **A Magia de Contar Histórias.** 2008. Disponível em: http://www.posuniasselvi.com.br/artigos/rev02-02.pdf. Acesso em: 02/02/12.

PASSOS, Thais Barbosa. GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões. Leitura e Contação de Histórias para Jovens e Adultos Privados de Liberdade: Um Relato de Experiência. In: Seminário de Direitos Humanos no Século XXI, 6; Encontro de Direitos Humanos da UNESP, 4. 2010, Marília. **Anais...** Marília: FFC/UNESP, 2010.

RADINO, Glória. Oralidade, um estado de escritura. **Revista Psicologia em Estudo.** Maringá, v. 6, n. 2, p. 73-79, jul./dez. 2001.

SCHNEID, Jucelma Terezinha Neves. **A arte de contar histórias e a formação de novos leitores em múltiplos suportes.** 2011. 96 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de Passo Fundo - UPF, Passo Fundo. 2011.

SILVA, Ceris Ribas da. Os fundamentos da prática de ensino da alfabetizacão e do letramento para as criancas de seis anos. IN: **Alfabetização e Letramento na infância.** Salto para o Futuro: Ministério da Educação. Brasília, DF, Boletim 09, p. 07-12, Jun. 2005.

SILVA, René Marc da Costa. (Org). **Cultura Popular e Educação.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância, 2008. 246 p. - (Salto para o futuro).

SOARES, Magda. A reinvenção da ALFABETIZAÇÃO. **Revista Presença Pedagógica.** v. 9. n. 52, p.15-21, jul/ago. 2003.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação.** n. 25. p. 5-17. jan/fev/mar/abr 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf. Acesso em: 28/09/2011.

TEXEIRA, Tanija Mara de Souza Maria. Textos Literáros na Formação do Leitor. In: **Literatura e Neoleitor.** Salto para o Futuro: Ministério da Educação. Brasília, DF, Boletim 08, p. 14-19, Jul. 2010. Disponível em: http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/10273208-LiteraturaNeoleitor.pdf. Acesso em: 24/09/11.

TORRES, Shirlei Milene; TETTAMANZY, Ana Lúcia Liberato, Contação de histórias: resgate da memória e estimulo à imaginação. **Revista eletrônica de crítica e teoria de literaturas.** Porto Alegre, v. 04, n. 01, 08 p., jan/jun. 2008. Disponível em: http://seer.ufrgs.br/NauLiteraria/article/view/5844/3448. Acesso: 25/09/2011.

TRAJANO, Rosângela. **Efeitos educacionais e terapêuticos da contação de histórias**. 2007. Disponível em: http://www.youblisher.com/files/publications/29/171108/pdf.pdf. Acesso em: 26/09/2011.

ZUMTHOR, Paul. **Introdução a Poesia Oral.** São Paulo: Hucitec, 1997 (tradução de Jerusa Pires Ferreira).

O ENSINO DE ARITMÉTICA E SUA UTILIDADE PRÁTICA, EIS A LUZ PEDAGÓGICA! GRITA O JORNAL *A INSTRUÇÃO PÚBLICA* NA PROVÍNCIA DO RIO DE JANEIRO

Kátia Sebastiana Carvalho dos Santos Farias[1]

Resumo

Neste estudo, buscamos entender os discursos que tratam do ensino de aritmética no Jornal Pedagógico *A Instrução Pública* na província do Rio de Janeiro na segunda metade do século XIX. Trata-se de um recorte de minha pesquisa de doutorado que toma como objeto **de investigação** práticas mobilizadoras de cultura matemática, que teriam sido realizadas na Escola Normal de Niterói, no período de (1868 a 1888), com o propósito de formar professores para atuarem nas chamadas escolas de primeiras letras. O *corpus* básico da pesquisa toma como referência, dentre outros materiais: o jornal *A instrução pública*, com dois artigos de professores primários; um artigo do Diretor do Jornal e Diretor da Escola Normal de Niterói; e parte do curso de Th Braun. Todos esses textos estão disponibilizados no arquivo na Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro. Os resultados do trabalho apontam para práticas escolares fundamentadas em uma tradição, bem como para ideias inovadoras. As divergências que se estabeleceram nesse contexto geraram muitas discussões e debates entre professores, diretores da instrução pública e diretor da Escola Normal de Niterói em busca de novos métodos para o ensino primário e, particularmente, para o ensino de Aritmética.

Palavras-chave

Jornal *A Instrução Pública*; método intuitivo; ensino de aritmética.

Abstract

On this study, we seek to understand the speeches dealing with arithmetic teaching in the newspaper "A Instrução Pública" in the province of Rio de Janeiro on the second half of the XIX century. It's an outline of my doctoral research which takes as its **investigation** object the mobilizing practices of mathematical culture, which would have been performed at Niterói Normal School, in the period 1868 to 1888, with the purpose of forming teachers to work in so-called first letters school. The research basic *corpus* takes as reference, between other materials; an article by the Director of the Niterói Journal and Director of Niterói Normal School; and part of the Th Braun course. All these texts are available in the archives of National Library of Rio de Janeiro. The work results point to school practices based on a tradition, well as innovative ideas. The divergences that were established in this context led to many discussions and debates among teachers, "A Instrução Pública" Director and Normal School Director of Niteroi in search of new methods for primary education and particularly for Aritmethic teaching.

Keywords

"A Instrução Pública" newspaper; intuitive method; arithmetic teaching.

1 - Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da FE-UNICAMP, integrante do grupo de pesquisa PHALA – (Educação, Linguagem e Práticas Culturais) e do Grupo HIFEM (História, Filosofia e Educação Matemática), professora do Departamento de Ciências da Educação da Universidade Federal de Rondônia.

1. Primeiras palavras

O interesse por artigos publicados no jornal *A Instrução Pública* na província do Rio de Janeiro está fundamentado no objetivo de analisar as práticas mobilizadoras de cultura matemática, que teriam sido realizadas na Escola Normal de Niterói, no período de 1868 a 1888, com o propósito de formar professores para atuarem nas chamadas "escolas de primeiras letras", objeto de minha pesquisa de doutorado[2], que visa contribuir para o estudo das instituições de formação de professores que se constituíram em nosso país, na fase imperial, bem como para o esclarecimento da questão relativa ao porquê e ao como a matemática teria participado dessa formação. Mais particularmente, tal pesquisa procura esclarecer as transformações pelas quais teriam passado as práticas formadoras envolvendo cultura matemática durante a gestão inovadora da Escola Normal de Niterói por parte de *José Carlos Alambary Luz*[3]**.**

Com esse propósito entendemos que, no Brasil, os primeiros anos da década de 1870 foram marcados pelos efeitos de muitos problemas, dentre os quais salientamos: a ocorrência de uma série de revoltas internas; o descontentamento do exército em relação ao governo central e à escravidão; gestão da guerra. Havia debate em torno da transição da mão-de-obra. O fim da escravidão era inevitável (GOUVÊA, 2008). Esse cenário exigia reformas administrativas e políticas que, sem dúvida, envolviam a educação, campo de intensos debates, na época.

A questão do preparo de professores emerge de forma explícita após a independência, quando se trata da organização da instrução pública. Após a promulgação do Ato Adicional de 1834, que colocou a instrução primária sob a responsabilidade das províncias, estas tenderam a constituir, para a formação de professores, um tipo de campo institucional de atividade humana semelhante àqueles que vinham sendo constituídos em países europeus: as Escolas Normais. A primeira Escola Normal brasileira foi instalada em 1835, em Niterói, após a Constituição do Império ter colocado o ensino elementar sob a responsabilidade das províncias, as quais, consequentemente, também deviam cuidar do preparo de seus professores.

A questão da organização da Instrução Pública fica evidenciada no Relatório do Presidente da província do Rio de Janeiro, desembargador Manoel José de Freitas Travassos:

> A educação e a instrução do povo é a questão da atualidade, que prende a atenção geral. Existe um movimento no país no sentido de alargar-se o ensino e propagar-se a instrução pública, esse movimento contou com o apoio dos legisladores da província decretando a liberdade do ensino, criando escolas nos povoados mais humildes, no entanto, nem todas as providências decretadas por lei foram executadas (RELATÓRIO, 1873).

A proximidade da província do Rio de Janeiro com a Corte da monarquia constitucional colocou essa rica e próspera província em uma posição privilegiada em relação à política brasileira como um todo, na segunda metade do século XIX. Esse momento testemunhou o surgimento e o apogeu da província fluminense em termos de sua preeminência política e econômica no Brasil.

Segundo Lemos (2011), a década de 1870 inaugurou um tempo de reformas na Corte brasileira, suscitadas por vários motivos, dentre eles, o fim da guerra do Paraguai. Novas ideias sugiram e, com elas, também novos jornais de cunho pedagógico, o que permitiu ampliação e circulação dos debates. Nesse contexto, novos projetos disputavam espaços e traziam diferentes concepções concernentes ao processo de constituição do Estado e da nacionalidade.

Pesquisas históricas que tratam da educação escolar no período imperial, na Província do Rio de Janeiro - tais como

2 - Doutorado em Educação na Faculdade de Educação da UNICAMP, orientador - Prof. Dr. Antonio Miguel (pesquisa em andamento).

3 - José Carlos de Alambary Luz (1823-1915) nasceu em São Paulo, formou-se pela Academia de Direito daquela província, em 1853. Foi nomeado Secretário da província do Rio de Janeiro e Inspetor escolar na Corte. Na Ilha de Paquetá, fundou a "*Sociedade Promotora da Instrução Pública*". Dedicou-se também ao jornalismo na Corte. Em 1872, fundou e dirigiu o jornal pedagógico semanal *"A Instrução Pública"*. (VILLELA, 2002).

as de Villela (2002), Schueler (2005), Borges & Lemos (2009) e Bastos (2009) - utilizam jornais pedagógicos do século XIX como fontes de análise e apontam que, na década de 1870, com o avanço dos debates e a agitação social, houve um aumento de jornais pedagógicos e outros materiais impressos que discutiam assuntos pertinentes à educação primária.

Buscamos, neste estudo, entender como os discursos publicados no Jornal *"A Instrução Pública"* se mostraram constituintes do processo de transformação das práticas mobilizadoras de cultura matemática na escola primária da província do Rio de Janeiro. O *corpus* básico da pesquisa toma como referência: o jornal *A Instrução Pública*, com um artigo de José Carlos de Alambary Luz, diretor desse jornal e da Escola Normal de Niterói; dois artigos de professores primários públicos (Antonio Estevão da Costa e Cunha e M. Ribeiro de Almeida) e parte do curso de Th Braun, *Cours théorique et pratique de pédagogie et de méthodologie,* disponibilizados no Arquivo da Fundação Biblioteca Nacional.

1.1. Um olhar sobre o Jornal *A Instrução Pública*: um diálogo articulado de discursos de um lugar e de um tempo

Ao percorrermos o caminho da pesquisa de doutorado, realizamos um levantamento das teses e dissertações que abordam a temática Escola Normal da Província do Rio de Janeiro e localizamos a tese de doutoramento da professora Heloísa de Oliveira Santos Villela, intitulada *Da Palmatória à Lanterna Mágica: A Escola Normal da Província do Rio de Janeiro entre o artesanato e a formação profissional (1868-1876).* Com base na leitura desse trabalho e orientada por questões norteadoras iniciais da investigação - qual a relação entre o discurso pedagógico de Alambary Luz, presente no programa de 1869, para a 2ª cadeira (Matemática) para a Escola Normal e as práticas mobilizadoras de cultura matemática realizadas nessa escola?; que relações poderiam ser estabelecidas entre tais práticas e aquelas presentes nos livros didáticos de Matemática adotados na Escola Normal no período considerado?; como poderiam ser caracterizadas e descritas as práticas formativas realizadas nos domínios das disciplinas de Aritmética, Geometria, Álgebra e Desenho? - realizamos uma pesquisa na Fundação Biblioteca Nacional e tivemos acesso ao Jornal *A Instrução Pública* em microfilme.

Os artigos do jornal foram trabalhados de forma articulada, buscando entender a visão dos professores daquele tempo ou mesmo entender as ideias contidas nos artigos. Porém, para esse entendimento, procuramos evitar praticar anacronismos imperdoáveis, uma vez que, embora nos artigos daqueles jornais, possamos identificar e destacar o que hoje entendemos por *práticas culturais situadas*, tal identificação está baseada no pressuposto de que uma prática cultural situada, do modo como a concebemos em nossa pesquisa em andamento, constitui um jogo simbólico-discursivo que mobiliza simultaneamente ações, saberes, poderes, valores, propósitos, regras, desejos e memórias. E é por estarmos concebendo "memória" - não como uma capacidade biológica individual ou da espécie humana, ou então, como um repositório mental individual composto de conteúdos, fatos ou eventos fixos e objetivos -, mas como *rastros* ou vestígios de acontecimentos passados que, por serem mobilizados por práticas culturais situadas de quaisquer épocas e contextos, podem também ser detectados no presente, mediante recursos inferenciais de natureza simbólico-discursiva, que se torna legítima a nossa intenção metodológica de *rastrear as memórias situadas* com base exclusiva na investigação de *práticas culturais situadas* (MIGUEL, 2010).

Este nosso modo de praticar pesquisa histórica com base na postulação de que memórias situadas podem ser rastreadas com base na investigação de jogos simbólico-discursivos↔jogos de práticas culturais situadas (MIGUEL, VILELA, MOURA, 2010) - sem postular continuidade ou descontinuidade, racionalidade ou irracionalidade, comensurabilidade ou incomensurabilidade, organicidade ou dispersão de acontecimentos no tempo - pode ser parcialmente ilustrado por Hobsbawm (2011):

> *Iniciamos dos pressupostos de nossa própria época, lugar e situação,* até mesmo da tendência a reler o passado nos nossos termos, a ver o que ele nos preparou para discernir e apenas o que nossa perspectiva nos

> permite reconhecer. É certo que vamos lançar mão das ferramentas e materiais de nosso ofício, trabalhando em arquivos e outras fontes primárias, lendo uma enorme quantidade de literatura secundária, abrindo nosso caminho através dos debates e desavenças acumuladas de gerações de nossos predecessores, dos modos e fases mutáveis de interpretação e interesse, sempre curiosos, sempre (esperamos) fazendo perguntas. [...] *a história não é como uma linha de ônibus em que todos – passageiros, motorista e cobrador – são substituídos quando chega ao ponto final*. (HOBSBAWM, 2011, p. 3, grifos nossos).

Deste modo, os estudos históricos procuram entender a forma como o pensamento e as ações se desenvolvem sob as circunstâncias de diferentes contextos sociais de atividade humana do passado. Investigar as transformações, no tempo e no espaço, de rastros de reminiscências que as práticas culturais mobilizam pode fazer emergir *insights* sobre como as situações que experimentamos como "realidades" contemporâneas situadas têm sido negociadas, re-significadas e re-orientadas.

2. Entre *inovação* e *tradição* na instrução pública: visão de José Carlos de Alambary Luz

Para José Carlos de Alambary Luz, o papel da educação era transformar o homem comum em regenerador da sociedade. Sua visão de educação constituiu-se nas leituras e diálogos com educadores franceses, com os quais compartilhava que apenas pela instrução o país alcançaria o progresso material e que este caminho teria que passar, obrigatoriamente, pelos métodos "modernos". Essa visão foi ratificada por meio do relatório **a**presentado à Assembleia Legislativa Provincial do Rio de Janeiro, na primeira sessão da décima nona legislatura, no dia 29 de setembro de 1872, pelo presidente Conselheiro Josino do Nascimento Silva:

> Em Pedagogia apenas a parte que diz respeito à metodologia é prática; tudo mais é puramente teórico e os alunos decoram. Esse é um ponto em que o diretor *Alambary Luz lutava com dificuldades e insistia muito sobre as lições que versão sobre questões mais importantes para os futuros professores, isto é, aqueles cujo conhecimento apresenta mais utilidade prática.* (RELATÓRIO, 1872, grifos nossos).

Os fins da escola pública, para Alambary, era fortificar os laços da família, vivificar o patriotismo enraizado pela indiferença política e renovar os costumes pervertidos pela impiedade ou viciados pela superstição. Esses fins seriam alcançados por meio da escola e de seus mestres. Esses mestres deveriam ser formados por uma educação literária e moral visando transformar o homem comum em regenerador da sociedade. Nessa visão, a Escola Normal, único e especialíssimo estabelecimento de instrução secundária que mantinha e oferecia aos seus habitantes a rica e próspera Província do Rio de Janeiro, foi instituída para dar essa educação e instrução literária.

Em abril de 1872, José Carlos de Alambary Luz lançava na Corte um jornal pedagógico intitulado *A Instrução Pública*. Este jornal de cunho pedagógico pode ter sido o primeiro no gênero a ser lançado no Brasil. Sua publicação era semanal e contava com vários colaboradores. Explicitou a sua finalidade com seu trabalho no jornal logo no primeiro número editado. "Nossa maior atenção, entretanto se volverá para a instrução primária, a mais negligenciada de todas, e a base indispensável, não diremos dos estudos clássicos, mas da grandeza futura desta terra de Santa Cruz." (A INSTRUÇÃO PÚBLICA, Ano I, n.1, editorial).

O Jornal *A Instrução Pública* era composto de seções variadas que informavam, entre outros assuntos, sobre atos legais e legislação do ensino, apresentavam questões metodológicas dos programas de ensino de matemáticas. Vilela (2002) confirma que os artigos publicados nesse jornal discutiam modelos educacionais brasileiros e de outros países. Visava subsidiar a prática dos professores com relação à formação metodológica e as metodologias específicas. O período que Alambary esteve à frente do jornal mostra uma concentração em matemática, principalmente em aritmética e sistema métrico.

Em janeiro de 1873, Alambary Luz escreve o artigo denominado *A Instrução primária,* nesse espaço argumenta que a instrução é

um meio de governo, esse entendimento vem desde a mais remota antiguidade, reconheceu-se que se apoderando desse meio, o poder público facilmente imprimiria ideias falsas ou verdadeiras, saudáveis ou perniciosas, conforme fossem as tendências dos que especulavam com a prosperidade e a sorte das nações.

Entendia que, naquele momento, o terreno estava preparado para todos os cometimentos audaciosos, e que não tinham pontos de resistência para oposição a qualquer invasão, provenha ela da intolerância religiosa ou das inversões sociais. Criticando a instrução elementar, indagava:

> Como se mostra o menino desde a primeira idade? Ativo e curioso, mas em nossas escolas *convertemo-lo em estátua* e sem o mínimo escrúpulo *emparedamos a criança no alfabeto*. Depois de bem materializado na *leitura de livros sem o menor atrativo*, *nos exercícios de uma aritmética sem aplicação*, na escrita do que não sabe utilizar [...]. (A INSTRUÇÃO PÚBLICA, Anno II. N.3. 1873, p. 17, grifos nossos).

Destacamos este segmento discursivo de Alambary porque, nele, é possível detectarmos rastros de perspectivas pedagógicas ativistas e pragmáticas, não apenas relativas aos modos de mobilização escolar da aritmética, como também, às práticas da leitura e da escrita na escola.

3. Gritos sobre o ensino primário e a ineficácia do método lição de coisas: a voz do professor Antonio Estevão da Costa e Cunha[4]

No artigo denominado *O Ensino Primário e seus Methodos*, publicado no Jornal *A Instrução Pública*, o prof. Antonio Estevão da Costa e Cunha protesta contra a insuficiência do ensino e a ineficácia dos métodos ou a inconveniência da rotina. Dizendo-se leitor dos artigos publicados no hebdomadário *A Instrução Pública* pelo Sr. diretor da Escola Normal da província do Rio de Janeiro, pede espaço nesse jornal para posicionar-se, lançar seu grito, afirmando que são diversos os tópicos *daqueles discursos* sobre os quais desejaria escrever, mas o pouco tempo apenas permite tratar de dois pontos, exatamente aqueles que Alambary Luz mais enfoca: "a insuficiência do ensino ministrado nas escolas; e a ineficácia dos métodos adotados no ensino elementar." (A INSTRUÇÃO PÚBLICA, N. 7, 1872,p.49).

Ao falar acerca da ineficácia dos métodos e, principalmente, sobre "lições sobre as cousas", entendia que, "*se pedagogia e metodologia eram, em geral, ciências novas entre eles, não o eram em outros países cultos onde tinha feito grandes progressos e produzido muito boas obras, que poderiam ser lidas e estudadas pelos professores*". (A INSTRUÇÃO PÚBLICA, N. 7, 1872, p. 49).

O professor Estevão não se posicionava contrariamente aos métodos de intuição. Entretanto, dizia que o método de ensino intuitivo - embora constituísse um modo de ensinar que proporciona às crianças ideias sãs da moral, da ordem, do útil, do belo e noções exatas sobre os objetos e assuntos que nos cercam no mundo físico e moral - não encontrava espaço no país, cuja instrução circula ainda de forma lenta. Argumentava e demonstrava conhecimento além de suas fronteiras imperiais acerca do método intuitivo. No seu entendimento:

> Não é outra coisa o que, sob o título de lições sobre as cousas (*lesson on objects or oral instruction*), tem produzido tão bons resultados nos Estados Unidos, em cujo relatório da instrução (Hippeau) publicado por ordem do governo imperial, tivemos o prazer de ver confirmadas ainda uma vez as ideias adquiridas em nossa pratica: - para as crianças só objetos perceptíveis, materiais, palpáveis; histórias que ouvem com avidez e uma só vez ouvidas vão contá-las adiante com admirável exatidão, quadros que representam as doutrinas que estudam, quando isso for

4 - Antonio Estevão da Costa e Cunha foi professor da 3º escola pública de Santa Anna da corte do Rio de Janeiro. Teve experiência com o sistema de formação pela prática, no interior das escolas primárias, tendo servido de adjunto das escolas públicas entre os anos de 1860 e 1870. Dando continuidade a seus estudos, tornou-se farmacêutico, professor primário e secundário, autor de obras didáticas e colaborador no Jornal *A Instrução Pública* no período de 1872-1874.

> possível, expondo-as constantemente a seus olhos. (A INSTRUÇÃO PÚBLICA, n. 7, 1872, p. 50).

Entendia o método intuitivo como sendo de prática e mais prática, com muitos exemplos e poucas regras, muitas aplicações e poucas teorias e abstrações. Na sequência de seu artigo, como forma de grito para quem pudesse e quisesse escutar, o professor Estevão aponta a diferença entre a realidade do Brasil (Província do Rio de Janeiro) e as da Inglaterra e União Americana, países em que a biblioteca está sempre junto à escola, quando não está dentro dela, ao passo que, no Brasil, o professor e, portanto, a escola, não dispõe nem mesmo de um dicionário da própria língua.

O professor Estevão criticou as leis e regulamentos, entendendo que os professores, ou pelo menos alguns deles, faziam o que deviam e mais do que podiam; mas, por mais estudiosos, aplicados e laboriosos que fossem estes ou aqueles, não podiam fazer muita coisa, envolvidos como se achavam, por leis e regulamentos organizados por quem nunca entrou em uma escola; os professores são "obrigados" a ensinar por programas de horas matematicamente reguladas e por métodos engendrados por quem não tem a necessária prática; assim coagidos, poderiam esses servidores da nação fazer mais?

Em seguida, o professor Estevão sugere que mandem livros para as escolas, que se dê liberdade de ação aos mestres no que diz respeito a métodos, que se desenvolva a sua instrução por meio de escolas aos novos, por meio de jornais, conferências a todos, novos ou velhos, e "*verão se as cousas melhoram ou não*".

4. A Aritmética e sua utilidade prática nos princípios de Pestalozzi: visão do professor M. Ribeiro de Almeida

No artigo *A Arithmetica*, publicado pelo Jornal *A Instrução Pública,* o professor M. Ribeiro de Almeida afirma:

> a Aritmética é um dos ramos mais importantes do ensino primário, não só em razão de sua utilidade prática, como ainda pelos recursos que oferece para exercitar o juízo e cultivar a inteligência. É este também o ramo de ensino em que se tem tirado mais vantagem dos *princípios de Pestalozzi*[5]. (A INSTRUÇÃO PÚBLICA, N. 8, 1872, p.58).

Entendia que segundo o processo geralmente seguido nas escolas, o menino aprende a numeração como aprende o adecedário; passa depois a decorar a taboada de somar e a prática de pequenas adições. O professor trata apenas de ensinar como se faz a operação e se resolve o problema, e o menino, mal preparado para entrar nos trabalhos aritméticos, encontra a cada passo dificuldades que atrapalhavam a marcha do ensino; e quando, por mero esforço de memória, chegava a combinar os algarismos, não compreendia as operações que praticava. Fora da fórmula dada na escola, e do que aprendeu de cor, o que se apresentava à sua inteligência de forma diferente, o surpreendia e embaraçava; não raciocinava e não tinha liberdade de conhecimentos.

Na visão do professor Ribeiro de Almeida, para ensinar crianças era conveniente seguir a marcha natural do desenvolvimento das faculdades. O entendimento ocorre do conhecido para o desconhecido, apoiando-se no que a criança sabe para chegar ao que ainda não sabe. Desta maneira, nas ciências exatas, em que todos os princípios formam uma cadeia progressiva, não se podem supor conhecimentos que o menino não tem, e ensinar hoje o que deve ser ensinado amanhã. Sugere que o professor deve ajudar a criança a sair gradualmente do sono descuidoso da vida instintiva.

O conhecimento dos números, na visão do professor Ribeiro de Almeida é uma ciência necessariamente abstrata. Explica que como as abstrações não estão ao alcance da inteligência das

5 - Pestalozzi, estabelece alguns princípios para o seu método de ensino, como: partir do conhecido ao desconhecido; do concreto ao abstrato, ou do particular ao geral; da visão intuitiva à compreensão geral, por meio de uma associação natural com outros elementos. Dentre esses princípios, o que mais se destacou foi o da percepção sensorial como fundamento de todo o conhecimento. A intuição da natureza é o único fundamento próprio e verdadeiro da instrução humana, porque é o único alicerce do conhecimento humano". A posição de Pestalozzi está geralmente na origem dos movimentos de renovação do ensino, no uso de objetos na aprendizagem. Essa visão é forte no que se refere às suas ideias acerca do número e das formas do ensino de Matemática (PESTALOZZI, 1946).

crianças, o meio mais natural e mais fecundo para dar-lhes ideia clara dos números, e explicar-lhes suas combinações, é a intuição.

No seu entendimento, parte-se da unidade concreta:

> O menino aprende a contar por objetos reais (pontos, traços, esferas, etc.). Da mesma maneira adquire as primeiras noções do cálculo, somando, subtraindo, multiplicando e dividindo as unidades assim representadas; e para que abstraia pouco a pouco a noção *pura* dos números dos objetos visíveis deve o professor variá-los em todos os exercícios. Logo que os meninos podem dispensar a intuição, devem ser exercitados no cálculo oral, tão útil aos principiantes pelo muito que facilita seu progresso posterior como aos alunos mais adiantados, habituando-os a rápida execução, e a resolver muitos problemas sem necessidade de recorrer à pena. (A INSTRUÇÃO PÚPLICA, N. 8. 1872, p.58).

O professor Ribeiro de Almeida entende que os exercícios, simples em princípio, podem ser levados muito longe, e variados ao infinito. Cumpre, porém, graduá-los; e o menino não deve começar a fazer operações escritas, antes de conhecer perfeitamente o cálculo oral que lhe corresponde.

Nas escolas públicas primárias *o menino decora a taboada de princípio ao fim, e só depois se procede à argumentação salteada*. Compreende que essa ação trata-se de puro esforço de memória sem proveito para sua inteligência. Diz que o menino que apenas decorou uma série de algarismos colocados em certa ordem, sem compreender as combinações dos números, é capaz de repetir sem errar toda a tabuada, mas não pode responder certo a qualquer pergunta sobre ela. E sem este preliminar indispensável do cálculo oral, sem este grande farol que deve guiá-lo no cálculo escrito, toma-se de aborrecimento pela aritmética, por parecer-lhe coisa muito difícil, calcula sempre com incerteza, e quando vai por diante é com passo mal seguro, como quem caminha às cegas em terreno pouco conhecido. Afirma com ênfase:

> *saber de cor não é saber*. A memória não deve ser considerada senão como auxiliar importante, mas é erro supor que instrução pode basear-se sobre esta faculdade do espírito. Seria outro o resultado, se o ensino, ainda mesmo apoiando-se na taboada, fosse graduado, se a respeito de cada numero se fizesse uma série de exercícios. [...]. Os exercícios orais devem ser acompanhados de pequenos problemas, que os meninos resolverão de cabeça. (A INSTRUÇÃO PÚPLICA, N.8, 1872, p.59).

Entendia que o lado prático da aritmética deve predominar na medida em que o menino avança em seus estudos; entende que nesse momento a escola primária não deve ensinar somente a calcular bem, deve também iniciar o menino nas questões da vida prática.

Fazendo estas considerações, afirma que não se culpa os nossos professores pelas imperfeições e lacunas de seu modo de ensinar a aritmética. Eles seguem o método porque aprenderam. *Se muitos deles, instruídos e dedicados, não sabem tirar maior proveito de sua atividade, de seu talento mesmo, é porque os livros elementares, adotados nas escolas, não tem essa luz pedagógica que nasce de princípios bem determinados*. (A INSTRUÇÃO PÚPLICA, N.8 1872, p. 59).

Nos compêndios de aritmética admitidos nas escolas, de início constavam as definições, depois, a numeração seguida das quatro operações. O autor do compendio fazia a divisão científica da matéria, sem ter em conta o desenvolvimento progressivo das faculdades. Nessa visão, esse método não está alicerçado na *base psicológica*[6] que regula a marcha do ensino.

Abrindo-se um livro alemão, encontra-se um exercício sobre unidade. É o começo da aritmética, e o professor pode fazer-se

6 - A base psicológica está diretamente relacionada à noção de "didática tradicional". Na prática, essa didática encontra sua expressão no que se costuma chamar "o ensino intuitivo". Por meio de exemplos objetiva mostrar como a psicologia do século XIX analisava a natureza e o processo de aquisição de uma noção. Trás o exemplo das frações ordinárias. Entende que está na lógica da psicologia e da epistemologia sensualista-empirista conceber a noção de fração como sendo derivada de imagens mentais de "intuições" de superfícies e de linhas divididas em seções (AEBLI, 1974).

compreender, com o auxílio da intuição, por meninos de 5 e 6 anos. Segue-se, nos limites de cada número uma série de exercícios até que a criança possa contar sem dificuldade para diante e para traz, somar, subtrair, decompor números e resolver problemas. Assim se vai alargando sucessivamente a esfera dos números e o menino caminha insensivelmente do mais fácil para o mais difícil.

5. O ensino de Aritmética na visão de Th Braun[7]: proposta no jornal a *Instrução Pública* para as escolas primárias da província do Rio de Janeiro.

Para Th Braun, em todos os tempos, e em todos os povos que tiveram escolas, a aritmética foi vista como uma parte essencial da instrução da juventude, e por justa causa, pois este ramo tem uma importância real. Ela é um excelente meio de desenvolver as faculdades intelectuais das crianças e as habituar à reflexão e a uma racionalidade rigorosa. *O cálculo é uma coisa útil, necessária, indispensável, mesmo em quase todas as circunstâncias da vida cotidiana*.

As lições de Aritmética com exemplos do ensino prático elaborados por Th Braun foram largamente valorizadas nas publicações do jornal *A Instrução Pública*, entre os anos 1872 e 1888, período em que esse jornal foi dirigido por Alambary Luz. Neste estudo buscamos entender a visão de Braun, acerca do ensino de Aritmética nos artigos: *Aritmética, exemplos práticos por Th. Brau,* publicado em julho de 1872; e *Aritmética por Th Brau – Frases ordinárias,* de agosto do mesmo ano. Além desses dois artigos, parte da obra *Cours théorique et pratique de pédagogie et de méthodologie*[8].

No artigo *Aritmética, exemplos práticos por Th. Braun*, na parte introdutória da primeira lição, afirma:

> A finalidade do ensino de Aritmética nas escolas primárias através do ensino prático é desenvolver as faculdades intelectuais dos meninos, habituando-os a reflexionar, articular suas ideias, a enunciar-se com precisão e clareza, a dar-lhes conhecimentos úteis, e até indispensáveis em muitas circunstâncias da vida usual. (A INSTRUÇÃO PÚBLICA, N. 14, 1872, p. 111).

Th. Braun entende que o meio mais natural, aquele que as crianças em geral são levadas a recorrer para superar as primeiras dificuldades, é o emprego de seus dez dedos. *Nada lhe está mais ao seu alcance, nada lhe é mais conhecido, mais familiar, que seus dedos*. Tanto o pobre quanto o rico traz com ele estes simples elementos de cálculos. Emprega-se ainda para o mesmo uso, grãos, cubos, pedras, pauzinhos, que se reúne de dez em dez, a fim de dar á criança ideias intuitivas sobre o conhecimento das dezenas. O professor precisa prestar muita atenção para que as crianças não confundam os números com a qualidade dos objetos. Ou que eles não se peguem muito intimamente à ideia do número aos objetos em si. Para prevenir este inconveniente, a proposta é exercitar os alunos sobre diferentes objetos, para enfim, sem os objetos, compreender que devem dirigir suas atenções, não sobre a qualidade, mas sim sobre a quantidade de objetos de mesma espécie.

A primeira lição da Aritmética de Th. Braun por meio de exemplos práticos foi destinada a meninos de 6 a 7anos e o objeto da lição era a formação e conhecimento dos dez primeiros números - Cálculo dos números desde 1 até 10 e desde 10 até 20. Trabalhava o começo da adição e da subtração.

No artigo *Aritmética*: *Exemplos do Ensino Prático - Frações ordinárias*, Th Braun destina a lição para classe de meninos de 10 e 11 anos. Explica que a lição pressupõe nos meninos o conhecimento das quatro operações fundamentais sobre números inteiros e as frações decimais. Para que toda a operação seja trabalho raciocinado sobre os números, importa muito que ela tenha por base a intuição. O professor deve munir-se de um ou alguns objetos quaisquer que sejam para satisfazer a esse requisito.

Dentre os princípios pedagógicos defendidos por Th Braun que devem servir de base ao método da aritmética e ao seu ensino nas escolas primárias, o cálculo deve ser intuitivo. Não

7 - Professor de Pedagogia e Metodologia da Escola Normal – França.

8 - Usado por professores primários e secundários, alunos de escolas normais e todos aqueles destinados a educação de carreira.

somente as primeiras representações do número devem ser baseadas na intuição, mas todas as operações devem ser levadas à intuição, de sorte que a criança encontre por ela mesma, por sua própria reflexão, o procedimento mais conveniente.

Com essa visão, explicitada em suas lições para serem desenvolvidas nas escolas de primeiras letras, Th Braun (1854) em sua obra *Cours théorique et pratique de pédagogie et de méthodologie* criticava o método adotado em algumas escolas primárias para o ensino da aritmética, entendia que alguns professores começam por indicar às criancinhas o nome dos números. Eles acreditam que assim que as crianças alcançarem isto, e fazê-las repetir estes números em certa ordem, eles ensinaram a seus alunos a contar e a conhecer o valor dos números. Da numeração falada oralmente, da maneira que todos nós representamos os números, não é dito nem uma palavra. Após isto, escrevem-se as cifras sobre a lousa, ou faz-se com que as crianças copiem de um livro qualquer e aprendam de cor.

Dão-se da mesma maneira regras para a subtração. Passa-se então à tabuada da multiplicação. Fazem-se as crianças aprenderem-na de cor sem dar qualquer indicação sobre a maneira como elas obtêm o produto. Contenta-se aqui com uma maneira tão maquinal, que as crianças ficam completamente desconcertadas se o professor vier a trocar por acaso a ordem dos fatores. Chega-se finalmente às regras da multiplicação e da divisão. Os professores estabeleceram meios artificiais, abreviações que facilitam a memorização dos números. Mas todos esses procedimentos não excluem o mecanismo, tão pernicioso à criança, pela própria razão de que é contrário à natureza dela.

Na visão de Th Braun, cada ramo de conhecimento deve ser considerado não apenas como um fim em si mesmo, mas também como um meio poderoso de formar o julgamento das crianças e de desenvolver suas faculdades intelectuais. Neste ponto de vista, tem-se que se pronunciar grandemente contra o método aritmético que se segue nas escolas. É, sobretudo depois de Pestalozzi, que se trata de submeter o ensino deste ramo aos princípios gerais da nova pedagogia.

Explicita sua pedagogia afirmando que não é aconselhável traçar limites rigorosos ao ensino do cálculo nas escolas primárias. Entende que os alunos aprenderão as operações que suas condições futuras parecem dever torná-las indispensáveis, mas eles deverão aprendê-las de maneira a operar com certa habilidade dando-se conta exatamente de sua tarefa.

Th Braun convida os professores a observar suas orientações porque elas têm em seu favor, a sanção da experiência: a se apoiar por razões uma vez que cada noção que ele der faça o aluno encontrar todo resultado por meio da intuição; não abandonar o aluno antes de estar certo de ter provocado em seu espírito uma representação clara e exata do objeto tratado; fazer com que cada regra seja descoberta pelo próprio aluno, empregando exemplos convenientes; que cada regra encontrada seja expressa de uma maneira clara, exata e concisa; cada degrau progredido deve estar em relação com os conhecimentos previamente adquiridos; não tardar a fazer aplicação de tudo àquilo que foi explicado às crianças, e por elas compreendido; o cálculo mental segue imediatamente ao cálculo escrito, jamais um deve ser ensinado excluindo o outro. E por último recomenda que se divida o curso de aritmética de uma maneira conveniente.

Considerações finais

Neste estudo, pudemos entender que, na Província do Rio de Janeiro, por volta dos anos de 1870, professores públicos do magistério primário, muitos deles formados na Escola Normal, discutiam problemas educacionais e sociais que julgavam importantes e publicavam suas ideias no Jornal *A Instrução Pública.* Nesse espaço, os professores questionavam as decisões políticas do império brasileiro que eram tomadas única e exclusivamente na Corte, sede da monarquia. Debatiam sobre os métodos de ensino, da formação dos professores, dos melhores livros a serem adotados nas escolas, do valor ou não de determinado material, práticas pedagógicas, critica os compêndios de aritmética, a proposta metodológica do poder central e a ineficácia do método lição de coisas, que são obrigados a cumprir na escola, principalmente pela a realidade da escola.

Pudemos entender, no estudo dos artigos escritos por Alambary Luz, por professores imperiais da província do Rio de Janeiro e por Th Braun, uma preocupação com a realidade

da instrução pública, mais precisamente com o ensino primário. Discutem o ensino de Aritmética por meio do método do ensino intuitivo. Visões e práticas docentes tradicionais diante de uma realidade social em mudança que grita por inovações na prática pedagógica: a instrução pública deve conter mais luz - e luz tão clara e intensa - que dê para iluminar a vida inteira!

Referências

AEBLI, H. *Didática Psicológica: aplicação à didática da psicologia de Jean Piaget*. 2. Ed. São Paulo: Editora Nacional, 1974.

BASTOS M. H. Camara. *Difundindo as Luzes da Insrução. Os editoriais de Alambary Luz no periódico da instrução pública*. (1872-1875/1887-1888). Disponível em : http://www.pucrs.br/edipucrs/XSalaoIC/Ciencias_Humanas/Educacao/70426-RODRIGOPRATESDACUNHA.pdf. Acesso em: 10 de março de 2011.

BRAUN, T. *Cours théorique et pratique de pédagogie et de méthodologie.* Bruxelles, F. Parent,Editeur, deuxième edition, 1854.

BORGES, A ; LEMOS, D. C. De A. *Os legítimos representantes da classe : os jornais e a organização dos professores públicos primários no século XIX*. Disponível em : http://nupet.iesp.uerj.br/arquivos/borges_e_lemos.pdf. Acesso em: 10 de março de 2011.

GOUVÊA, Maria de Fátima Silva. *O Império das Províncias: Rio de Janeiro, 1822-1889*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

HOBSBAWM, Eric. *A Era dos Impérios*, 1875-1914. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

MIGUEL, A. Percursos indisciplinares na atividade de pesquisa em história (da educação matemática): entre jogos discursivos como práticas e práticas como jogos discursivos. *Bolema. Boletim de Educação Matemática* (UNESP. Rio Claro. Impresso), 35A, p. 1-57-01, 2010.

MIGUEL, A; VILELA, D. S; MOURA, A. R. L. *Problematização nas práticas escolares de mobilização de cultura matemática.* In: XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (XV ENDIPE), 2010, Belo Horizonte. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente, 2010.

PESTALOZZI, J.H. *Antologia de Pestalozzi*. Trad. Lorenzo Luzuriaga.
Buenos Aires: Losada, 1946.

SCHUELER, A. F. de. Representações da docência na imprensa Pedagógica na Corte imperial (1870-1889): o exemplo da instrução pública. *Educação e Pesquisa*, Setembro-Dezembro, 2005, ano/vol. 31, n. 003. Universidade de São Paulo- São Paulo.

VILLELA, Heloísa. *Da palmatória à lanterna mágica: a Escola Normal da Província do Rio de Janeiro entre o artesanato e a formação profissional. (1868-1876).* Tese de Doutorado em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

Fontes Impressas

Fundação Biblioteca Nacional

Relatório 805 – BN – 08 DE SETEMBRO DE 1873

Periódicos:

A INSTRUÇÃO PÚBLICA. Publicação Hebdomadária. N 7. Rio de Janeiro 26 de maio de 1872. P. 49-51- PR SOR 3795.

A INSTRUÇÃO PÚBLICA. N 8. Rio de Janeiro 2 de junho de 1872. PR SOR 3795

A INSTRUÇÃO PÚBLICA. N 14. Rio de Janeiro 14 de junho de 1872. P. PR SOR 3795

A INSTRUÇÃO PÚBLICA. Anno II, N. 3. Rio de Janeiro 19 de janeiro de 1873. PR SOR 3795

A DEFICIÊNCIA EM "O SOLDADINHO DE CHUMBO": UMA NOVA FORMA DE OLHAR A LITERATURA INFANTO-JUVENIL

Maria Angélica Gonçalves de Farias[1]
Marcia Torres Neri Soares[2]

Resumo

Esse artigo objetiva problematizar a deficiência e a exclusão social com base no conto "O Soldadinho de Chumbo" de Hans Christian Andersen, através de elementos extraídos da tipologia sugerida por Bettelheim, Abramovich, Groppa, Nelly, Zilberman, que contempla o texto como um processo em que predominam atividades cognitivas e discursivas. Na concepção do estudo resultante da pesquisa monográfica intitulada "A exclusão social em 'O Soldadinho de Chumbo': interfaces entre a deficiência e a literatura", concepções de deficiência embutidas na literatura, podem favorecer para que crianças reflitam e percebam o quanto somos vulneráveis a conviver ou a lidar com a diferença. Acreditamos que as questões da exclusão social retratadas no conto podem despertar no público infantil, interesse pela leitura, reflexão, valores, atitudes, favorecendo uma leitura crítica e a constituição de novas práticas inclusivas, além de caracterizar uma rica e importante forma de vislumbrar outras possibilidades de trabalho com o conto em apreço. Dessa forma, esperamos contribuir ao debate sobre o respeito às diferenças através da articulação entre diferentes campos do conhecimento e assim intensificar as relevantes discussões acerca da proposta inclusiva.

Palavras chave

Literatura infanto-juvenil; exclusão social; deficiência.

Abstract

This article has the objective of presenting a research Project "Social exclusion in the steadfast tin soldier" from Hans Christian Andersen, through the elements that that are a problems related with social and cultural identity and deficiency. We will use the typology suggested by Bettelheim, Abramovich, Groppa, Nelly, Zilberman, that look at the text as a process where cognitive and discursive activities are the aim. In designing the study resulting from the research monograph entitled "Social exclusion in 'The Soldier of Lead': interfaces between disability and literature," conceptions of disability embedded in the literature, so that children can foster reflect and realize how vulnerable we are to live or dealing with difference. We believe that issues of social exclusion portrayed in the story can awaken the child audience, interest in reading, thinking, values, attitudes, favoring a critical reading of the constitution of new inclusive practices, and to characterize a rich and important way to identify other opportunities work with the story at hand. Thus, we hope to contribute to the debate on respect for differences by linking different fields of knowledge and thus intensify the relevant discussions about the proposed inclusive.

Keywords

Literature children and youth; social exclusion; disabilities.

1 - Autora/Discente Universidade do Estado da Bahia (Uneb/Campus XXI-Ipiaú).
2 - Coautora/Professora Assistente Universidade do Estado da Bahia (Uneb/Campus XXI-Ipiaú).

Redescobrindo o soldadinho de chumbo: fragmentos de nossa introdução

Todos os dias nos deparamos com pessoas com deficiência ou uma situação relacionada à temática deficiência. O desconhecimento, associado a mitos e preconceitos (CROCHIK, 1995) apreendidos ao longo da vida, reforçam o distanciamento e a segregação, principalmente se não há familiaridade com quem apresenta algum tipo de deficiência. Nosso interesse pela apresentação deste texto traz a importância de caracterizar questões da exclusão social, delimitando-o em especial no conto infanto-juvenil *Soldadinho de Chumbo* de Hans Christian Andersen.

Podemos inferir que o conto retrata a realidade como forma de consciência do mundo, deixando transparecer as vivências do autor sofridas na infância. Assim, revela lições morais que indicam o quanto devemos aceitar e respeitar as diferenças humanas. A fim de conduzir o leitor nas articulações que faremos, salientamos que sob nosso ponto de vista, a exclusão é uma produção social, um processo de reflexão, atitude crítica que envolve as ações e situações do modelo social de quase todas as culturas em sua ação prática (BIANCHETTI; CORREIA, 2011).

Nesse sentido, cumpre-nos questionar como a exclusão social é representada por um personagem da literatura infanto-juvenil *O Soldadinho de Chumbo* com uma deficiência física em uma época que a sociedade abominava qualquer desvio de padrões exigidos pelo meio social, e como esta deficiência é interpretada em nosso atual contexto sócio-econômico marcado pelos avanços em torno da educação inclusiva e do respeito às diferenças.

Tomando por base a pesquisa qualitativa, para alcançar os objetivos pretendidos, desenvolvemos uma oficina, por ter sido considerada a melhor forma de atingir a reflexão do tema supracitado. Surgiu então a necessidade de utilizarmos a pesquisa de abordagem etnográfica para compreendermos as relações sócio-culturais. Assim, o conto em apreço nos possibilitou analisar algumas marcas advindas da produção social, tais como o preconceito e o estigma, considerando, portanto propícia sua abordagem no contexto escolar. A metodologia da pesquisa possibilitou a coleta do *corpus* de análise, o qual é constituído de atividades respondidas pelas crianças/adolescentes, sendo realizados questionamentos a respeito da pessoa com deficiência no meio social.

Acreditamos que nosso texto possibilite analisar o conto O Soldadinho de Chumbo a partir de elementos da exclusão, observando o posicionamento da criança/adolescente diante do tema. Acreditamos também que nosso estudo poderá auxiliar a desmitificar conceitos como a deficiência e a entender a exclusão social em nosso contexto sócio-educacional. De igual modo, outra possibilidade de contribuição deste trabalho é reafirmar a importância da Literatura Infanto-Juvenil na resolução de conflitos e explicação da natureza por diferentes estudantes.

Esperamos compartilhar o desenvolvimento de nossa pesquisa, ao tempo em que consideramos a importância em inserir a temática no campo acadêmico e assim contribuir com a perspectiva de novos olhares na utilização da literatura, bem como para o entendimento da deficiência como produção social em diferentes tempos históricos, econômicos, políticos e sociais, além de podermos aproximar as situações do mundo fantasioso e do mundo real.

Iniciamos a seguir demarcando o contexto histórico em que foram criados os contos de Andersen. Esperamos que em nosso itinerário ofereçamos ao leitor a riqueza e complexidade da literatura infanto-juvenil e suas contribuições até a atualidade, algo que sob nosso ponto de vista é campo de conhecimento indispensável a todo profissional da área de Língua Portuguesa e Literatura.

Contos de fada: histórico e contribuições sociais

Na contemporaneidade a literatura infanto-juvenil adota uma nova roupagem de "agente formador", abertura para a formação de novas mentalidades. Coelho (2000) afirma que a literatura tornou-se um dos campos em que estão sendo semeados valores que integrarão aos novos conceitos e padrões de pensamento ou de comportamento que se defrontam com valores tradicionais.

Contudo, historicamente, as crianças demoraram até quase o fim do século XVI para serem dignas de alguma importância e atenção. Antes disso, quando sobreviviam aos altos índices de mortalidade infantil, eram criadas entre os adultos, compartilhando promiscuamente todos os aspectos da vida, até que a maturidade física as tornava um deles. A partir do momento que começaram a valer mais para seus adultos, conquistaram o direito a um reduto literário (CORSO E CORSO, 2006, p.32). Observa-se que, no inicio, a literatura para crianças encontrava-se mesclada com a literatura para adultos.

> A criança é vista como um "adulto em miniatura", cujo período de imaturidade (a infância) deve ser encurtada o mais rapidamente possível. Daí a educação rigidamente disciplinadora e punitiva; e a literatura exemplar que procurava levar o pequeno leitor a assumir, precocemente, atitudes consideradas "adultas" (COELHO, 2000, p.23).

Sendo assim, a utilização dos contos de fada para crianças representou a oportunidade de favorecer a utilização de atividades lúdicas, criativas e possibilitadoras de imaginação. Podemos afirmar que os contos de fada encantam crianças e adultos até os dias atuais, com suas histórias mais puras e mais simples dos processos psíquicos do inconsciente coletivo. De forma indireta, as ensinam a aceitarem o medo, a perda, a conhecer o amor, o valor de uma amizade, sem falar das bruxas, fadas, lobos mau, príncipes encantados, princesas e tantos outros personagens que aparecem para representar algum tipo de mensagem.

Segundo Franz (2008), em razão disso, eles representam os arquétipos[3] na sua forma mais simples, plena e concisa. Dessa forma surgem imagens arquetípicas, que por sua vez, fornecem-nos as melhores pistas para a compreensão dos processos que se passam na psique coletiva. Nos mitos, lendas ou qualquer outro material mitológico mais elaborado, atingimos as estruturas básicas da psique humana por meio de material cultural.

Nos séculos XVII e XVIII, os contos de fada eram nos centros de civilizações primitivas, contados tanto para adultos quanto para crianças. Na Europa, eles costumavam ser a forma principal de entretenimento para as populações agrícolas na época do inverno. A partir do século XVIII surge o interesse científico que deu aos contos de fada uma interpretação poética. Na atualidade podemos afirmar que os contos de fada continuam sendo contados para diferentes pessoas (FRANZ, 2008).

Bettelheim (2008), afirma que os contos de fada eram considerados por pais e educadores até pouco tempo como "irreais", "falsos" e cheios de crueldade. Já na concepção das crianças, o que há de mais real, algo que lhes fala, em linguagem acessível, do que é real dentro delas. Os pais temem que os contos de fada afastem as crianças da realidade, através de mágicas e de fantasias. O real, a que os adultos se referem, é o externo, é o mundo circundante, enquanto que o conto de fadas fala de um mundo bem mais real para as crianças, como "Era uma vez um país muito longe", ou "Numa época em que os bichos falavam", evidenciando, assim, que não se trata da realidade adulta, mas de um território fora do tempo e do espaço.

O reconhecimento da importância e influência dos Contos de Fada leva-nos a dar destaque ao conto "O Soldadinho de Chumbo" de Hans Christian Andersen a fim de problematizar a deficiência e a exclusão social, como indicamos em nossos argumentos iniciais.

O traço marcante de Andersen em seu conto é a ternura do olhar, não encontrado em autores antecedentes que tenha compreendido de forma tão profunda e que tenha amado o mundo da criança. Enquanto alguns tentam escrever para o público infantil insistindo em discursos fora da realidade da criança, Andersen dá-nos nos seus textos a infância autêntica, com as suas dores, as suas angústias, as suas alegrias e os seus sonhos. O escritor, frente a sua realidade convive com a ficção, tornando-se por isso mesmo mais gritante (DUARTE, 1995).

Apesar das críticas a Andersen que o caracterizam como poeta bastante neurótico (FRANZ, 2008), pode-se mesmo

3 - Uma fantasia e imagem poética elementar, uma emoção elementar e mesmo um impulso elementar dirigido a alguma ação típica. Nós agregamos a ele toda uma subestrutura de sentimento, emoção, fantasia e ação. (FRANZ, 2008, p.17)

dizer que, seu conflito não era só pessoal, mas de toda uma coletividade. Desta forma, seus contos de fada podem se tornar presentes na consciência coletiva numa determinada época e podem ser então, recontados, por todo o mundo.

A partir das contribuições acerca dos Contos de Andersen, cabe-nos fazer as primeiras aproximações com a deficiência no sentido de reconhecer que em seu tempo histórico imbricado de valores culturais, o autor nos apresenta elementos importantes para discutirmos as diferenças, afinal: Homens e animais apresentam diferenças sensíveis e significativas. Enquanto o animal permanece preso à natureza, o homem é capaz de transformá-la, tornando possível a existência e a manutenção da cultura (FERREIRA; GUIMARÃES 2003, p.47).

Sabemos que o homem em diferentes momentos buscou/busca explicações para o mundo, reinventando-se através da cultura. Andersen, ao seu tempo, no interior de sua cultura, nos mostra a sutileza das diferenças introduzidas por sua forma particular de contar histórias. Com tantas inovações os contos do autor nos remete a suas experiências vivenciadas, alcançando em seu processo de busca ser um referencial na Literatura Infanto-Juvenil.

Pelas análises decorrentes da aproximação do tipo físico do autor e suas personagens, podemos depreender que Andersen não possuía os padrões de beleza exigidos pela sociedade em sua época. No mais, o contato de Andersen com as crianças não representa apenas pequenas alterações na linguagem e estilo, há um processo mais profundo. A impressão é sempre de que estamos dentro do conto, vivendo a situação do personagem. Reflexões e sentimentos, interrupções de alegria, admiração, estão muitas vezes ao mesmo tempo no narrador, nas personagens e com o ouvinte. Em determinados momentos das histórias podemos observar que foram escritos para serem lidos em voz alta e de bom tom, contrariando a tradição (DUARTE, 1995).

Como vimos, são valiosas as contribuições de Andersen para a literatura infanto- juvenil. Em nosso texto, intentamos problematizar uma de suas obras, *O Soldadinho de Chumbo*[4], proporcionando uma discussão sobre a deficiência e a exclusão social e sua percepção em contextos educacionais contemporâneos, tal como faremos a seguir.

Interfaces entre exclusão social, deficiência e literatura

> A sociedade está se tornando mais complexa a cada dia: a diversidade aumenta de forma acelerada. Com isso, imperceptivelmente, muda também a forma de compreender o mundo e os próprios semelhantes (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003, p.41).

De acordo com Ferreira (2003) no contexto sociológico, o termo exclusão social é relativamente recente, porém o conceito encontra-se presente em quase todas as sociedades em diversas épocas. Embora não faça muito tempo que tenha passado a ser objeto de estudo da Sociologia, o fenômeno exclusão social vem de época anterior ao nascimento da própria sociologia como ciência. Além disso, no percurso da humanidade é construído por guerras e lutas em que o processo tem como base quase sempre o binômio inclusão - exclusão.

É fato comprovado em diversos momentos históricos e na contemporaneidade, que os excluídos são aqueles que vivem à margem da sociedade, pessoas consideradas "diferentes" sem oportunidades para exercer seu espaço no meio social. É bem visível nas obras primas de Andersen a representação da exclusão social e em o "*O soldadinho de chumbo*" identificamos uma obra de grande importância que aborda valores e objetos, conseguindo retratar, revelar as transformações sofridas nas relações sociais.

Se observarmos com atenção as histórias infantis, veremos que algumas nos mostram pessoas com algum tipo de deficiência ou membros que distam dos padrões sociais. Em O Pequeno Polegar, A bruxa, A Bela e a Fera, O Patinho Feio,

4 - Era uma vez um soldado moldado em chumbo, que diferentemente de seus irmãos, possuía uma única perna. O soldadinho enamorado de uma bailarina acreditava que a moça tivesse, como ele, uma perna só. Viveu inúmeras aventuras longe de sua amada e chegou a acreditar que nunca mais a veria. Foi quando o soldadinho caiu, houve uma interdição de um bruxo. Começou a chover e crianças de rua fizeram um barco de papel para colocá-lo, por descuido chega em um rio é engolido por um peixe, e a cozinheira o compra. Ele retorna ao lar de forma inusitada. Por fim, é jogado numa lareira.

presenciamos a abordagem da diferença que instiga crianças e adultos ao temor, acreditando que o diferente é uma ameaça.

Normalmente os contos infantis usam personagens revelando a posição social dos excluídos que não cabe no modelo exigido. Aquele desempregado, subalterno, tornando claro que é coadjuvante na ação e, por consequência, coadjuvante na vida, se mulher, por exemplo, é cozinheira ou lavadeira, tem excesso de peso (...). Quando sua apresentação física não é agradável ou bela, colocam características de benevolência: um ótimo coração, amigo, corajoso, para justificar sua diferença ou deficiência (ABRAMOVICH, 2005, p. 36).

Podemos observar no conto *O soldadinho de chumbo*, que a personagem principal possui uma deficiência. O texto apresenta sua descrição como, forte, corajoso e seguro de si, reforçando que mesmo sem ter uma perna consegue até se manter em pé sem dificuldade, algo que como sabemos, uma pessoa com essa deficiência não conseguiria fazer. Ao que parece, ser protagonista de uma história na condição de deficiente, necessita de uma justificativa ou ênfase as suas características consideradas socialmente positivas, para explicar a sua centralidade. Ainda assim, o Conto revela situações de rejeição e exclusão submetidas em todo enredo.

Nesse momento histórico é possível observarmos que as sociedades estabeleciam divisões entre classes sociais e consideravam os seres humanos socialmente excluídos, determinando uma divisão estrutural entre dominantes e dominados. A literatura infantil nos mostra em muitos dos contos personagens já preestabelecidos em suas funções, modelos e perfis para cada nível de renda. Na maioria das vezes, os indivíduos diferentes do modelo estabelecido por determinado grupo integram-se a uma posição subalterna na social.

Conforme Coelho (2000) a tradição herdada por séculos nos impõe um protótipo de herói, embora as ideias generosas visassem o benefício da coletividade, na prática, o individualismo forte e competitivo, que era a base do sistema, acabou por se transformar no poder absoluto das minorias. Nesse sentido, a literatura estabelece uma valorização ideal do indivíduo por meio das características dos heróis ou personagens românticos, modelos das qualidades e virtudes consagradas pela sociedade, com ideais a serem imitados.

Esses são biotipos criados pela sociedade trazendo a concepção que o belo é do "bem" enquanto o feio ou com qualquer defeito físico não é capaz de atender às expectativas do modelo estético exigido pela sociedade, causando mal estar entre as pessoas chegando até a exclusão. O que se observa nos contos infantis são histórias que apresentam o mais forte sempre vencendo os mais fracos, os fortes reproduzem valores e comportamentos autoritários estabelecidos por uma sociedade que reproduz as relações de dominação.

Segundo Abramovich (2005), as personagens dos contos são estereótipos estéticos europeus "príncipes", "princesas", "reis", caracterizados como os mocinhos "bons", são os que terão uma vida regrada e confortável, já as personagens definidas como serviçais são: pobres, gordos, feios, velhos, deficientes, esses são marginalizados, excluídos pela sociedade caracterizados como pessoas de índole mal ou mau-caráter.

De acordo com Ferreira e Guimarães (2003), até o final do século passado, pessoas com deficiência eram classificadas e tratadas como doentes, incapazes de aprender; eram portanto, desassistidas do direito a qualquer tipo de educação, e, dessa forma, excluídas do processo social.

É raro encontrar na Literatura Infantil um conto que retrata o herói da historia como uma pessoa deficiente ou qualquer outro personagem com perfil distante do modelo dito "normal". No entanto, é possível dar vida aos diversos personagens introduzindo seres monstruosos, ameaçadores e apavorantes referentes ao excluído.

Aproximando nossas análises do contexto social atual, consideramos que as crianças demonstram curiosidade em saber por que determinada pessoa não anda, ou não fala, não enxerga, e através de perguntas buscam explicações para entender as diferenças. Contudo, somos nós que não conseguimos falar ou dar uma resposta e por mais simples que seja, inventamos diversas respostas fantasiosas para fugirmos da dificuldade de aceitar o outro com suas diferenças. Essa dificuldade em conviver com as diferenças pode ser retratada através do uso corrente de apelidos: "crioulo doido", "quatro olho", "surdinho", "mula manca", entre outros. Tais expressões são discriminações que ferem o direito do cidadão de vivenciar sua própria vida em meio social.

Esses argumentos correspondem à comparação entre uma determinada pessoa ou grupo e o "tipo ideal" construído pelo grupo dominante. Para Lígia Amaral (1998, p.14)

> [...] todos sabemos (embora nem todos o confessemos) que em nosso contexto social esse tipo ideal... corresponde, no mínimo, a um ser: jovem, do gênero masculino, branco, cristão, heterossexual, física e mentalmente perfeito, belo e produtivo. A aproximação ou semelhança com essa idealização em sua totalidade ou particularidades é perseguida, consciente ou inconscientemente, por todos nós, uma vez que o afastamento dela caracteriza a diferença significativa, o desvio a anormalidade.

Em nossas dificuldades em conviver com o outro como ele é, acabamos por feri-lo em sua essência. Em uma sociedade capitalista como a nossa é muito raro uma pessoa com deficiência conseguir ingressar no mercado de trabalho, ou mesmo no meio social, sem passar por sérios constrangimentos. A lógica da sociedade é que se alimenta e sobrevive da multidão dos excluídos sociais, e a competição é o principal combustível que permite sua sobrevivência. O preconceito prepara a ação da exclusão do mais frágil, por aqueles que não podem viver a sua fragilidade, numa cultura que privilegia a força (CROCHIK, 1995).

Nos contos infantis podemos observar personagens que vivem a margem da sociedade, que por sua vez

> [...] estabelece os meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias: Os ambientes sociais estabelecem as categorias de pessoas que têm probabilidade de serem neles encontradas (GOFFMAN, 2004, p. 5).

No conto *O soldadinho de chumbo*, há um momento que o Soldadinho passa a ter consciência de si. Começa a refletir sobre seu poder econômico acreditando que a patente de soldado raso não lhe favorece em relação a sociedade, visando uma posição social maior. Dessa forma podemos observar o desejo do soldado de conquistar ser incluído e aceito em uma sociedade que valoriza tão somente a posição social e que exclui as deficiências.

Isso ilustra a política de identidade com o recrutamento de sujeitos por meio do processo de formação identitária. Esse processo se dá tanto pelo apelo às identidades hegemônicas, aquele consumidor soberano, o cidadão patriótico, quanto pela resistência dos "novos movimentos sociais", os que não têm sido reconhecidos pela sociedade (SILVA, 2009).

Diante desse contexto social podemos observar que pessoas consideradas "diferentes" podem ser construídas como "estranhas" ou "desviantes" ao seu grupo. Porque a forma como vivemos nossas identidades é medida pelos significados culturais que são reproduzidos por meio de sistemas dominantes (SILVA, 2009).

Como é possível depreender, o poder faz com que a identidade e a diferença sejam tendenciosamente determinadas pelas produções sociais. Somos obrigados a agir de acordo com o que as pessoas que nos cercam julgam adequado ou grupo a que pertencemos define como nossa identidade social, embora estas não sejam fixas, como constatamos a partir das afirmações de Silva (2009).

As afirmações sobre identidade e diferença são importantes, sobretudo, se considerarmos que é preciso avançar para a

> [...] aceitação da pessoa com deficiência tal como ela é, o que não significa pretender, em algum momento, converter em "normal" uma pessoa com deficiência. Trata-se de, considerando suas limitações, reconhecer-lhe os mesmos direitos que os outros e oferecer-lhe os serviços e as condições necessárias para que possa desenvolver, ao máximo, as suas possibilidades, vivendo da forma mais natural que lhe for possível (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003, p.113).

Em nosso trabalho escolhemos o contexto educacional para acompanhar as implicações teóricas e práticas da afirmação acima, pois é comum encontramos professores que ainda não têm o devido preparo, e nem sabem avaliar características diferenciadas

em alunos diferenciados, mantêm sua prática aplicando conteúdo como se as turmas fossem uma coletividade uniforme de alunos idênticos, e no decorrer do ano letivo, desconsideram o progresso e as necessidades de melhoria de cada um em particular.

Como apresentado no início deste artigo, a fim de alcançar nossos objetivos aplicamos a Oficina "O Soldadinho de Chumbo para Crianças", com estudantes de três espaços educacionais diferentes, os quais foram denominados pelo nome de seus respectivos municípios.

Apesar das mudanças ocorridas na contemporaneidade, buscamos por meio da pesquisa identificar até que ponto crianças e adultos, podem conceituar e identificar a exclusão social em um conto da Literatura Infanto-Juvenil, intitulado *"O Soldadinho de Chumbo"*.

O quadro abaixo sintetiza nosso público:

MUNICÍPIOS	ITAGIBÁ	URUÇUCA	IPIAÚ
PARTICIPANTES	20 alunos/ 6º ano	45 alunos/ 8º ano	12 alunos/ Ensino superior

A partir da elaboração, aplicação de questionário e atividades voltadas a problematização da diferença e/ou deficiência, extraímos resultados importantes, em nossa ótica, passíveis de debates profícuos. No que diz respeito a compreensão sobre o preconceito, os estudantes assim se colocaram

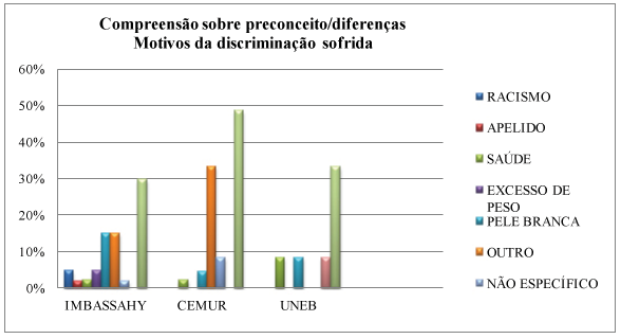

Figura 2 - Compreensão sobre preconceito/diferenças

Podemos constatar que 5% dos estudantes entendeu que a maior forma de preconceito é racial. Essa visão dos estudantes comprova a necessidade das reivindicações frequentes de grupos étnicos que vem sendo construídas e divulgadas há décadas e que ainda necessitam de mudanças atitudinais.

Discussões semelhantes as discussões etnicorraciais definem a deficiência como uma produção social, como as decorrentes da Upias[5]. Assim, a deficiência passa a ser entendida como uma forma de opressão social, como sofrido por outros grupos minoritários, como as mulheres ou os negros. A exemplo, Amaral (1998) fala das dificuldades encontradas nas escolas por pessoas que possuem algum tipo de diferença física.

Através do gráfico pudemos constatar os costumeiros apelidos que circulam no ambiente escolar. Temos 2% dos alunos que carregam algum tipo de apelido indesejado, 5% por ser obesos, ou por possuírem uma diferença física, e outros 15% são termos do cotidiano, como comer muito.

Podemos observar que temos um número elevado de 15% que deixaram a questão em branco, outros 8,33% que foram discriminados e tiveram coragem de assumir essa discrepância da nossa sociedade.

Os dados apresentados endossam o entendimento de que

> Os nossos limites reais não estão na possibilidade ou impossibilidade que temos de andar, enxergar, ouvir ou pensar da forma como acreditamos que todos fazem. Os nossos limites estão na dificuldade que encontramos nas relações que travamos com o mundo (RIBAS, 2007, p.8).

Um número significativo demonstra lidar bem com as distinções sociais, sendo que 48,9% assumem que não são discriminados no meio em que vive.

No que diz respeito a percepção da deficiência, ou das características pessoais do Soldadinho, foi possível identificar os seguintes aspectos:

5 - Liga dos Lesados Físicos Contra a Segregação, a primeira organização política sobre deficiência (DINIZ, 2007, p.14).

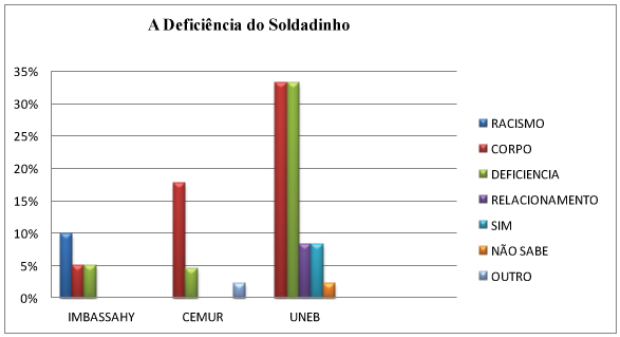

Figura 3 - A Deficiência do Soldadinho

Os estudantes, em sua grande maioria identificaram a deficiência do Soldadinho. Traçando um paralelo com o mundo real, alguns estudantes relataram conhecer pessoas com deficiência. Em um dos relatos eles informaram que em uma das escolas tem um aluno deficiente físico, e que no intervalo disputam quem empurra a cadeira do garoto. Segundo Crochík (1995), o preconceito não é inato, a criança pode de fato perceber que o outro é diferente dele, mas não interfere em seu relacionamento com ele.

No conto *O soldadinho de chumbo* o menino vibrava por ter ganhado vinte e cinco soldadinhos de chumbo, mas alguém notou que tinha um entre tantos que “apresentava uma pequena diferença: tinha uma perna só, pois fora fundido por último, e faltara chumbo”. Dessa forma Crochík (1995), refere que o agir sem reflexão, de forma aparentemente imediata perante alguém marca o preconceito. Ocorre muito esse tipo de atitude quando as pessoas esboçam o exagero de reação como a compaixão ou aceitação diante de uma pessoa com deficiência.

Algo que marcou um número significativo de estudantes foi o sentimento de compaixão em relação ao soldadinho de chumbo, 4,4% não acharam justo o Soldadinho ter sido jogado na fogueira, queriam que ele ficasse com a bailarina e achavam que o duende é que deveria ter sido queimado.

Ribas (2007) afirma que durante muito tempo as pessoas com deficiência foram vistas pelo prisma da insuficiência, da falta, da carência. Quando começamos a contar a história os alunos ficaram em silêncio prestando atenção em cada passagem do conto. Muitos manifestaram o sentimento de piedade porque o Soldadinho foi jogado no fogo e a historia não teve um final feliz.

Figueira (2008) afirma que nossos arquétipos presentes no inconsciente coletivo são universais e idênticos em todos os indivíduos, manifestando simbolicamente em religião, mitos, contos de fada e fantasias. Com a convivência familiar, essas imagens preconcebidas são desenvolvidas e moldadas conforme as experiências do indivíduo. Assim, reproduzimos o que nos foi passado na nossa infância, até apresentar explicações estereotipadas sobre a existência da deficiência: castigo, punição, por erros de vidas passadas, perigosas, algo que precisa ser excluído, que a morte será um alivio para elas, dentre outras.

O diferente excluído na Literatura infanto-juvenil não poderia ser diferente. A necessidade da mágica e da fantasia é de todas as crianças. Suas angústias e conflitos interiores sempre aparecerão, mesmo que de forma diferente, por isso, percebemos em *O Soldadinho Chumbo*, um rico arsenal simbólico que representa muitas das dificuldades enfrentadas pelas pessoas com deficiência excluídas em nossa sociedade.

Dentre os aspectos que já elucidamos, há muitos elementos a serem analisados. A personagem principal possui uma deficiência e é militar. Sua profissão é soldado raso, no conto percebe-se e é justificada a falta de sua perna, além disso, ele se mostra firme, corajoso, tem o desejo de ser cabo para conquistar a bailarina, não possui nome próprio, passa boa parte do conto perseguido por um bruxo, tem o final trágico e em todos os momentos do conto é reforçado que é muito corajoso.

Pudemos verificar que a exclusão social é um fenômeno de construção social e que o deficiente foi erroneamente descrito por séculos em nossas histórias como anormal, monstruoso ou trágico. Essa descrição corresponde a visão histórica da deficiência de cunho excludente e/ou assistencialista. É preciso então redescrever a deficiência sem perder a força conceitual e política. É preciso ter o direito de ser “diferente” e ao que parece a problematização do Conto através de nossas oficinas,

constituiu-se um espaço para esse importante passo. Ampliá-lo, investigá-lo pode ser condição para a criação de outras, novas histórias sobre pessoas com deficiência.

Referências

ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura infantil*: gostosuras e bobices. 11º. Ed. São Paulo: Scipione, 2005.

ADAM, Jean-Michel; HEIDMANN, Ute. *O texto literário: por uma abordagem interdisciplinar.* Organizador da tradução João Gomes da Silva Neto; coordenador da tradução Maria das Graças Soares. São Paulo: Cortez, 2011.

AMARAL, Lígia Assumpção. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, Julio Groppa. *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas.* São Paulo: Summus, 1998.

ANDERSEN, Hans Christian. *O Soldadinho de chumbo. IN: Contos de Andersen.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. p.152-157.

ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. Trad. Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC, 1981. Disponível em: http://desenvolvimentoemquestao.wordpress.com/2011/03/02/historia-social-da-crianca-e-da-familia-philippe-aries/ Acesso em: 24 de julho 2011.

AQUINO, Julio Groppa. *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas.* São Paulo: Summus, 1998.

BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. 16ª edição. [SI]. Paz e Terra, 2002.

BIANCHETTI, Lucídio. FREIRE, Ida Mara (ORGS). *Um olhar sobre a diferença.* 11ª ed. São Paulo: Papirus, 2010.

BIANCHETTI, Lucídio; CORREIA, José Alberto. *IN/EXCLUSÃO NO TRABALHO E NA EDUCAÇÃO:* Aspectos mitológicos, históricos e conceitos. São Paulo: Papirus, 2011.

CARDOSO, Ofélia Boisson. *Nova Psicologia e Pedagogia Aplicada na Literatura.* Goiânia: Ler e Viver, 1978.

CROCHIK, Leon José. *Preconceito, indivíduo e cultura*. 2ª ed. São Paulo: Robe Editorial, 1997.

COELHO, Nelly Novaes. A literatura infantil: abertura para a formação de uma nova mentalidade. *In: Literatura infantil: teoria, análise, didático.* São Paulo: Moderna, 2000. P. 14-27; 32-40.

CHAUI, Marilena. *Convite À Filosofia*. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1995. P.125; 149; 300

D`ÀVILA, Antônio. *Literatura infanto-juvenil.* São Paulo. Brasil, 1961. P. 83-59.

CORSO, Diana Lichtenstein; CORSO, Mário. *Fadas no Divã:* Psicanálises nas Histórias Infantis. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CORSO, Diana Lichtenstein; CORSO, Mário. *a Psicanálise na Terra Do nunca:* ensaios sobre a Fantasia. Porto Alegre: Artmed, 2011.

D`ÀVILA, Antônio. *Literatura infanto-juvenil.* São Paulo: Brasil, 1961. P. 83-59.

DINIZ, Debora. *O que é deficiência*. São Paulo: Brasiliense, 2007.

DUARTE, Silva. *Andersen e sua obra*. Lisboa: Livros Horizonte, 1995.

FARIAS, Maria Alice. *Como usar a literatura infantil na sala de aula.* 5ª ed. São Paulo: Contexto, 2010.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Dicionário*

da Língua Portuguesa. 2ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986, p. 133.

FERREIRA, Maria Elisa Caputo; GUIMARÃES, Marly. *Educação inclusiva*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FERREIRA, Júlio Romero. *A exclusão da diferença: a educação do portador de deficiência;* pref. de Gilberta Jannuzzi. Piracicaba: UNIMEP, 1993.

FERREIRA, Windyz Brazão. *Entendendo a discriminação contra estudantes com deficiência na escola.* In: FÁVERO, Osmar; FERREIRA, Windyz Brazão; IRELAND, Timothy; BARREIROS, Débora (Orgs.). Tornar a Educação Inclusiva. Brasília: UNESCO, 2009. p. 25-53.

FERREIRA, Cláudio Vital de Lima. *A problemática da exclusão social no Brasil.* In: AIDS e exclusão social: um estudo clínico com pacientes com o HIV. São Paulo: Lemos, 2003. p. 52-126.

FARIA, Maria Alice. *Como usar a literatura infantil na sala de aula.* São Paulo: Contexto, 2010.

FRANZ, Marie-Louise Von. *A INTERPRETAÇÃO DOS CONTOS DE FADA.* [tradução Maria Elci Spaccaquerche Barbosa]. 7ª ed. São Paulo: Paulus. 2008.

FILHO, Fernando Silva Teixeira. *Do Estigma À Exclusão:* Histórias de corpos (des) acreditados. São Paulo: Casa do Psicólogo: FAPESP, 2005.

GÓIS, Lúcia Pimentel. *Introdução à literatura infantil e juvenil*. São Paulo: Pioneira, 1994.

IBGE. Fonte: Prefeitura Municipal. Disponível: http://www.ibge.gov.br/ cidadesat/ painel/painel.php?codmun=293270#. Acesso: 21de dez. 2011.

JANNUZZI, Gilberto de Martino. *A educação do deficiente no Brasil:* dos primórdios ao início do século XXI. 2ª ed. São Paulo: Autores Associados, 2006.

LANE, Silvia T. Maurer. *O que é psicologia social*. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense. Coleção primeiros passos, 1981.

LOURENÇO FILHO. *"Como aperfeiçoar a literatura infantil"*, in Artigos e Opiniões. Boletim da FNLIJ nº 30, p.5

MOISÉS, Massaud. *Dicionários de termos literários.* Edição revista e ampliada. São Paulo: Cultrix, 2004, p. 412-413.

MEDEIROS, Adriana; BRANCO, Sonia. *Contos de Fada:* vivências e técnicas em arteterapia. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

RIBAS, João. *Preconceito contra as pessoas com deficiência:* as relações que travamos com o mundo. São Paulo: Cortez, 2007. (Preconceitos, v.4).

SILVA, Luciene M. da. *O estranhamento causado pela deficiência*: preconceito e experiência. Rev. Bras. Educ. [online]. V. 11, n. 33, p. 424-434, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn (org.). *Identidade e diferença:* a perspectiva dos estudos culturais. 9ª ed. Petrópolis, Rio de janeiro: Vozes, 2009.

SOUZA, Malu Zoega de. *Literatura Juvenil Em Questão*: Aventura e desventura de heróis menores. 3ª ed.São Paulo: Cortez, 2003.(Coleção aprender e ensinar com textos, v. 8)

VELHO. Gilberto. *O estudo do comportamento desviante:* a contribuição da antropologia social. In: _____ (Org.). *Desvio e divergência:* uma crítica da patologia social. 8. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003. p. 11-28.

ZILBERMAN, Regina; LAJOLO, Marisa. *Um Brasil para crianças:* para conhecer a literatura infantil brasileira – histórias, autores e textos. São Paulo: Global, 1988. p.14-21.

O DIÁLOGO COMO ESTRATÉGIA DE MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NA ESCOLA: O ALCANCE DO ENSINO DA MODALIDADE ORAL DA LÍNGUA PORTUGUESA

Simone Aparecida Conceição Favaretto[1]
Leila Maria Ferreira Salles[2]

Resumo

Este artigo discute o diálogo como objeto de estudo e ferramenta de ensino-aprendizagem nos primeiros anos do ensino fundamental, compreendendo suas relações conceituais com democracia e educação e possíveis aplicações na mediação de conflitos no ambiente escolar. Tendo como cenário o momento em que a escola pública brasileira, como dispositivo social, ensaia atuar democraticamente, investigou-se a proposta de ensino do diálogo segundo os documentos oficiais- parâmetros curriculares nacionais, proposta curricular para o ensino fundamental municipal - e como ele pode ser vivenciado no ambiente escolar em situações de enfrentamento à violência conforme projeto político pedagógico e políticas públicas locais que incidem na escola. Buscou-se compreender o que se quer enfrentar e/ou evitar e o que se pode ensinar a partir da inter-relação destes temas: "educação", violência/ conflito" e "diálogo". A partir da análise documental com referenciais teóricos da análise do discurso francesa propõe-se que os objetivos educacionais tratados transversalmente no tema "ética" na educação básica sejam incorporados aos relacionados à modalidade oral da língua portuguesa.

Palavras-chave

Conflito; diálogo; democracia; violência; currículo.

Resumen

Este artículo aborda el diálogo como um objeto de estúdio y una herramienta de enseñanza-aprendizaje em los primeiros años de la escuela primaria,incluyendo sus relaciones conceptuales com la democracia y la educación y las posibles aplicaciones em la mediación de conflitos em el ámbito escolar. Situado em el momento em que las escuelas públicas brasileñas como dispositivo social, las pruebas de actuar democraticamente,se busco propuesta de enseñanza para el diálogo de acuerdo a los documentos oficiales , el parâmetro nacionale de currículo, plan de estúdios para la escuela primaria local – y como puede tener experiencia em el ámbito escolar em las situaciones para hacer frente a la violência como proyecto politicopedagogico y las politicas públicas locales que ocorriem em la escuela.Tratamos de entender lo que quieres conocer y o evitar y lo que se puede enseñar de la interrelación de los siguientes temas: "educacion", "violência/conflito" y "diálogo". A partir del análisis teórico de los documentos com el análisis del discurso se sugere que los objetivos educativos tratados en el tema "ética" se incorporan em la educación básica en relación com la modalidade oral de la lengua portuguesa.

Palabras clave

Conflicto; diálogo; democracia; violência; curriculum.

1 - FAFE-USP.
2 - Depto Educação, UNESP/Rio Claro.

Introdução

Sendo a construção da cidadania o principal objetivo da Educação Básica, a participação ativa na vida pública e política da sociedade é chave para o exercício de autoria e corresponsabilização. Neste cenário educacional, a relação entre sujeitos, grupos e objetos de conhecimento tem o diálogo em posição de destaque. Sendo base para a constituição individual e para o posicionamento nas relações sociais, ele pode ser considerado uma das experiências mais estruturantes dos humanos e, consequentemente, da humanidade.

A violência relacionada à escola, tornou-se objeto de pesquisa no Brasil na década de 1980 do século passado, primeiramente enfocando danos materiais às instalações escolares, passando, em 2000, às relações interpessoais entre alunos, professores e funcionários da escola (SPOSITO, 2001) e chegando ao Bulliyng mais recentemente. Raramente, atos violentos são praticados por pessoas que vêem sentido e prazer na escola (CHARLOT, 2002; CANDAU, 1999). Mas, Zaluar e Leal (2001) atentam para uma possível confusão entre os mecanismos deles decorrentes e as formas de convivência que podem promover a "destruição ou o silenciamento dos outros". Se como Paulo Freire (1987), violência é a prática da exploração, injustiça e da opressão e "os incidentes violentos se produzem num fundo de tensão social e escolar forte" (CHARLOT, 2002, p.439), quando relacionada à educação, ela pode ser causa e/ou efeito.

Quando esta violência entra em cena no ambiente escolar, desenvolver não somente capacidade de aquisição de conhecimentos, mas também capacidade de convívio com pessoas e participação parece uma tarefa mais difícil e a deficiência em experiências democráticas, tão enraizada quanto pouco reconhecida e refletida em seus fundamentos, exacerba-se. Compreender a relação entre escola e violência implica em compreender a leitura do ato/expressão sentidos como violentos, em compreender a agressividade humana que se manifesta em relações de poder estabelecidas e os mecanismos de convivência utilizados nas escolas.

Uma das aprendizagens escolares postas nos parâmetros curriculares nacionais do ensino fundamental refere-se à modalidade oral da Língua Portuguesa (LP), tendo a escola a responsabilidade pela aprendizagem de seus usos e pela promoção da habilidade para o diálogo (PCN, 1999). Neles, *diálogo* é considerado como uma das situações comunicativas que ocorrem a partir da linguagem oral ou uma das formas de uso da linguagem oral.

Tendo como hipótese que o diálogo como estratégia de mediação de conflitos no ambiente escolar é subutilizado enquanto recurso em função da apropriação em curso dos princípios democráticos, do papel da Educação e do alcance do ensino da modalidade oral da língua portuguesa, este estudo teve como objetivo compreender o que se quer enfrentar e/ou evitar e o que se pode ensinar no momento em que a escola vai se consolidando como espaço de ensinar *democracia* enquanto se aprende e se convive espacialmente, além de identificar as estratégias utilizadas pela escola frente a situações caracterizadas como violência e os usos e formas de diálogo em situações caracterizadas como de conflito tal como prescrito em seus documentos e propostas. Buscou-se investigar se o diálogo indicado nas políticas de enfrentamento a situações de conflito é o diálogo proposto na proposta curricular e no projeto político pedagógico.

Para tanto foram analisados os parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental de Língua Portuguesa e Ética, a Proposta Curricular para o ensino fundamental municipal de São Bernardo do Campo/SP e o material de divulgação de programas municipais relacionados à *proteção à criança* e *violência* que incidem na escola. Tendo como método a análise documental foi realizado, em cada um dos textos, o levantamento dos conceitos de diálogo, democracia e violência/conflito. Procurou-se compreender a correlação entre tais conceitos empregados nos diferentes documentos, identificar estratégias de ação presentes, além de investigar a correspondência diálogo-violência que perpassa todos os documentos.

Como elementos vivos de uma realidade discursiva e atividade de linguagem que pressupõe interlocução, em posições sociais ou em conjunturas históricas (MAINGUENEAU, 1997 p.12), os documentos foram tratados como discurso e sua

análise considerou o movimento enunciativo disparado em si mesmo. Considerados como materialização de jogos de poder, permitiram vislumbrar, a partir da materialidade da língua, a materialidade histórica do pensado e pretendido com o ensino do diálogo correlacionado ao enfrentamento à violência no ambiente escolar.

Alinhando sentidos

Nos tempos atuais, algumas palavras têm sido utilizadas com bastante frequência no ambiente escolar. A largueza dos sentidos possíveis pode distorcer a real intenção do usuário de uma determinada palavra e sua frequência pode provocar uma banalização do sentido primeiro. Palavras como *Educação, Democracia e Diálogo* são exemplos de superexposição recente na sociedade e no meio educacional. Também incorporadas recentemente, *Violência e conflitos*, circulam nos discursos da escola e provocam preocupação. O que se quer dizer quando são pronunciadas? Há relação entre o que se pretendeu expressar e o que foi compreendido pelos demais? O que se vê são ambiguidades, oposições, complementaridades e equívocos, derivados da polifonia /polissemia prevista na língua, o que pode interferir na comunicação estabelecida, na qualidade das relações e em tudo o que as têm como alicerce. Numa revisão do significado social e seus sentidos, buscou-se circunscrever as verdades individuais que são postas no jogo discursivo que ocorre na escola, sobre o que lá se vive.

A democracia pode ser definida como uma forma de organização social em que o poder é exercido pelo coletivo, um princípio fundamental das relações sociais e políticas (PARO, 2001, p.14); é uma forma de governo em que a participação direta ou indireta legitima sujeitos como representantes de seu grupo social. A comunidade escolar, formada por pessoas diretamente envolvidas com a garantia do direito à educação das crianças de determinado espaço físico, enquanto grupo, possui uma variedade de conhecimento acumulado e expectativas em relação aos efeitos da escolarização. Se sua forma de organização for gerenciada de maneira democrática, estas diferenças devem aflorar, ocupar espaço de fala nas discussões e na tomada de decisão de maneira que seja um fator de qualificação dos efeitos da escola na singularidade e na coletividade.

A democratização da educação passa pelo planejamento de situações de participação em que o exercício da cidadania possa efetivar-se em todos os níveis das relações estabelecidas no ambiente escolar. Da gestão democrática proposta pelo diretor à comunidade escolar às relações estabelecidas entre adultos e crianças dentro e fora da sala de aula, em situações intencionais e informais de ensino e aprendizagem, a horizontalização do campo do alcance das ideias precisa ser germinada e cultivada. Caso contrário, pode ser criada uma ilusão de participação (LUCK, 2006, p.34). Entretanto, conforme Zinn e Macedo (apud PATACHO, 2011, p.41), a escola obrigatória de hoje tem minado os princípios democráticos que se propõe a promover em sua estrutura e forma de funcionamento.

Ao se considerar como *violência* toda e qualquer situação vivenciada como *de natureza violenta* por qualquer ator social e, apresentada em forma de narrativa, pode-se hiper ampliar um problema (UNESCO, 2002, p.55). Entretanto, desconsiderar o a maneira como cada pessoa envolvida significa a situação, pode, por singularizá-lo demais, diluir dados, mascarando uma manifestação de grupo num tempo histórico.

Conforme CHARLOT (2002), violência relaciona-se ao ataque à lei no ato ou ameaça, transgressão refere-se à quebra de um regulamento interno e incivilidade ao não cumprimento de regras de convivência e se, raramente, as pessoas que vêem sentido e prazer na escola promovem atos considerados violentos (CHARLOT, 2002), pode-se inferir que as situações de conflito que ocorrem nas escolas são transgressões ou incivilidades objetivamente, mas com conteúdo subjetivo de violência, como ato agressivo. Na mesma direção, porém destacando o uso intencional, o relatório mundial sobre a violência e saúde (OMS,2002, p.05) define violência como:

> o uso intencional de força ou poder, através de ameaça ou agressão real, contra si mesmo, outra pessoa ou contra um grupo ou comunidade, que resulta ou tem grande probabilidade de resultar em

> ferimentos, morte, prejuízos psicológicos, problemas de desenvolvimento ou privação (KRUGG et al, 2002). Segundo Zaluar (2004), o não reconhecimento do outro e o silenciamento do outro pode ser considerado como violência. Ausência de respeito e reconhecimento também. Sendo ato não aceitável socialmente, remete ao documento oficial que organiza condutas, o código penal, tornando-se um ato infracional (violência no sentido restrito). Entretanto, neste não há alusão a alguns atos que ocorrem na escola, que podem ser caracterizados como micro violências ou violências cotidianas tais como o desrespeito, chantagens, uso de linguagem rude (RUOTTI, 2006)

Segundo Salles e Silva (2010), as propostas de prevenção têm sido norteadas por políticas públicas que apoiam a abertura da escola aos finais de semana, na prática de rondas escolares, incentivo ao protagonismo juvenil, incentivo ao estabelecimento de relações democráticas na escola. Propostas que privilegiam o ensino de técnicas ou estratégias para negociar conflitos têm obtido resultados positivos.

Seja qual for a definição adotada, a violência na escola refere-se à tensão dessas relações estabelecidas entre pessoas num dado contexto, significadas por cada envolvido segundo cultura e apropriação individual.

O conceito de diálogo, por sua vez, está diretamente relacionado ao conceito de comunicação e ambos referem-se, necessariamente, a uma relação estabelecida entre pelo menos dois distintos: "O diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o "pronunciam", isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos." (FREIRE, 2006, p.43). Embora o exercício do diálogo seja tão antigo quanto a própria civilização, nos últimos tempos, surgiu uma profusão de práticas, técnicas e definições em torno do termo "diálogo" (Nichol apud BOHN,2005, p.7).Observa-se, nesta fartura, uma variedade de intenções e concepções e das circunstâncias em que o diálogo é colocado em cena.

Numa perspectiva de educação emancipatória, os usos da linguagem por alunos, professores e demais componentes da comunidade escolar remetem a uma significação ampliada ou a uma ressignificação dos conteúdos comunicacionais de maneira a colaborar para uma participação mais efetiva e crítica da realidade. Para isso, além de vivenciar comunicações para além da palavra falada, o espaço escolar, ao promover situações de reflexão crítica subsequentes sobre forma e conteúdo destas experiências, contribui para a emergência de atores/autores mais flexíveis no que se refere às possibilidades dialógicas em si e, em outra instância, à construção de conceitos. A palavra lá exercitada pode ajudar no entendimento dos demais signos (CITELLI, 2006). Propostas educacionais têm incentivado o protagonismo do aluno e os meios de comunicação como estratégia de favorecimento para a aprendizagem, sendo a comunicação entendida em dois sentidos: no sentido lato de interação verbal (com diversas intenções: realizar algo, dar uma ordem, buscar resposta, julgar, avaliar, prometer etc.) e no sentido de interação mediada pelos meios/modos de comunicação (CITELLI,2006).

Temos então um fato: os mecanismos discursivos utilizados na escola precisam ser aprimorados de maneira a ajustarem-se à nova realidade para que ela cumpra seu papel social.

Numa visão emancipatória de sujeito, Educação é comunicação (FREIRE, 2006) , a primeira tida como algo que forma e não que deforma, vemos que na sala de aula, ela se dá em três grandes direções: propriedades (tradição histórica do funcionamento da escola), pluralidades e a interlocução (CITELLI, 2006).

Significado e sentido ou significado social e sentido pessoal. Os sentidos que estão sempre administrados, não estão soltos (BAKHTIN,1989; ORLANDI, 2009). Enquanto um falante relaciona-se com a linguagem e se expressa, faz uma seleção do significado social que mais se aproxima de seu pensar. Para isso, recorre à sua memória institucionalizada pela cultura, mas ao mesmo tempo, entra em ação a memória constituída pelo esquecimento (ORLANDI, 2009 p.10).

Ocorre que a escolarização tende a um logocentrismo e aquilo que é posto em circulação social através dela ganha status de verdade. Mas a palavra aqui é coisificada na língua nacional e perigosamente ganha uma fixidez que não permite ou dificulta

a deriva, o deslocamento que caracterizam a subjetividade. Os equívocos comunicacionais podem se exacerbar: se o que se espera é o uso de um significado social para cada significante utilizado, perde-se a singularidade do uso que a língua marca ao se ajustar um uso a um conteúdo interno e/ou um determinado contexto. Como se houvesse apenas uma ordenação prevista para os signos linguísticos, a escolarização da palavra alija a língua da polissemia.

A Análise do Discurso concebe a linguagem como "mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social" (ORLANDI, 2009, p.15), trata a linguagem como movimento, como prática. O discurso reflete a maneira como a linguagem está materializada na ideologia e como a ideologia se manifesta na língua (idem, 2009, p.16).

Voltando o olhar para o sujeito nestas relações entre língua, linguagem e discurso os laços e vínculos estabelecidos nas relações interpessoais que produzem estes mesmos discursos, conferem aos sujeitos envolvidos um título de cidadania.

O sistema educacional

Nos documentos oficiais tais como os parâmetros curriculares nacionais (PCNs) para os primeiros anos do ensino fundamental (MEC, 1999) que norteiam a educação básica obrigatória em território nacional estão elencados os objetivos gerais. Neles, a comunicação é objeto de ensino em áreas de conhecimento específicas e ferramenta de ensino-aprendizagem comum a todas as áreas, uma vez que a língua materna e seus usos sociais são objetos de conhecimento a ser aprendido na escola e utilizados como instrumento base nas interações que ocorrem no contexto escolar. A aula de português é construída não apenas em função de seu objeto – a linguagem, mas também em função das condições e constrições históricas, sociais, institucionais que a ela se impõem. (SOARES in BATISTA, 2001).

Nos PCNs, não há aprofundamento quanto a definição de linguagem (MARCUSCHI, 1998) sendo tratada como uma atividade interlocutiva. O dialogismo está subentendido em referências à compreensão e produção. Além disso, se afirma que é através da língua que o homem se comunica, constrói e partilha visões de mundo e dar acesso a ela é uma forma de garantir o direito à cidadania.

A aprendizagem da linguagem oral tem lugar fora da escola, mas a escola tem responsabilidade pela aprendizagem de seus usos (PCN-LP). A habilidade para o diálogo é uma das capacidades que o ensino fundamental deve promover (MEC, 1999). Nos referidos parâmetros para o ensino de Língua Portuguesa, "diálogo" é considerado como uma das situações comunicativas que ocorrem a partir da linguagem oral ou uma das formas de uso da linguagem oral que surge como forma de posicionar-se socialmente, de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas. De maneira implícita, está presente em "participação", "inter-relação pessoal", "expressar","comunicar suas ideias","interlocução" e "conversação. Há afirmações como "o domínio do diálogo na explicitação, discussão, contraposição e argumentação de ideias é fundamental na aprendizagem da cooperação e no desenvolvimento da atitude de autoconfiança, de capacidade de interagir e de respeito ao outro" e "a aprendizagem precisa então estar inserida em ações reais de intervenção real, a começar pelo âmbito da própria escola" (p.37) que aludem a uma ação intencional como objetivo do trabalho educativo.

Tendo como princípio a dignidade do ser humano e no lugar de tema transversal ao currículo, em "ética" a proposta é "usar o diálogo como instrumento de produção coletiva de ideias e na busca de solução de problemas", com indicação de que "o cuidado com as relações interpessoais na escola é fundamental" (p.62). Nas "ações dialógicas", aparece como conteúdo assim como respeito mútuo, justiça, e solidariedade.

A Proposta Curricular municipal (PC) é endereçada aos educadores. Como registro de discussões, seu processo de construção é relatado definindo a autoria pela participação de todos em forma de propostas inovadoras (2007). Para o ensino de língua portuguesa para o ensino fundamental, a escola é colocada como favorecedora da participação em "relações sociais diversificadas", relacionando o domínio da linguagem a um poder e a apropriação da língua à instrumentalização para a interação, ao acesso às informações, aos saberes e "principalmente, de acesso à cultura escrita". Tendo por base teórica os estudos de Ana Teberosky e Emília Ferreiro, no

processo de aprendizagem, o aluno é considerado como sujeito que possui e constrói conhecimento, o que significa levar em conta suas possibilidades, seu nível de organização do pensamento, suas experiências prévias e também sua interação com o meio.

No que se refere à linguagem oral, afirma que cabe à escola promover o acesso aos seus usos em diferentes situações de interlocução. Não há referência direta ao diálogo. Entretanto, é destacada a proximidade do professor para com o aluno para uso dos conhecimentos que ele já traz e para oferecer informações. Há menção para situações em que as crianças aprendam umas com as outras, ler para partilhar emoções e momentos coletivos de reflexão de textos.

Nos objetivos de oralidade para o ciclo I *diálogo* aparece diretamente como conteúdo em "participação em diálogos, debates e entrevistas sem fugir do assunto tratado", indiretamente no objetivo "ouvir com atenção, formulando e respondendo perguntas" e sempre que a expressão do aluno pressupor o outro, tendo clareza de que o trabalho envolve fala e escuta. Não há referência direta ao uso como forma de interação e convivência, em sobreposição a qualquer outra forma de argumentação, expressão ou defesa de ponto de vista. Embora a preocupação com o desenvolvimento da capacidade expressiva dos alunos pareça sobrepor-se à habilidade da escuta, nas orientações didáticas destaca-se o indicativo para que a escola seja um espaço onde todos sejam respeitados em suas diferenças e que a aprendizagem aconteça a partir da interação em grupo, com situações de negociação, troca, resolução de problemas coletivamente, entre outros.

Nos temas transversais, escolhidos segundo a urgência social, os conteúdos atitudinais e procedimentais evidenciam a dimensão afetiva do conhecimento. A questão central do tema *ética* refere-se à reflexão sobre as condutas humanas como um investimento nas mudanças individuais e propõe a adoção de uma postura crítica na problematização de situações do cotidiano, desenvolvimento da autonomia, ou seja, desenvolver a capacidade de posicionar-se diante da realidade. Destacando o fato de não se tratar da criação de mais uma disciplina, o tema deve permear a escola e as relações nela estabelecidas e propõe que os valores a serem construídos sejam explicitados aos alunos em ações intencionais e, portanto, planejadas, que possibilitem reflexão sobre princípios a serem adotados. A "educação para a paz" é um exemplo de tema que a escola pode incluir segundo avaliação da escola em relação à sua comunidade.

Os programas municipais de proteção à criança e combate à violência que estiveram presentes na rotina escolar em 2011 são decorrentes do PRONASCI (Programa Nacional de Segurança pública com Cidadania). De caráter preventivo, tem como um de seus objetivos "Fomentar a cultura de paz e convivência", valorizando a superação pela mediação de conflitos, propondo parcerias em projetos como "Cidade de Paz", "Mulheres da Paz", "Violência contra as mulheres" e PROERD (Programa Educacional de Resistencia às Drogas). Neles, a violência é o disparador de ações e o diálogo e ações formativas são estratégias de enfrentamento. Parece haver um investimento maior nas ações que se caracterizam como capacitações.

Trazida à cena e constituindo o enunciado, destaca-se a palavra "paz" como uma promessa desencadeada pela política pública. Não há menção direta da significação utilizada em nenhuma das apresentações de nenhum dos programas. A que paz se refere? Lemos (2007, p.49), em estudo sobre os sentidos da paz, recorre a dicionários e verifica que a diferença é um dos sentidos silenciados e refere-se às "relações sociais entre grupos estruturalmente desiguais". Conclui que os dicionários referem-se a uma paz que não é real uma vez que, as diferenças são inevitáveis quando se trata de relações entre sujeitos históricos. Ainda em sua análise dos discursos de ONGs contra a violência evidencia que "para se querer a paz, é necessário ter sofrido algum tipo de violência"(p.50).

Sobre parcerias, Gatti (2011, p.193) afirma serem "muito evocadas pela literatura da área da educação (FOERST, 2005; TARDIF,2001;FULLAN,1992) e pelas políticas públicas em educação como meio de melhoria dos processos de formação dos profissionais de educação e de concepção e implementação curricular nas escolas". No contexto analisado, a articulação entre as ações dos diferentes atores pareceu ter mesma intenção e mesmo objetivo geral, ou seja, contribuir para que a escola cumpra seu papel social, identificando necessidades e pensando

em intervenções que tenham por base os princípios definidos pelas políticas públicas educacionais vigentes. Mas a falta de informações sobre a organização das ações, preventivas ou remediativas, pode gerar descompasso, sobreposições e possíveis mal entendidos, interferindo na parceria e no andamento dos trabalhos.

Assim como nos PCNs, na proposta municipal a possibilidade de ser e fazer por si e pela apropriação da linguagem parece reduzir-se à aplicabilidade da língua e da linguagem, em seus usos e formas. Em decorrência desta redução, a individuação dos sujeitos-educandos-educadores-autores fica à margem do processo educativo ou marginaliza o próprio ensino do diálogo como objeto de aprendizagem e estratégia para a convivência e, portanto, como estratégia frente à violência no ambiente escolar e à mediação de conflitos.

A oralidade, como uma prática necessária ao ato de governar é peça-chave em tempos implantação de gestões democráticas em diferentes setores da sociedade. Os diálogos precisam existir, serem vivenciados e problematizados para, então, tornarem-se horizontalizados. A LP nesta modalidade precisa ser vivenciada e ensinada na escola: falar com reflexão, ouvir e compreender para falar. Não à margem nem marginalmente, mas como ação educativa intencional privilegiada.

Considerações

Um aspecto que se destacou na investigação foi a similaridade entre os textos gerais - PCNs e PCs. Se a historicidade individual e coletiva são quesitos estruturais de sua elaboração, a não evidência de marcas de singularidade sugere uma possível ação de paráfrase. Nela, a escola toma uma posição de exterioridade relativa face à sequência de seu próprio discurso. Com a clareza de que "nenhuma parafrasagem é discursivamente neutra" (MAINGUENEAU,1997, p.96) , tal constatação gera uma preocupação uma vez que essa escolha pode enfraquecer o alcance de suas intervenções educativas por esvaziá-las de significação e promover um distanciamento do vivido e sentido.

Conforme Orlandi (2001), sujeitos e sentidos constituem-se ao mesmo tempo, na articulação da língua com a história, em que entram o imaginário e a ideologia, havendo, portanto, relação entre formação ideológica e formação discursiva. Esta define o que pode e deve ser dito pelos alunos, professores e educadores que produzem e expressam determinados sentidos e não outros. Nesta perspectiva, a escola pode marcar a sujeição pelo uso e ensino da língua materna de duas formas: orientando, informando, socializando ou dialogando, aprendendo a ouvir e compreender, ensinando a argumentar.

A análise dos objetivos educacionais de Língua Portuguesa procurou descrever e interpretar o lugar que a Língua - em forma e conteúdo, em expressão e recepção- está sendo colocada a partir da finalidade de vivência e preparo para a cidadania. O diálogo, materialização da democracia, é a forma social de compartilhamento de direitos e deveres, de ser e estar. Para não ser banalizado como livre expressão ou espaço de troca, precisa ser problematizado até porque a restrição dos espaços de fala pode atuar como violência: ao aluno que tem restringida sua oportunidade de simbolizar o que sente e o que vive, trazendo à consciência e, sabendo-se que isso leva à apropriação de noções e conceitos, há um obstáculo à aprendizagem; ao adulto educador que perde a oportunidade de olhar do prisma do outro.

A escola enquanto cumpre seu papel como dispositivo social responsável pela educação básica e espaço de produção de discurso pressupõe que as relações estabelecidas em seu interior sejam mediadas pela língua/linguagem em forma de diálogo. Como capacidade a ser promovida pelo ensino fundamental e ferramenta para ensino e aprendizagem é, também, objeto de ensino. Enfatizado nos objetivos educacionais de Ética e apontado brevemente em Língua Portuguesa, encolhido na modalidade oral é também engolido e tratado como coadjuvante da modalidade escrita.

A PC e os PCNs sugerem que as redes de ensino promovam o desenvolvimento de competências e habilidades para o posicionamento social, para a expressão de si em ambientes sociais a partir de concepções de linguagem e de língua. Ao afirmarem o acesso aos saberes para todos, propostas garantem que todos devem desenvolver competência comunicativa, utilizando-se da língua nacional, a língua portuguesa.

Nas escolas, podemos inferir, a Língua ainda aparece como algo abstrato, idealizado e regrado, quase que dispensando a interação, uma vez que o grande foco é o signo linguístico por ele mesmo. Com este tratamento, seu ensino e seu uso não favorecem com que a historicidade dos sujeitos, da escola e da comunidade tomem forma, circulem e fortaleçam as relações na medida em que implementam a democracia.

Se cabe à escola ensinar os saberes necessários ao exercício da cidadania, cabe a ela o ensino do diálogo, base para as relações emancipatórias tanto dos indivíduos quanto da comunidade que a compõe. Na medida em que o aluno/professor/gestor/ator social presente no espaço escolar apresenta suas ideias, manifesta emoções e sentimentos, aprende a escutar e a respeitar a opinião do outro. É neste ato que o sentido de *diálogo* toma forma.

Uma outra reflexão a ser feita refere-se a qual língua se pretende ensinar na escola. Sem entrar na polêmica em relação à ênfase ao pragmatismo do uso da língua oral para a comunicação, a LP que se relaciona com exercício de cidadania é a atividade discursiva a ser aprendida em usos e formas com vivência e reflexão tal e qual a modalidade escrita. Somando-se o fato de que a comunicação se fortalece como elemento de base no "preparo para o exercício da cidadania e para o trabalho", uma possibilidade de enfrentamento à violência no ambiente escolar é, ao invés de transversalizar a ética em sua proposta pedagógica, pensar o ensino da Língua Portuguesa como discurso e do diálogo como conteúdo conceitual. Ao campo discursivo *violência*, singular para determinado momento, poderão ser criadas condições de produção de discursividade.

Sem alimentar a ideia de que existe um conhecimento específico que a escola ainda não domina e, ao contrário, reconhecendo e valorizando o saber e o fazer da Educação que acontece na escola, em um projeto de trabalho que assume o diálogo como conteúdo de Língua, a escola pode promover seu ensino enquanto ensina e aprender enquanto ensina, consolidando os valores democráticos em seu interior e fora dela, nas famílias e nos outros dispositivos sociais com que atua articuladamente.

O fato dos parâmetros nacionais como primeiro nível de concretização de uma proposta curricular colocarem o bom e velho-novo diálogo em determinada posição não impede que ele seja destaque nos demais níveis: currículo municipal, projeto pedagógico da escola e planos de ação de cada classe.

É, portanto, pertinente que o diálogo ocupe papel de destaque na prática educativa para que o processo formativo que ocorre na escola possa ser um espaço propício à desconstrução da violência ou campo privilegiado para a organização de ações que Chauí (1994) denomina de "contraviolência".

Referências bibliográficas

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1989.

BATISTA, A.A.G. **Aula de Português**: discurso e saberes escolares. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BOHN, D., **Diálogo (comunicação e redes de convivência),** São Paulo: Palas Athena, 2005.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: Ministério da Educação, 1999.

CHARLOT, B. **A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão.** *Sociologia* [online], n8, jul./dec., 2002.

CHAUÍ, M., **Conformismo e Resistência** – Aspectos da cultura popular no Brasil. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

CITELLI, A., **Linguagem e persuasão**, 14ª edição, São Paulo: Ática editora, 2000.

_____, Palavras meios de comunicação e educação ,São Paulo: Cortez Editora, 2006.

_____Comunicação e linguagem: diálogos, trânsitos e interditos. Matrizes. **Revista do Programa de Pós-Graduação**

em Ciências da Comunicação da Universidade de São Paulo. São Paulo, ano 2 nº1,p.13-30, 2008.

FREIRE,P., **Pedagogia do Oprimido**, 19ª ed., Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.

_____ **Extensão ou comunicação?** 13.ª ed., Rio de Janeiro: Paz e terra, 2006.

GATTI, B. **Políticas docentes no Brasil,** Brasília: UNESCO, MEC, 2011. Disponível emhttp://www.unesco.org/new/pt/brasilia/about-this-office/single.

KRUGG,E.G., et al , **Relatório Mundial sobre violência e saúde**. Geneva, Organização Mundial de Saúde (OMS), 2002.
LEMOS, C.T.G.,Sobre a aquisição da escrita: algumas questões in ROJO, R., **Alfabetização e letramento**, Campinas: Mercado das letras, 2006.

LEMOS, G.,A.,G., **Os sentidos da paz: o mesmo e o diferente.** Brasília: Universidade Católica de Brasília, 2007. Disponível em: http://www.ucb.br/sites/100/165/TrabalhodeConclusaodeCurso.

LUCK, H **A gestão participativa na escola**, Petrópolis: Vozes,2006.

MAINGUENEAU, D., Novas tendências em Análise do Discurso, Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas,1997.

ORLANDI, E.P., Educação em direitos humanos: fundamentos teóricos-metodológicos. Disponivelhttp://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/br/fundamentos.

_____ **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso, 4ª edição, Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2006.

_____,**Análise do discurso**: Princípios & procedimentos,8ª edição, Campinas: Pontes, 2009.

_____, **As formas do silêncio,** Campinas: Editora da UNICAMP, 2011.

PARO,V.,**Educação como exercício de poder: uma crítica ao senso comum em educação**, São Paulo: Cortez Editora, 2001.

PATACHO, P.M., Práticas educativas na escola**, Rev. Educação e sociedade**, Campinas,v.32,n114,p39-52,jan-mar2011.

RUOTTI,C., ALVES, R., CUBAS, V.O. **Violência na escola: um guia para pais e professoras,** São Paulo: Andhep: imprensa oficial do Estado de São Paulo,2006.

SÃO BERNARDO DO CAMPO, Secretaria de Educação e Cultura, **Proposta Curricular**, volume II, São Bernardo do Campo, 2007.

SALLES, L.M.F, SILVA, J.M.A.P. A violência na escola: abordagens teóricas e propostas de intervenção.**Educar em revista**, Educ.rev.no spe2 Curitiba 2010.

SOARES, M., Prefácio in BATISTA, A.A.G. **Aula de Português**: discurso e saberes escolares. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SPOSITO, M. P. **Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil**. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 27, n.1, p. 87-103, jan./jun., 2001.

ZALUAR, A. **Integração perversa: pobreza e trafico de drogas**. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

_____; LEAL, M. C., Violência extra e intramuros. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 16, nº 45, fev. 2001.

DO ACERVO AO LEITOR: POLÍTICA DE HOMOGENEIZAÇÃO CULTURAL E PRÁTICAS DE RESISTÊNCIA EM FAVOR DA PLURALIDADE DE ESCRITA-LEITURA DO MUNDO

Eliana da Silva Felipe[1]

Resumo

Esta comunicação tem como objetivo analisar a relação entre política de leitura e práticas efetivas que decorrem da tensão entre o desejo de homogeneização social e a ação de sujeitos políticos e culturais implicados nessas práticas quer do ponto de vista da sua produção/circulação quer do ponto de vista da sua apropriação. A constituição de acervos de leitura em escolas públicas de assentamento da Reforma Agrária é parte da política nacional de leitura levada a efeito pelo Ministério da Educação em todo o país, entretanto, do acervo ao leitor, em diferentes contextos, se configuram nuances distintas dessa política, com contornos relativos de pluralidade e resistência. Essas referências analíticas resultam de um trabalho de pesquisa realizado entre 2007 e 2008 em uma escola pública de assentamento no Estado do Pará, que em seu percurso envolveu três grandes etapas: inventariar o acervo, identificar os sujeitos implicados na sua constituição e as formas de apropriação do acervo disponível por crianças de 10 a 14 anos. A incursão nas fontes é de natureza predominantemente documental, as quais foram perscrutadas com o aporte referencial de Chartier (1998; 2001b) e Bourdieu (1994; 2001; 2004), entre outros.

Palavras-chave

Leitura; literatura; política; escola; assentamento.

Abstract

This Communication Session focuses on the analysis of the relationship of reading policies and reading practices that spring from the tension between the desire for social homogenization and the actions performed by subjects who are politically and culturally involved in such practices concerning both their production/circulation and appropriation processes. The establishment of reading collections in public schools at settlements organized by the Brazilian Agrarian Reform Movement is part of a broad reading policy implemented by the Federal Ministry of Education. However, in different contexts, the distance between those collections and their potential readers reveals nuances in such reading policy that are marked by the plurality of and resistance to it. These are the findings of a research carried out in a public school at a settlement in Pará, Northern Brazil, in 2007 and 2008. The research comprises three broad stages: collection inventory; identification of the subjects involved in the establishment of the collection; and the forms of appropriation of the collection made available to children aged 10 to 14 years. The documentary research method was employed. Chartier (1998; 2001) and Bourdieu (1994; 2001; 2004) grounded the analysis.

Keywords

Reading; literature; reading policy; settlement; school.

1 - Universidade Federal do Pará - UFPA.

Introdução

Políticas de leitura transitam entre o desejo de centralização do poder e a impossibilidade de globalização da experiência humana, qualquer que seja a dimensão dessa experiência que se tome como campo de análise. Elas são, por excelência, campo de temporalidades diversas, porque as possibilidades históricas de realização humana não estão dadas a todos do mesmo modo. Em tempos e contextos plurais, há margens para perscrutar o comum e o singular.

No plano teórico, podemos olhar para acervos e práticas de leitura por diversas vias, mas encontro em Chartier (1998; 2001) e Bourdieu (1994; 2001; 2004) um campo de tensão profícuo à realidade ou às realidades do campo, na medida em que admitem que em tensão com os interesses de distinção e legitimação, há lutas concorrentes, espaços de combate.

Ao escrever sobre literatura e leitores, Bourdieu (2004) afirmou a importância de se perguntar sobre as condições de possibilidade de constituição do leitor, de modo a evitar tanto a universalização de formas particulares de ler quanto a singularização.

> Uma das ilusões do *lector* é a que consiste em esquecer suas próprias condições sociais de produção, em universalizar inconscientemente as condições de possibilidade de sua leitura. Interrogar-se sobre as condições desse tipo de prática que é a leitura significa perguntar-se como são produzidos os leitores, como são selecionados, como são formados, em que escolas, etc. (Idem, p. 135).

Em Chartier, o par conceitual distinção-circulação permite manejar transformações que deslocaram os objetos raros e incluíram indivíduos e grupos fora de seus domínios.

> A perspectiva precisa ser invertida, devendo localizar os meios ou as comunidades que partilham uma mesma relação com o escrito. Partir assim da circulação dos objetos e da identidade das práticas, e não das classes ou dos grupos, leva a reconhecer a multiplicidade dos princípios de diferenciação que podem explicar as distâncias culturais [...] (CHARTIER, 1998, p. 8).

A compreensão do processo de circulação e apropriação é importante para não reduzir a história de leitura de um grupo àqueles que possuíram os livros, em detrimento daqueles que efetivamente os leram. Nessa perspectiva, a contribuição de Chartier (1998) foi útil a este trabalho pelo alargamento dos modos de interrogar a leitura.

Diante desses roteiros, o ponto de partida da pesquisa foram os leitores – em suas possibilidades de produção, não o livro, porque obras "[...] só vivem na medida em que estes a vivem, decifrando-a, aceitando-a, deformando-a" (CÂNDIDO, 1995, p. 242).

Por isso, os espaços preferenciais de constituição das fontes foram a biblioteca, a sala de leitura e a casa, ao invés da sala de aula. Interessava-me conhecer os circuitos da leitura, as relações de partilha e as pequenas escolhas, assim como aquilo que as crianças ajudaram a definir como leitura/literatura para crianças na medida em que tomaram certos objetos em suas mãos e deles fizeram uso.

A pesquisa contou com a participação de 24 crianças, entre 10 e 14 anos, sendo seis meninos e dezoito meninas. A ideia de infância ampliada na área de assentamento, *lócus* da pesquisa, foi objeto de estudo anterior, que não é objetivo deste trabalho abordar.

No percurso que permitiu inventariar o acervo e sua apropriação, três fontes se mostraram decisivas: a observação participante, a escuta (entrevistas individuais e coletivas) e os documentos de registro de empréstimo de obras na biblioteca e sala de leitura.

No assentamento Palmares II, a leitura literária compõe um tipo de experiência/prática de grande destaque no conjunto das práticas de leitura, por isso a centralidade que adquiriram no percurso da pesquisa. Em grande medida, os estudos que versam sobre práticas de leitura em meios populares (SAWAYA, 1999; ARAUJO 2000) sublinham que sem seu ambiente familiar e comunitário as crianças fazem uso de objetos diferenciados (jornais, revistas, panfletos entre outros) por intermédio dos quais vivenciam funções sociais da escrita como registro, memória etc. Em relação às formas de participação na cultura escrita, as

crianças aludidas neste trabalho, com as quais partilham uma condição de classe, marcam a sua heterogeneidade.

Lócus da pesquisa

Assentamentos ainda são lugares estranhos ao país e, dada a ampla diversidade de modelos de ocupação de terras desapropriadas nas diferentes regiões brasileiras, situar estes lugares é uma exigência que precisaremos assumir por algum tempo.

O assentamento Palmares II surgiu de um grande conflito de terra no Sudeste do Pará. Quando saiu o projeto de assentamento, as famílias estavam há quase dois anos acampadas, vivendo coletivamente em barracos de lona preta. Ao longo desse período, passaram por sete despejos. O último culminou com a ocupação da fazenda Rio Branco, em outubro de 1995, onde permaneceram acampados até maio de 1996, quando saiu a desapropriação da terra, iniciando o assentamento das famílias, processo acelerado pelo massacre de Eldorado de Carajás. Algumas crianças que participaram da pesquisa nasceram durante o tempo de acampamento.

Em 1996, elas eram 517 famílias assentadas em 230 Km^2. Cada família recebeu dois lotes: um na agrovila, medindo 30x30 m2, e outro na roça, medindo 20 hectares (2.000 m2). Vários equipamentos urbanos (comércio, escola, posto de saúde, entre outros) se encontram distribuídas pela Agrovila, espécie de "área urbana" do assentamento.

Em 12 anos, o assentamento Palmares II aumentou em mais da metade o tamanho da sua população. Hoje, 587 famílias residem na vila e calcula-se (dados da Escola) que 300 famílias residam na roça. A população do Assentamento é de aproximadamente 5.000 habitantes, superior a cidades brasileiras de pequeno porte.

A investigação da trajetória familiar das crianças envolvidas na pesquisa corrobora as informações sistematizadas sobre a composição do assentamento. O que ela adensa é o fato das famílias virem de migrações sucessivas. Entre a saída de seu lugar de origem e a fixação (para muitos, provisória) no assentamento, há trânsito por diferentes Estados e/ou cidades brasileiras, e muitas tentativas de trabalho e residência.

A Escola Crescendo na Prática, única escola do assentamento, se distingue e se aproxima de outras escolas do país. Aproxima-se pelos seus vínculos institucionais com o sistema público de educação. Distingue-se pelos seus laços com o Movimento Sem Terra, de onde advém parte de seu quadro docente e administrativo. De certo modo, a escola é portadora de um movimento de conquista permanente, que a transformou, de barraco de pau-a-pique, nos primeiros anos de assentamento, em uma das maiores escolas rurais do país, atualmente, com aproximadamente 1.500 estudantes.

Sujeitos políticos responsáveis pela constituição do acervo

As crianças do assentamento Palmares II puderam frequentar, com as condições que lhes foram dadas, leituras muito mais valorizadas que as suas leituras do cotidiano. Diferentes sujeitos políticos respondem pelo agenciamento dessas leituras, transformando as leituras das crianças em leituras de um país.

O governo federal e o Movimento Sem Terra são os principais sujeitos implicados na constituição dos acervos, livros ou outros impressos, no Assentamento, pelo menos no que se refere aos objetos inventariados junto às crianças.

Por meio do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), entre o ano de 2002 e 2006, a Escola Crescendo na Prática constituiu um acervo de, aproximadamente, 500 exemplares de livros de literatura infanto-juvenil. Esse acervo estava parcialmente catalogado, o que dificultou o acesso a informações mais precisas. Por isso, a catalogação que apresento neste trabalho se refere tão somente aos livros acessados pelas crianças.

O acervo do programa "Literatura em minha casa" constituiu uma das fontes importantes de acesso a livros de literatura pelas crianças. Entretanto, os livros não chegaram as suas casas, apesar do programa ter publicizado em seus relatórios o atendimento de 100% das crianças de Ensino Fundamental do país no período da sua vigência. Para uma escola de aproximadamente 1.200 estudantes nessa faixa de escolarização, a estante destinada ao acervo é ilustrativa da quantidade de livros a que a comunidade pode ter acesso.

Além do acervo do PNBE, a Escola dispunha de um acervo 200 exemplares, aproximadamente, entre cartilhas, cadernos e livros publicados pelo Movimento Sem Terra. O material, na sua maioria, não tem finalidade escolar, mas o fato de estar na Escola o torna acessível à comunidade que o procura. Até 2006, o Movimento não dispunha de um projeto literário voltado especificamente para o público infanto-juvenil. A partir deste ano, ele incorpora as crianças e os jovens na sua pauta de publicação, adotando um gênero, o conto, como carro-chefe de uma produção literária para esse público. "Contos brasileiros" (coletânea de contos inéditos de autores brasileiros) abre a série: "Terra de livros", que ganha um novo título em 2007, com "Suzana e o mundo do dinheiro", livro do escritor holandês Wim Dierckxsens, traduzido e adaptado para a circulação nos assentamentos. Ainda em 2006, o Movimento lança o livro "Um fantasma ronda o acampamento" e, em 2007, "Semente de letra". Além das publicações organizadas pela Expressão Popular, Editora do Movimento Sem Terra, há outras publicações organizadas pelos setores que compõe a estrutura do Movimento, como o setor de Educação, que em 2005 publicou uma coleção de poesias intitulada "Poética brasileira".

Em 2007, a biblioteca da Escola se transformou numa biblioteca pública, aberta para empréstimos a todos os assentados. Para as crianças, em particular, pode ser ocupada como um lugar de abertura para novas relações na tensão entre a repetição – visível na forte conotação pedagógica que a excessiva demanda de pesquisas (cópias manuais de livros, principalmente didáticos ou enciclopédicos) por parte dos professores impunha ao espaço, e a novidade – um tempo inaugural em que mãos escreventes iam dividindo o lugar com olhares compenetrados.

A integração da sala de leitura ao espaço da biblioteca a transformou num ambiente povoado de crianças que liam, observavam outros leitores ou simplesmente folheavam livros, forma igualmente legítima de experimentar aquele lugar.

A sala de leitura era um ambiente mais familiar às crianças dos anos iniciais de escolarização, para as quais se destinam suas atividades. Ela existe desde o ano de 2001 como um projeto de leitura inicialmente vinculado à biblioteca pública do município de Parauapebas e, posteriormente, à Secretaria Municipal de Educação.

Com a reconfiguração da biblioteca a função da sala e da professora de leitura também se modificou: agora as crianças se dirigiam uma vez por semana à sala de leitura, e a professora lia para elas, alternando a leitura compartilhada com a leitura individual, momento em que as crianças escolhiam os livros que gostariam de ler ou folhear. No acervo estavam as coleções do programa "Literatura em minha casa", além de outras coleções do PNBE.

A partir dos registros disponíveis sistematizei o percurso de leitura das crianças[2] (Quadro 1). A referência que tomei foi o caderno de empréstimo da biblioteca da Escola Crescendo na Prática.

Nome	Número de Livros
Ana	12
Lene	20
Ariane	06
Daniel	10
Carlos	02
Aline	10
Juliana	07
Liane	05
Ênia	03
Laissa	05
Anita	15
Leonardo	15
Lúcia	05
Inês	13
Mariana	15
Paulo	13
Hanna	14
Rui	13
Sabrina	09
Tânia	04
Vânia	05
Valéria	10
Elton	07

Quadro 1 - Número de livros retirados na biblioteca no período de abril de 2007 a junho de 2008
Fonte: Caderno de Empréstimo da biblioteca da Escola Crescendo na Prática

2 - Os nomes são fictícios.

No acervo apropriado pelas crianças era predominante a presença de obras adquiridas por intermédio de programas nacionais de incentivo à leitura, como o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), Literatura em minha casa e Literatura para todos. Em menor quantidade, o acervo constituído por intermédio da ação política do Movimento Sem Terra, além de doações feitas à escola. Há de se destacar que nem todas as obras das quais as crianças se apropriaram resultaram da sua circulação no ambiente escolar. Há uma rede de trocas simbólicas e materiais implicada na circulação do texto literário, resultantes das formas de sociabilidade vividas pelas crianças, que extrapolam esse ambiente, mas que em razão do recorte deste trabalho, não é possível aprofundar.

No acervo inventariado havia obras consagradas da literatura infantil brasileira, além de obras canônicas recomendadas para outras faixas de idade e níveis de escolarização. Tais prescrições mostraram-se destituídas de qualquer efeito prático porque as crianças, como sujeitos de prática, também formulam suas idealizações, na medida em que exploram o acervo, do que vale ser lido ou não.

Pelo acervo da biblioteca/sala de leitura as crianças se apropriaram de textos literários, e com eles, formas de pensar, sentir e ver o mundo que extrapolam a experiência do lugar. Entretanto, não havia homogeneidade no grupo pesquisado, especialmente do ponto de vista de acesso. Algumas crianças acessaram maior diversidade de livros porque foram presenteadas por seus pares de idade ou adultos. Crianças e adultos vinculados ao Movimento Sem terra representam melhor a apropriação do valor social da leitura.

A partir do cotejamento dos registros disponíveis foi possível identificar as obras de maior partilhamento, assim como seus leitores[3] (Quadro 2), na diversidade de obras acessadas pelas crianças.

Livros	Leitores	Gênero
13 lendas brasileiras	Ênia, Leonardo e Mariana	Lenda
A fada que tinha ideias	Lúcia, Rui, Valéria e Paulo	Peça teatral
Alice no país das maravilhas	Sabrina, Liane e Leonardo	Romance
Ana e Pedro	Valéria, Carlos e Lucia	Romance
Cabelos molhados	Vânia, Hanna e Rui	Conto
Conversa de Poeta	Daniel, Lene e Anita	Poesia
Entre deuses e monstros	Lene, Liane e Leonardo	Conto
Era uma vez duas avós	Anita, Sabrina e Ana	Conto
Hoje tem espetáculo no país dos prequetés	Inês, Mariana e Elton	Peça teatral
Nem tudo que balança cai	Aline, Liane e Mariana	Parlenda
Enigma na capela real	Valéria, Lene, Paulo e Rui	Romance
O meu amigo pintor	Valéria, Lene e Leonardo	Peça teatral
O tamanho da felicidade	Aline, Liane e Mariana	Conto
Outroso em outro mundo	Lene, Leonardo e Paulo	Novela
Quem canta seus males espanta	Anita, Aiane, Daniel e Mariana	Parlenda
Semente de letra	Sabrina, Leonardo, Lúcia, Karla e Paulo	-
Um fantasma ronda o acampamento	Liane, Anita, Leonardo, Lúcia, Inês e Paulo	-
A fantástica fábrica de chocolate	Leonardo, Hanna e Paulo	Conto
Suzana e o mundo do dinheiro	Lúcia, Lene e Paulo	-
Um pipi choveu aqui	Anita, Sabrina e Tânia	Poesia

Quadro 2 – Leituras partilhadas pelas crianças
Fonte: Caderno de empréstimo da biblioteca da Escola Crescendo na Prática e entrevistas realizadas em abril/2007 e outubro/2008

3 - Com exceção dos livros da Expressão popular, que não dispõe da classificação por gênero literário, a classificação do gênero foi obtida nas fichas catalográficas dos livros ou no *site* do Programa Nacional Biblioteca da Escola ou *sites* especializados.

O conto, o teatro e a poesia são os gêneros que se destacam entre os livros que as crianças tomaram de empréstimo. Essas preferências confirmam o que verbalizaram nas entrevistas quando perguntadas sobre os gêneros com os quais se identificavam. Num lugar em que a tradição oral (recitação, contação de história) está tão viva, a poesia e o conto encontram nessas práticas as suas raízes mais antigas.

No conjunto das obras, merecem destaque, pela ausência de chancela literária externa, três obras postas em circulação no assentamento pelo Movimento Sem Terra: "Um fantasma ronda o acampamento", "Semente de letra" e "Suzana e o mundo do dinheiro". Essas obras se diferem do gênero tradicional de texto que o Movimento Sem Terra, desde 1994, dirige às crianças e jovens dos assentamentos, que nas suas variações assumiam a forma de texto informativo ou didático (transposição para o ensino).

Um fantasma ronda o assentamento (Figura 1) foi o livro de maior destaque como marca de leitura coletiva.

Figura 1- Capa do livro "Um fantasma ronda o acampamento"

O livro representa uma situação social real da luta pela terra, um acampamento, com sua dinâmica própria de funcionamento e seus conflitos, como a infiltração de pessoas alheias as suas causas. A autora elege as crianças sujeitos-chave da descoberta do mistério da trama, que integrada ao mundo adulto, participa com eles das soluções para os conflitos coletivos.

Há um componente educativo na obra, um traço da literatura para crianças, mas elaborado de forma sutil. Na abordagem dos conflitos de terra no campo a autora delimita os lados da disputa e os interesses em jogo, ambos inconciliáveis: os interesses dos fazendeiros, fantasma que ronda os acampamentos, e os interesses dos trabalhadores. Do ponto de vista do trabalho com a linguagem, há um uso peculiar no modo de ressignificar esses conflitos, que articula símbolos da narrativa popular (fantasmas, assombrações) com temas sociais da vida contemporânea.

A mediação cultural da leitura literária é inerente ao papel social da escola. Por meio dela, as crianças vão construindo graus de familiaridade com a cultura legítima, que se expressa num *corpus* de objetos denominado de cânone literário.

Abreu (2000, p. 124), resume deste modo a lógica que funda o cânone literário, inseparável da existência da escola.

> *A escola - seguindo os passos da história literária – seleciona algumas obras dentre todos os textos narrativos, poéticos ou dramáticos já escritos e os apresenta aos alunos como a literatura, desqualificando todos os demais como sub-produtos ou como formas imperfeitas.*

Há, no entanto, de se relativizar o poder da escola como agência de legitimação, restituindo a margem de transgressão existente nas políticas culturais. Pode-se dizer que a seleção de livros comporta pelo menos três níveis de intervenção: a do Estado, a da escola e a da criança, ambos indissociáveis da tradição e do mercado editorial. Por meio dos programas de leitura, o Estado assume o papel de coordenação política e estabelece a mediação entre escritores e editoras para a aquisição de obras segundo as linhas da política educacional e cultural. Assim, o cânone escolar, nas escolas públicas,

é definido fora da escola. Dentre o que já foi selecionado, a escola seleciona aquelas obras que merecem ser lidas segundo critérios estéticos e pedagógicos por ela adotados. Entretanto, o que as crianças leem não se restringe, necessariamente, ao que a escola seleciona, de forma que a história da leitura de grupos e comunidades pode transgredir a do cânone literário, predominante nos registros.

O que aproxima cultura e política é que ambas envolvem julgamento e ação. Em ambas está presente um campo de disputa sobre o modo como o mundo "deverá aparecer doravante e que espécie de coisas nele hão de surgir" (ARENDT, 2005, p. 277). O gosto é uma prática cultural e concomitantemente uma prática política. Ele organiza, categoriza e imprime juízo de valor aos objetos criados.

Ao cumprir o papel de atestar o valor artístico e literário de uma obra (seleção do que merece ser lido), a escola não apenas se insere entre os canais privilegiados de produção de reconhecimento social, ela participa de uma condição fundamental, que franqueia a permanência no mundo dos objetos culturais: a visibilidade. É pela escola que a maior parte dos textos definidos como literários deixam vestígios de ter existido, se inserem nas tradições culturais, contam a história de gerações de leitores.

O livro não pode prescindir de uma esfera pública onde possa aparecer e ser visto por outrem. Mostrar-se ao mundo, publicizar-se é uma forma de luta permanente contra o desaparecimento. Nisso reside a importância da crença que ler é importante. O "culto" – trabalho que preserva e reverencia os criadores e as coisas criadas, se materializa na esfera da leitura através de salas de leitura, concursos, feiras de livro, exposições, teatralização, formas pelas quais se faz habitar o mundo de textos e se cria as condições de sua durabilidade.

> [...] O próprio das produções culturais é que é preciso produzir a crença no valor do produto, e que essa produção da crença, um produtor não pode jamais, por definição, dominar sozinho; é preciso que todos os produtores colaborem nisso, mesmo que combatam (BOURDIEU, 2001, p.p 239 e 240).

A escola Crescendo na Prática cumpre um papel importante tanto na difusão da crença quanto em seu agenciamento prático. O livro ganha visibilidade: no palco das celebrações escolares, no corpo das crianças, como se pode observar nas fotografias que registraram as atividades de culminância do projeto "Monteiro Lobato" (Foto 1 e 2).

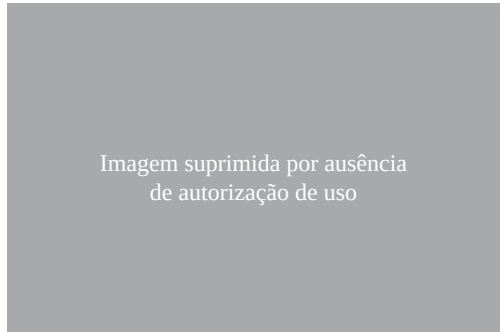

Foto 1- Projeto de leitura Monteiro Lombato
Fonte: Arquivo de fotos da Escola

Foto 2- Projeto de leitura Monteiro Lombato
Fonte: Arquivo de fotos da Escola

O campo de atuação da Escola é amplo. A ela não se pode imputar apatia, falta de compromisso com a educação das crianças, palavras bastante conhecidas quando se refere à escola pública. Contudo, há pelo menos dois aspectos fundamentais que precisam ser problematizados na atuação da Escola: qual a importância de ler livros de literatura para as crianças? Quais as finalidades das ações de promoção à leitura e a sua relação com o projeto de escola e de escola do campo?

As políticas de leitura, especialmente as locais (articuladas pela parceria do setor publico como organizações não governamentais), impõem às escolas, e a esta, em particular, o "desapossamento da capacidade política de formular seus próprios fins" (BOURDIEU, 1994, p. 100). Conjunturalmente, não podendo formular seus próprios fins, cabe a ela participar de uma prática de leitura literária predominantemente massificada, muito aquém do projeto de fortalecimento dos povos do campo que move os espaços políticos e acadêmicos da educação do campo.

O enfrentamento dessas questões se opera no plano prático (conquista de espaços políticos de interlocução) e no plano teórico. Neste plano, pode ser pertinente o enfrentamento de dois fatores que favorecem uma "concepção ingênua de leitura" (Britto, 2003, p. 107). Segundo o autor,

> O primeiro é o mascaramento da dimensão política da leitura, que permite que qualquer leitura possa ser considerada boa. O segundo, diretamente articulado ao primeiro, é a desconsideração do objeto sobre o qual incide a leitura: ao se considerar o ato em si de ler, desconsidera-se o fato de que se lêem textos e que textos são discursos que encerram representações de mundo e sociedade (Idem)

Problematizar as concepções e modelos implicados no mito que a leitura vale por si e, portanto, não se faz necessário a crítica social do objeto e do conhecimento de mundo que promove, é uma tarefa decisiva na mudança de perspectiva das práticas de leitura.

Literatura e democracia

Se a literatura se propõe a representar mundos, reais ou imaginários, talvez possamos pensar numa arte literária democrática, capaz de apreender como diferentes povos e grupos vivem a vida ou podem vir a vivê-la, a partir de soluções possíveis ou impossíveis (provisoriedade) que venham a formular como resposta aos seus dilemas e conflitos. A literatura só será universal quando mais representadas forem as vozes do mundo, uma inversão à lógica ocidental, que considera universal uma capacidade política de extender fronteiras e domínios, transformando mundos particulaes como patrimônio comum, numa relação de mão única. Assim, o que é social ocidental, passa a ser apropriado como humanamente universal (BRANDÃO, 1995, p. 55).

Do ponto de vista de uma democracia ampliada, há de haver lugar para temas, personagens e espaços de representação que comportem a multiplicidade das experiências humanas. No que pese milhares de famílias se encontrarem hoje acampadas em algum lugar do Brasil, sob a condição de um drama humano real, este lugar ainda constitui um "fato sem literatura", como diria Clarice Lispector (1998).

O livro "Um fantasma ronda o acampamento" é uma experiência importante no sentido de ampliar os espaços de representação literária, mas é preciso reconhecer a sua condição de quase clandestinidade se o tomarmos como literatura de "combate" que opera por fora da esfera política do Estado. Somente em um Estado democrático pode haver escolas e arte democráticas. Isso põe em questão a relação entre o Estado e os movimentos sociais, como o Movimento Sem Terra. Mesmo que práticas de combate constituam táticas nas lutas de classe, o campo da luta social que o MST expressa nesta máxima: "ocupar, resistir e produzir" inclui a luta por representação simbólica, pauta de ações de inúmeros movimentos sociais contemporâneos e das minorias que representam. Nesses termos, constitui uma dimensão da ocupação da terra a ocupação do campo simbólico, esfera de legitimação de modos de vida, cuja representação pressupõe, inexoravelmente, a conquista de uma capacidade política que permita poder de participação e influência nas políticas culturais, em particular aquelas que definem, por meio dos programas de leitura, que mundos devem ser conhecidos.

Cabe problematizar os riscos de uma literatura "guetificada", uma opção forçada entre a massificação uniformizadora e o gueto

simbólico que reforce o isolamento social e a marginalização cultural. Se os mundos que a literatura pretende representar não pudererm ser incorporados, como mundos legítimos, no conjunto da produção social, política e cultural do país, em seu isolamento podem ficar confinados aos universos residuais da experiência social.

A oposição rural-urbano, campo-cidade que elegeu esses conceitos como incompativeis no mesmo projeto histórico, ruiu na experiência histórica concreta. O campo e a cidade, o rústico e o civilizado, o moderno e o tradicional, a pobreza e a riqueza convivem lado a lado na experiência social brasileira, de forma que não há como ocultar a existência desses mundos.

A literatura contemporânea para a infância, marcada pelos temas urbanos (exóticos, atartivos, míticos), é devedora para com esses outros mundos, que desprovidos de visibilidade em relação aos seus modos de viver, não podem se elevar à condição de mundos igualmente legítimos.

A representação de grupos humanos remanescentes de experiências sociais mais distantes, como indígenas, quilombolas e campesinos, esbarra no mito da tradição. Por isso, há um risco iminente, não só na literatura, mas em outras artes, de representar memórias identitárias recorrendo ao resíduo cultural (lendas, mitos do nosso passado ancestral), enfim, ao patrimônio como trabalho morto, não mais investido na produção social e na vida concreta das pessoas. Num país em que o conhecimento mitológico (não superado pelo conhecimento científico), recriado e atualizado, tem grande legitimidade na compreensão do mundo (lobisomens, fantasmas, seres do outro mundo compõem a memória coletiva do campo e das cidades interioranas brasileiras), incorporar as minorias pela memória do passado e não pelas tensões da vida contemporânea, que atualizam essas memórias, de certo modo, as inclui, apagando-as, na medida em que são deslocadas para o campo do exótico.

Se a cultura é "trabalho vivo da experiência social" (BRANDÃO, 1995, p. 85), o trabalho cultural, orientado por valores democráticos, deve permitir ampliar o sentido do humano e das dimensões do seu destino no entrecruzamento de passado e presente, sob o risco de tomarmos os padrões de civilização do ocidente, cuja representação evoca e proclama a sua atualidade, como caminho único, modelar, para todos os grupos humanos. Pode-se dizer que a democracia como conceito que admite a pluralidade de representação de mundos é a questão mais radical que se põe ao debate cultural contemporâneo.

Naquilo que se refere à literatura, os movimentos sociais e suas alianças com o campo intelectual, têm favorecido o alargamento da ideia de uma literatura democrática no país, que perpassa não só pelo acesso aos livros produzidos, mas pela crítica das realidades que a literatura representa.

Uma literatura capaz de incluir, e não abolir mundos, talvez permita combater o desaparecimento de experiências sociais, as quais Bourdieu (2001, p. 241) se refere:

> Um dos efeitos do contato médio com a literatura erudita é o de destruir a experiência popular, para deixar as pessoas enormemente despojadas, isto é, entre duas culturas, uma cultura originária, abolida e outra erudita que se frequentou o suficiente para não mais poder falar da chuva e do bom tempo, para saber tudo o que não se deve dizer, sem ter mais nada a dizer.

Conclusão

A pesquisa permitiu concluir que o acervo literário apropriado pelas crianças advém, em grande parte, dos programas de leitura desenvolvidos pelo Ministério da Educação. Resguardando o papel do Movimento Sem Terra, incomparavelmente, o espaço de maior densidade de livros e de maior ascendência sobre as crianças, considerando as seleções que fizeram, é a escola. Mesmo que não exclusivamente, por dentro dela circulam obras produzidas pelo Movimento Sem Terra, que conferem certo nível de heterogeneidade às práticas de leitura.

Diferentemente de outras realidades do país, os circuitos que marcam o espaço escolar e não escolar estão muito cruzados, ao ponto destas categorias se mostrarem obsoletas. O livro literário tem um papel importante na interseção desses lugares. A partir do momento que as crianças retiram o livro da biblioteca/sala de leitura, abre-se um novo circuito do livro. Com o empréstimo, outros leitores/ouvintes são incorporados à

história do livro, sem que se possa datar este acontecimento. No âmbito familiar, a rede de leitura inclui irmãos, primos, pais e avós, para os quais os livros chegam de forma indireta.

É no contexto sociocultural (âmbito do vivido) que a literatura infantil se libera, em certa medida, do rótulo que a identifica e a vincula a um destinatário especial, as crianças, e a um modo de produção que procura se distinguir pelos seus temas, sintaxe e ilustração.

Sem deixar de reconhecer que a literatura para crianças opera sob os auspícios de um mercado que as escolheu como consumidoras, no circuito da leitura havia leitores adultos de literatura infantil e leitores infantis de literatura para jovens e adultos.

Na vida do Assentamento, pode-se observar o trabalho cultural das crianças em relação à leitura. Elas vão marcando sua importância como sujeitos culturais plenos, capazes de exercer influências na aquisição de práticas culturais. Ao ler em casa, se colocam na mira do outro, assim como convocam o outro para si, encorajando novos leitores ou mediando a leitura dos que leem ouvindo.

Inequivocamente, as escolhas de leitura que fazem em um espaço de relativa autonomia, as singularizam ante ao conjunto dos resultados de pesquisa no campo e na cidade. A apropriação de obras não legitimadas pelo cânone literário, define um campo de luta no que se refere à leitura e à escrita do mundo.

No âmbito da política cultural, é importante assinalar que aprodução literária contemporânea para a infância, com forte inclinação para temas urbanos, está por poblematizar enquanto arte as infâncias do campo contemporâneo, que correm por campos abertos, ocupam fileiras nas marchas por reforma agrária, mas também partilham, com outras crianças, do campo e da cidade, uma experiência histórica comum. Do mesmo modo, está por incluir temas que mesmo diretamente implicados na vida urbana, margeiam as suas produções como a privatização da água, da terra e das sementes, a concentração de terra, o desmatamento, a migração da cidade para o campo, entre outros temas.

Referências

ARAÚJO, Maria Jaqueline de Grammont Machado de. **Práticas de leitura na escola e nas famílias em meios populares**. Disponível em: http://www.anped.org.br/reuniões/23/textos/1022T.PDF. Acesso: nov. 2011.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro.** São Paulo: Perspectiva, 2005.

BORDIEU, Pierre. Gosto de classe e estilo de vida. In: ORTIZ, Renato (Org.). **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, 1994.

_____. A leitura: Uma prática cultural (debate). In: CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

_____. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Em campo aberto**. São Paulo: Cortez, 1995.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Contra o consenso**: cultura, escrita, educação e participação. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**. São Paulo: Nacional, 1976.

CHARTIER, Roger; CAVALLO, Guglielmo. **História da leitura no mundo ocidental.** São Paulo: Ática, 1998.

_____. Roger (Org.). **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela.** Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

SAWAYA, Sandra Maria. **A leitura e a escrita como práticas culturais e o fracasso escolar das crianças de classes populares**: uma contribuição crítica. 191 folhas. Tese de doutorado. Instituto de Psicologia, USP, São Paulo, 1999.

LIVROS ILUSTRADOS QUE AMEDRONTAM: QUANDO EMOÇÃO É SENTIDO(A)

Beatriz dos Santos Feres[1]

Resumo

A complexidade semiótica do livro ilustrado infantil e os componentes de sua inserção enunciativa conferem um estatuto difuso a seu endereçamento, tanto na conformação verbo-visual, como nos papéis sociais atribuídos a seus interlocutores. Com essa problemática, o livro ilustrado, vinculado à proposta reflexiva que marca a Literatura Infantil contemporânea, se caracteriza fundamentalmente como texto efetivamente artístico, não se identificando, como em outras épocas, com um pressuposto pedagogizante. Para tal propósito, constitui-se de signos lúdicos, impregnados de sentidos cuja organização prevê uma atitude reacional-afetiva, e de temas universais que envolvem (inclusive) o mundo infantil. A partir da noção de *patemização* proposta pela Teoria Semiolinguística de Análise do Discurso (Charaudeau, 2010), este trabalho objetiva identificar e descrever mecanismos desencadeadores de emoção em dois livros ilustrados infantis, *O gato e o escuro*, de Mia Couto e Marilda Castanha (2008), e *Chapeuzinho Amarelo*, de Chico Buarque e Ziraldo (2004), em que se destaca a tópica do *medo*, a fim de se verificar não só o componente discursivo das *visadas de efeito*, mas também o caráter (im) prescindível de sua atuação na construção do sentido textual.

Palavras-chave

Livro ilustrado infantil; patemização; efeito de sentido.

Resumé

La complexité sémiotique du livre illustré pour enfants et les composants de son insértion énunciative vérifient un statu difus à son adressement, autant dans la conformation verbe-visuel que dans les rôles sociaux atribués à ses interlocuteurs. Avec cette problématique, le livre illustré, lié à la proposition réfléxive que marque la littérature contemporaine pour enfants, se carácterise fondamentalement comme un texte effectivement artistique, sans s'identifier, comme avant, avec un présuposé pédagogique pédagogisante. Pour tel propos il s'est constitué de signes ludiques, imprégnés de sens, dont l'organisation prévoit une attitude reationelle-affective, et des thèmes uviversaux qui englobent (y compris) le monde des enfants. A partir de la notion de pathémisation proposé par la Théorie Sémiolinguistique de l'Annalise du Discours (Charaudeau,2010), cet article a l'objectif d'identifier et décrire les mécanismes « déchaîneurs » d'émotion dans deux livres illustrés pour enfants, *O gato e o escuro*, de Mia Couto e Marilda Castanha (2008), e *Chapeuzinho Amarelo*, de Chico Buarque e Ziraldo (2004). Dans les livres se detáche le topique de la peur, a fin de se vérifier non seulement le composant discursif des objectives de l'éffet, mais aussi le carácter (in) dispensable de son actuation dans la construction du sens textuel.

Mots-clé

Livre illustré pour enfants; pathémisation; éffet de sens.

1 - Universidade Federal Fluminense (UFF).

1. A proposta

Os livros infantis ilustrados apresentam semioses multifacetadas, tanto por serem constituídas por elementos verbais e visuais, que obrigam os leitores a diferentes percursos interpretativos, como por terem um endereçamento difuso, pois têm como público não só o leitor fluente, mas também o leitor iniciante e infantil, quase sempre submetido à mediação daquele. Em geral, o leitor-criança mostra-se mais "desprovido" de conhecimento prévio, já que "em certo sentido, as crianças pertencem a uma 'cultura oral', o que significa que elas podem apresentar diferentes modos de pensar e lidar com diferentes gêneros textuais" (HUNT, 2010, p.92). Em outras palavras, o leitor-criança está menos suscetível ao reconhecimento de saberes instituídos, mas, por outro lado, muito vulnerável à apreensão de efeitos de sentido – desde que planejados em textualizações mais abertas ao investimento da sensibilidade. No entanto, esse leitor-criança costuma fazer uma leitura mediada por um adulto, capaz de preencher lacunas interpretativas e de oferecer o conhecimento prévio ainda não dominado. Assim, são livros cuja complexidade semiolinguageira se vale de uma conformação rica e lúdica, vinculada à proposta contemporânea de Literatura Infantil, de caráter reflexivo, que não se identifica como pedagogizante, mas como essencialmente literário – o que também significa "socializante".

Considerando esses aspectos, pretende-se, aqui, identificar *visadas de efeito patêmico* relacionadas à tópica do *medo* em dois contos infantis ilustrados: *O gato e o escuro*, de Mia Couto e Marilda Castanha (2008), e *Chapeuzinho Amarelo*, de Chico Buarque e Ziraldo (1998). Parte-se dos conceitos de *contrato de comunicação* (CHARAUDEAU, 2007a; 2008) e *patemização* (CHARAUDEAU, 2010) a fim de se analisar a instauração de mecanismos de *desencadeamento de emoções*, ou de *visadas de efeitos patêmicos* em textos cujo público-alvo é, "oficialmente", o infantil.

2. A complexa semiose dos livros ilustrados

Charaudeau (2007a; 2008) explora a noção de *contrato de comunicação* e enfatiza o papel das circunstâncias enunciativas no estabelecimento dos sentidos dos atos de linguagem, pois são os dados externos, oriundos de uma prática social determinada, que, de acordo com a constância por um certo período, caracterizam as trocas e determinam o quadro convencional a partir do qual os discursos de representação lhes atribuem valores. Embora não essencialmente linguageiros, são dados semiotizados indicialmente em relação aos comportamentos sociais e, em função disso, agem como limitadores das escolhas feitas pelos interlocutores para o êxito da troca a que se lançam. Deles decorrem os dados internos, ou seja, as características discursivas revestidas pela superficialidade textual. O analista, então, agrupa os dados externos em quatro categorias, correspondentes a condições de enunciação: condição de identidade, de finalidade, de propósito e de dispositivo (CHARAUDEAU: 2007a).

A *identidade* dos parceiros inscritos no ato de linguagem diz respeito ao conjunto de traços personológicos mutuamente reconhecidos (idade, sexo, etnia; *status* social, econômico, cultural; natureza ou estado afetivo dos parceiros etc.) e pertinentes para determinada troca. Em termos do livro ilustrado para criança, é relevante considerar que, em geral, uma dupla formada pelo escritor e pelo ilustrador (como nos casos que se apresentam neste trabalho) se coloca como sujeito-comunicante cujo traço mais relevante é o fato de se tratar de adultos, que conhecem valores instituídos e podem questioná-los, subvertê-los, ou perpetuá-los. Embora cada qual privilegie um canal interpretativo diverso em razão do meio semiótico de que dispõe, o lugar de produção é o mesmo, assim como também coincide seu propósito. Por outro lado, o sujeito-interpretante para o qual se destina o texto é um leitor-criança, considerado em sua natureza não totalmente sobredeterminada socialmente, mas que entra em contato com o livro por meio de um adulto. Essa condição intersubjetiva direciona a seleção de temas, vocabulário, elementos plásticos e ritmo narrativo de acordo com o público infantil a que visa atingir, ainda que por intermédio do adulto que acompanha a leitura: "muitos livros ilustrados são claramente destinados a crianças pequenas e adultos sofisticados, comunicando-se em diversos níveis com ambos os públicos" (NICOLAJEVA e SCOTT, 2011, p.39).

A condição de *finalidade* requer que a ordenação do ato de linguagem obedeça a um objetivo; é uma condição que se define através da expectativa de sentido em que se baseia a troca. Considera a problemática de influência de que se reveste a comunicação e que leva cada interagente a buscar incorporar os outros em sua intencionalidade; operam-se as visadas *prescritiva*, que consiste em um "fazer-fazer"; a *informativa*, que consiste em "fazer-saber", a *incitativa*, que se funda em um "fazer-crer" e, finalmente, a *patêmica*, que se baseia em um "fazer-sentir". Ainda que se atente para o fato de essas visadas estarem sempre mais ou menos misturadas, no caso da análise que aqui se busca empreender, será colocada em primeiro plano a *visada patêmica* predominante no gênero em questão. É em função dela que efeitos de sentido relacionados às emoções do *medo* e, em contrapartida, da *coragem* são programados textualmente, além dos recursos poéticos característicos dos textos em análise que, eles próprios, engendram outros efeitos de sentido, mais relacionados à ludicidade, tão caros à "leitura infantil".

Outra condição de enunciação é a do *propósito*, que exige de todo ato de linguagem uma relação com certo domínio do saber, "uma maneira de recortar o mundo em 'universos de discurso tematizados'" (CHARAUDEAU, 2007a, p. 69). Diz respeito a uma espécie de macrotema admitido antecipadamente pelos parceiros da troca com o intuito de não atuarem 'fora de propósito'. Em relação aos contos aqui vislumbrados, pode-se destacar que o próprio universo da Literatura Infantil restringe o conjunto de temáticas em torno das quais se constroem os textos. Cria-se a expectativa de que um livro ilustrado infantil trata de um tema especialmente pertinente à vida da criança, sobretudo quando considerada a produção contemporânea, cada vez mais atenta às questões da infância propriamente ditas e não às lições de moral inicialmente características do gênero.

Por fim, a condição de *dispositivo* se refere às circunstâncias materiais do ambiente em que se inscreve o ato de comunicação. Em alguns casos, como no livro ilustrado infantil, esse dispositivo é objeto de uma "montagem cênica pensada de maneira estratégica" (CHARAUDEAU, 2007a, p.70) e interfere sobremaneira na textualização. Em conversas espontâneas, por outro lado, esse dispositivo influencia menos no formato das trocas, embora se observem constantes relacionadas a ele. O fato de ser um livro impresso, em geral não muito extenso, mas de dimensões avantajadas se comparado ao livro estritamente verbal, guarda o espaço suficiente para ilustrações, assim como permite uma disposição variada de seus componentes - verbal e visual -, o que pode acrescentar mais sentidos e efeitos ao texto.

Ainda segundo Charaudeau, os dados internos são aqueles propriamente discursivos, aqueles que permitem explicar "como dizer". Tomados como restrições *discursivas*, representam os comportamentos linguageiros esperados quando os dados externos são percebidos e reconhecidos. Na maior parte das vezes, as restrições discursivas que moldam o livro ilustrado infantil são reveladas por uma interpelação direta ao sujeito destinatário – a criança, em princípio –, da parte de um enunciador-contador de histórias que se vale não só de um aparato significativo verbal, como também de um aparato visual, imagético, que pode complementar o verbal, inserindo novos sentidos, ou apenas reforçando-o, especificando alguns dos sentidos propostos. A tematização, pois, é tratada figurativamente, por meio de uma atitude cativante, que procura estabelecer uma relação de confiança e de divertida convivência. O mundo semiotizado no livro ilustrado infantil recorta e conforma a realidade numa mescla aceitável – ou recomendável – com a fantasia, que permite acessar fatos e emoções (às vezes bastante perturbadoras) com o distanciamento seguro e confortável realizado pela ficção.

Quanto às *visadas patêmicas* (direcionadas ao "fazer-sentir") inseridas no livro ilustrado infantil, é preciso considerar não só os recursos discursivos que se valem de *representações* socialmente disseminadas, impregnadas de valores, mas também o *modo de acesso* ao sentido, sobretudo quando se vale da iconicidade em semioses múltiplas e poéticas. As representações só são identificadas como tal em função de sua relação com a cultura e com o grupo social, pois dependem de dados externos que permitem o reconhecimento dos valores atribuídos às parcelas de realidade a que se referem, sobretudo de valores advindos dos saberes de crença que circulam na sociedade, frutos do imaginário sociodiscursivo. Segundo Charaudeau (2010, p.34), a *patemização*, como processo desencadeador de "sentidos", é

observável a partir de representações que trazem em si valores coletivamente partilhados e que engajam o sujeito em um comportamento reacional previsível, de acordo com as normas sociais, como "assassinato", "crime", imagens de destruição, exclamações, responsáveis por despertar, "colateralmente", no interlocutor, estados emocionais que excedem o sentido intelectivo. A eficácia do uso dessas representações com intuito patemizante se submete ao ajustamento entre o sujeito destinatário, programado na textualização, e o sujeito interpretante, aquele que efetivamente toma o texto.

Enquanto a inserção textual de *representações* fundamenta-se num processo referencial mais convencional, outro tipo de processo, a *iconicidade*, também provoca inferências vinculadas às emoções e à percepção de qualidades por causa das *associações por similaridade* provocadas pela conformação textual, no nível superficial, discursivo ou situacional de construção do sentido. Segundo a Semiótica peirciana (PEIRCE, 2003; SANTAELLA, 2000), a iconicidade é tomada como um processo cognitivo que se baseia em analogias, em semelhanças. Aproximados os elementos, a *qualidade* que os identifica não só é evocada, mas exacerbada, passando à centralidade da significação e do *sentimento*.

Na *iconicidade intrassígnica*, há motivação entre o signo e o objeto, ou, entre o significante e o significado. É o caso do signo imagético, que se parece com o objeto a que se refere. As onomatopeias e as palavras com forte impacto sonoro correspondente ao sentimento que significam, como os "palavrões", cujas consoantes plosivas se assemelham ao rompante emocional expresso, também são exemplos de similaridade entre os constituintes sígnicos. Há igualmente uma relação icônica entre palavras e/ou expressões que se assemelham, isto é, uma *iconicidade intersígnica*, seja em sua forma, como aquela ocorrida nas rimas, por exemplo, seja em seu conteúdo, como nos sinônimos mais ou menos próximos. Em livros para crianças, é comum a presença de jogos de palavras, ou de usos inusitados, imprimindo valor lúdico e poético à verbalidade.

A iconicidade também pode atuar ancorada no conhecimento prévio acionado pelas inferências, ou por elementos das circunstâncias enunciativas. Nesses casos, diferenciados daqueles citados anteriormente, a aproximação por semelhança não se localiza na superfície textual, ou se circunscreve às formas, mas une elementos presentes na "materialidade" textual e outros, evocados por ela, oriundos dos níveis discursivo e situacional. Nesse caso, os intertextos, por exemplo, atuam a partir de uma iconicidade fundada no discurso e na cultura; ou ainda, a representação de situações reconhecidamente próprias ao universo infantil propicia a identificação do sujeito-interpretante-leitor com o destinatário planejado pelo texto, num movimento de adesão ao projeto comunicativo, a partir de uma iconicidade ancorada nas circunstâncias enunciativas. Em todo caso, a iconicidade produz um efeito *qualificativo*, surgido na herança de traços do objeto em direção ao signo.

3. Quando *emoção* é *sentido(a)*

Os contos *O gato e o escuro*, de Mia Couto e Marilda Castanha, e *Chapeuzinho Amarelo*, de Chico Buarque e Ziraldo, giram em torno do tema "medo", bastante recorrente no campo da Literatura Infantil. Enquanto *O gato e o escuro*, bastante poético e profundo, trata da superação do *medo do escuro*, *Chapeuzinho Amarelo*, de forma divertida, trata da superação do *medo em geral*, representado, em seu mais alto grau, pela figura do lobo mau. Ambos apresentam ilustrações que não só acompanham o projeto verbal, como também, em alguns momentos, sugerem sentidos não acionados pela parte verbal.

Fig. 1 – capas

Em *O gato e o escuro*, as ilustrações apresentam cores escuras – mas não necessariamente tristes –, embora as personagens gata-mãe e gato-filho apareçam amarelos e malhados. Os traços das imagens são delicadamente infantis e se referem ao universo da criança: brinquedos, bichos, natureza, olhos, pessoas. São imagens estilizadas, desenhadas "à moda da criança". Já em *Chapeuzinho Amarelo*, as ilustrações são bem coloridas, quase todas sobre fundo branco, desenhadas, porém com traços firmes, bem delineadas. O amarelo do chapéu da personagem-menina indica o medo que a assombra, pois era "amarelada de medo". O lobo, exemplo maior de seu medo, surge totalmente negro, reconhecido apenas por seu contorno, como sombra da menina, e se torna imenso em relação a ela, monstruoso, apavorante, com uma boca repleta de enormes dentes pontiagudos e uma expressão de violência.

A dimensão de *O gato e o escuro* é de 28cm x 21cm, no formato "retrato" (vertical) e traz, na capa, representado imageticamente, o mote da história: o gato que ultrapassa o limiar entre o dia e a noite, mais à frente corroborado verbalmente por "faz de conta o pôr-do-sol fosse um muro" (COUTO; CASTANHA, 2008, p.9). Na imagem, a materialização dessa "trespassagem" de claro para escuro, operada pelo gato, se dá na aproximação icônica do *pôr-do-sol* ao *muro*: este, limite físico, entre um espaço e outro; já aquele, um instante específico que limita o "tempo de claridade/da escuridão". A *qualidade* que os aproxima, nesse contexto, é a de *ser limítrofe*, um ponto de (ultra)passagem. É uma imagem predominantemente escura, pois o gato malhado adentra a noite, representada metonimicamente pela lua e pelo céu negro, coalhado de estrelas estilizadas, seguindo uma linha que o conduz na direção dessa aventura: uma linha do tempo e do espaço, entre a claridade e a escuridão, a coragem e o medo, a partir de agora apresentados indicialmente por essas figuras.

Nesse livro, o sujeito-locutor (aquele composto, em parte, por um sujeito-comunicante, externo ao mundo textual, e outro, sujeito-enunciador, que se identifica no texto) é revestido de um narrador/contador de histórias adulto, que interpela os leitores, como porta-voz da personagem-gata, a quem se deve atribuir a responsabilidade pelo fato narrado e, por conseguinte, à fantasia que se propõe. Ele se coloca no texto ("Vou contar aqui..."), faz injunções ("Vejam, meus filhos...") e se distancia para narrar ("Conta a mãe dele..."). Em outras palavras, ele mescla os modos de intervenção elocutivo, alocutivo e delocutivo de acordo com o movimento de aproximação e de distanciamento que opera em relação a seu interlocutor-leitor-criança, estabelecendo um elo entre eles e assumindo um ponto de vista igualmente delocutivo em relação ao fato narrado, como o de seu interlocutor. O modo de organização *narrativo* predomina no texto, guardando trechos descritivos de importante efeito patemizante, sobretudo em virtude do propósito mesmo do texto.

Embora pela interpelação inicial subentenda-se um interlocutor-criança ("meus filhos"), alguns recursos poéticos, tanto presentes na verbalidade quanto na parte imagética do texto, direcionam-se a um leitor mais sensível a inovações sígnicas, e, portanto, mais sofisticado, talvez mais experiente. Isso confirma o caráter de duplo endereçamento dessa categoria de texto. Atesta-se o valor poético dessas inovações por meio das relações icônicas estabelecidas em paralelo. As reações emocionais do gato-filho, que se aventura no escuro, são impregnadas de sensações e sentimentos a partir de aproximações por semelhança. Na página à esquerda, o trecho "Namoriscando o proibido, seus olhos pirilampiscavam" (Ibidem, p.10) aparece ao lado de uma ilustração, de forma complementar, numa página de fundo avermelhado, que mostra a personagem observando incontáveis olhos que se acendem na escuridão, alguns com asas que lhes assemelham a vagalumes, ou pirilampos, piscando na negritude da noite tanto quanto os próprios olhos do gato. O verbo "pirilampiscar", ao incluir a menção ao pirilampo, dota a ação de piscar da *qualidade* de *ser luminescente*, como esse inseto, reconhecido à noite pela emissão intermitente de uma luz amarelada. O processo icônico também é perceptível em "namoriscar o proibido", expressão que evoca a atitude da personagem diante da tentação de adentrar no escuro da noite: "namoriscar" desloca-se para a referência a uma ação cujo alvo, "o proibido", não estaria dentre as possibilidades semânticas usuais, emprestando à ação designada a *qualidade*, intrínseca a esse verbo, de *ser suscetível à atração, ao cortejo, à sedução*. Em "pirilampiscar", a

iconicidade se deve a um processamento intrassígnico, que funciona a partir da composição neológica de reconhecimento linguístico-gramatical dependente da relação por similaridade entre signo e objeto; já em "namoriscar" a iconicidade tem uma base extrassígnica, de deslocamento semântico-discursivo operado entre um signo e outro, este representando o objeto daquele.

O mesmo movimento poético se percebe em "À medida que avançava, seu coração tiquetaqueava. (...) Andou, andou, atravessando a imensa noitidão" (Ibid., p. 14). Na página à direita desse trecho, também de forma complementar à parte verbal, à esquerda, é apresentada a noite escura, mas predominantemente azul, habitada por outros gatos e outros seres. A verbalização da onomatopeia faz que se assemelhe o pulsar forte e rápido do coração da personagem ao marcado som do relógio, indicando o estado emocional do gato diante da aventura que empreende. De uma primeira relação icônica estabelecida pela onomatopeia "instituída" – tique-taque -, é a sobreposição do verbo "tiquetaquear" ao automático e esperado "bater" (relacionado ao coração, "seu coração batia"), que lhe transpõe a *qualidade* de *ser sonoramente bem marcado e fort*e, como um relógio. Outros neologismos, com igual base icônica: "*despersianar* os olhos" (Ibid., p.16), "*ataratonto*", "*antecoisa*" (Ibid, p.31). Além disso, a repetição "*andou, andou*" traz, iconicamente, a ideia de intensificação, por causa da isomorfia operada pela repetição do verbo em relação à repetição da ação. Mais adiante, o mesmo recurso da repetição é utilizado em "Chorou. Chorou. E chorou" (Ibid, p.16).

Não se pode deixar de mencionar o forte apelo poético em "A mãe-gata sorriu bondades, ronronou ternuras, esfregou carinhos no corpo do escuro" (Ibid, p.28), com a utilização de substantivos abstratos no lugar dos advérbios que modificariam os verbos. A conversão gramatical, nesse caso, *substantiva* os efeitos das ações da gata-mãe em vez de, apenas, de modo *adjunto*, "*acessório*", modificar o verbo-núcleo acional. É um deslocamento funcional de base icônica, que se vale da função intrínseca à posição oracional dos termos (à direita do verbo, como *argumento*) para sustentar a *qualidade* atribuída aos substantivos ali empregados: a de *ser resultado, objeto da ação*. Isso, de certa maneira, revela não só o objetivo da personagem com aquela atitude, mas também a amorosidade ali implícita, típica das mães, como se reconhece discursivamente. Pode-se afirmar, portanto, que a cena assim composta guarda uma *visada patêmica*, orientada pela atitude maternal prototípica e corroborada pelos recursos poéticos presentes.

Há, porém, exemplos de poeticidade exclusivos da parte imagética. Embora toda imagem reserve um caráter icônico em virtude da semelhança operada pelo signo em relação ao objeto, em alguns casos, observa-se uma aproximação (às vezes em uma sobreposição evocada) de signos imagéticos presentes na superfície textual, ou entre um signo imagético da tessitura narrativa e outro signo, pertencente à memória discursiva socialmente partilhada, que se realiza com a intenção de exacerbar *qualidades*, às vezes, *afetivas*. Em geral, isso ocorre a partir de uma aproximação inusitada, original, o que torna essa exacerbação impreterivelmente perceptível. Um exemplo pode ser apontado na personificação do escuro, que conta com uma ilustração de um rosto imenso – se comparado ao tamanho do gato, presente no canto inferior esquerdo da página –, negro, de fisionomia triste, olhos fechados, nariz longilíneo e boca minúscula, arredondada, parecido com um "sol" apagado, cujos raios são como fósforos queimados, ou parecido com um homem negro, bonachão, de inúmeras trancinhas eriçadas. Materializar o escuro não é tarefa fácil. A personificação depende, na imagem, da semelhança com traços humanos, mas traços humanos específicos, que evoquem as *qualidades* necessárias à caracterização que se propõe. Nesse caso, a tentativa é de *traçar* o escuro como um ente que não amedronta em princípio, por isso a escolha de um rosto redondo, um formato sempre associado à ideia de benevolência e de simpatia e, portanto, já traz uma *visada patêmica* relacionada a essa ideia. Há, então, uma *aproximação por semelhança* entre o rosto apresentado e outro, reconhecido imaginariamente dentre outros de uma categoria que apresenta essa *qualidade* avivada de *ser bonachão*. Por outro lado, a sobreposição desse rosto à imagem de um sol conforme costuma ser identificado nos desenhos, como uma enorme cara redonda que emite raios em toda sua circunferência, também obriga o leitor a relacionar

os dois signos – o sol e o escuro –, contrastando-os pela luminosidade e pela escuridão, mas, antes disso, aproximando-os pela *qualidade* de *ser redondo e emissor de raios*. Essa aproximação do escuro com o sol fornece outra *qualidade* positiva ao personagem: a de *ser fonte de coisas* (como o sol é fonte de alegrias, dias bonitos, vida, luminosidade etc., ele é fonte de coisas *boas*.). De modo complementar, mais uma vez, na página à esquerda da ilustração, há o seguinte trecho verbal, que corrobora a construção de uma imagem positiva do escuro:

> Sim, o escuro, coitado. Que vida a dele, sempre afastado da luz! Não era de sentir pena? Por exemplo, ele se entristecia de não enxergar os lindos olhos do bichano. Nem os seus mesmos ele distinguia, olhos pretos em corpo negro. ... E o escuro, triste, desabou em lágrimas. (Ibid., p. 18)

O *propósito emocional* do texto é, com esse trecho, contundentemente revelado. O tema *medo de escuro*, com o auxílio do título e das estratégias de concretização, coloca o foco na suscetibilidade ao *sentimento* dessa emoção. E o simples emprego de *representações* de caráter patêmico contribui eficazmente para o desencadeamento de emoções. O escuro, como signo, por si só, tem, culturalmente, uma inextricável *visada patêmica* direcionada ao *medo*. A desconstrução dessa ideia tão cristalizada se vale de outra crença disseminada pela sociedade: a *maternidade amorosa*, capaz de educar, de transformar as pessoas. Como argumento principal, a gata-mãe diz que não é o escuro que mete medo; "Somos nós que enchemos o escuro com nossos medos" (Ibid., p. 26-27). No sonho do gato-filho, o escuro torna-se seu irmão, adquirindo cores e brilho. Assim, a imagem negativa e apavorante, comumente atribuída ao escuro, relacionada às trevas e ao mau agouro, é desconstruída a partir da personificação do escuro e da subsequente possibilidade de identificação com o leitor, proposta por esse recurso figurativo. O escuro é descrito como *coitado*, *capaz de suscitar pena*, *triste* por não enxergar, *chorão*. Observa-se que os *efeitos de sentido* vão sendo obtidos, em parte, pela conformação poética do texto, como visto, mas, por outro, pela seleção de signos e do próprio tema, impregnados de valores cristalizados socialmente e que, agora, são levados à reflexão.

Chico Buarque e Ziraldo, em *Chapeuzinho Amarelo* (1998), se aproveitam igualmente da fórmula que mesclando um propósito intrinsecamente patêmico – o medo – e que traz à tona a desejada reflexão, aos recursos icônico-poéticos, tanto na parte imagética do texto, quanto na parte verbal. Porém, nesse caso, o humor é o efeito mais saliente. O traço firme, colorido e alegre se alia a representações impregnadas de sentidos e de valores. A escolha pela denominação *Chapeuzinho Amarelo* para a personagem-título obriga o leitor a aproximação – por similaridade – a outra personagem, Chapeuzinho Vermelho, tão presente no imaginário popular. A narrativa sobreposta se vale das qualidades da personagem evocada: uma menina, exposta ao perigo/medo, usuária de um "chapéu" – que se, antes, era vermelho, e essa cor poderia estar atrelada a muitos significados relativos à moral pedagogizante do conto tradicional, agora, amarelo, não só subverte valores na superfície imagética, mas, sobretudo, na conversão para a relação, inicial, com o amarelo do medo, mas, ao final, ao amarelo da alegria, da brincadeira. O formato do livro é quadrado, com laterais de 20,8cm.

Chapeuzinho Amarelo tem o Lobo como o representante maior de seus temores. Um lobo trazido de longe, de outras histórias, de uma cultura distante, mas sempre presente. As referências ao imaginário dos contos infantis são utilizadas, mais uma vez, na descrição verbal do lobo. O ritmo do trecho já impõe dinamismo e sofreguidão próprios da reação ao sentimento do medo. O paralelismo das orações "de tanto pensar no LOBO", "de tanto sonhar com o LOBO", e "de tanto esperar o LOBO" – mais um recurso icônico, baseado da semelhança estrutural e métrica – revela a preocupação obsessiva da menina em relação ao lobo, o sentido-*qualidade* apresentado na forma mesma dessa construção e corroborado pela intensificação operada pelo advérbio duplamente plosivo e pela sílaba tônica alongada pela nasalidade. Ao encontrar o lobo, Chapeuzinho constata que ele "era assim: carão de LOBO, olhão de LOBO, jeitão de LOBO e principalmente um bocão...": uma paródia, outra vez, da história de Chapeuzinho

Vermelho, especificamente a fala mais conhecida, quando a menina, diante do lobo disfarçado de avó, é questionado: por que esses olhos tão grandes, essas orelhas tão grandes e essa boca enorme? O aumentativo, no texto de Buarque e Ziraldo, ganha a modalidade sintética, com um sufixo aumentativo que também guarda valores para além do tamanho, como marca depreciativa, ou, pelo menos, jocosa, em contraste com a modalidade analítica da versão tradicional, que parece enfatizar não só a dimensão avantajada do lobo, como a diferença entre o gigantesco pavor que o lobo provoca e a inferioridade sentida pela "vítima". Mas é a descrição do "bocão", cuja imensidão é corroborada pela modalidade analítica do aumentativo e pela menção às possíveis consequências de uma eventual "bocada", que expressa a intensidade do medo sentido pela menina, ao mesmo tempo em que, com humor, atenua seus efeitos: "... um bocão tão grande que era capaz de comer duas avós, um caçador, rei, princesa, sete panelas de arroz e um chapéu de sobremesa". Como é conhecido, numa das versões de Chapeuzinho Vermelho, a avó foi devorada pelo lobo, mas, em outra, ela foi retirada de sua barriga por um caçador, viva. Sete panelas de arroz e um chapéu como sobremesa, no entanto, é algo totalmente inusitado e cômico, embora eficaz para medir a "possível fome" do lobo.

A iconicidade está presente em todo o texto, fazendo com que a superfície textual traga, em sua forma, o sentido, assim exposto, concretizado. A diminuição do medo é expressa pela subtração paulatina dos sintagmas preposicionados ("o medo do medo do medo de um dia encontrar o LOBO") que, desdobrados em pencas, deixavam ecoar a forte emoção sentida pela menina. O medo da possibilidade do encontro – agora já consumado – vai sendo substituído apenas pelo medo do LOBO e, aos poucos, o medo se vai e a menina fica só com o lobo, ou com a experiência do encontro com aquela "fonte" de medo, ou da "realidade". A grafia em maiúsculas de LOBO passa, nesse momento, a uma grafia que o "minusculiza", tornando sua existência algo quase insignificante para ela.

A contraparte imagética desse processo transformador é registrada nas páginas seguintes (Ibid., p. 22-23):

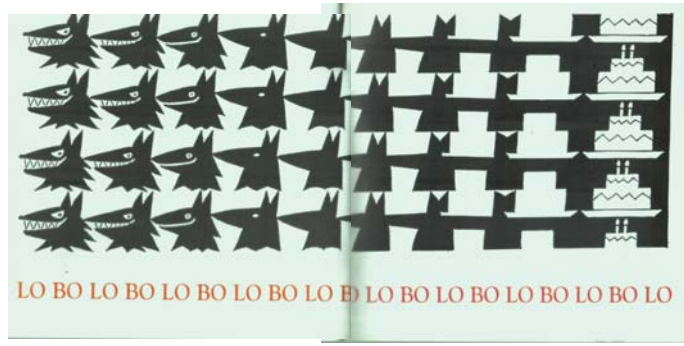

Fig.2 LOBO – BOLO

Nessa representação, palavra e imagem agem quase simetricamente, adotando um mesmo percurso interpretativo, embora partindo de semioses diferentes. A brincadeira com a palavra *lobo*, que, incessantemente repetida, acaba por ser pronunciada como se suas sílabas tivessem tido sua ordem invertida, *bo-lo*, provoca, aos poucos, a pronúncia de outra palavra. No conto, essa transformação tem um importante papel, pois, *lobo*, representação carregada de valores relacionados ao medo extremo, passa a outra representação, relacionada à alegria, festa, a algo totalmente inócuo. Essa transição é ilustrada com o "desmanche" da imagem da cara de um lobo, que vai perdendo, na sequência, o semblante assustador e, aos poucos, no intervalo de sua silhueta, vai aparecendo a imagem de um bolo de aniversário, enfeitado e cheio de velas. Mais adiante, em outra página, a torta de aniversário, colorida e enfeitada, apresenta uma fisionomia com o jeito de lobo, mas com orelhas pequenas e um sorriso contrafeito. Depois de dissipado o medo que a menina sentia, todos os outros "monstros" que povoavam sua imaginação têm seus nomes invertidos também e, com isso, ela passa a ter o controle dessa emoção que antes a paralisava.

4. Por uma leitura sensível

O propósito comum em torno do *medo* trazido por *O gato e o escuro* e por *Chapeuzinho Amarelo* oportunizou a

verificação da incidência de estratégias textuais-discursivas diversas e recorrentes, tais como o emprego de representações de caráter patêmico (*escuro*, *mãe*, *lobo*, *bolo*, exemplos mais contundentes), assim como a atuação do processo icônico, seja no nível superficial (com a criação neológica, o ritmo obtido pelo paralelismo sintático, as cores-signos, a imagem de lobo transformada em bolo), no nível discursivo (com as referências à cultura e com a intertextualidade) ou, finalmente, no nível situacional (com, por exemplo, as estratégias de adesão do leitor, como interpelação direta, apresentação visual do livro, formato e traço "infantil").

Os *efeitos de sentido* programados *na* e *pela* textualização, atestados durante a leitura dos contos, são confirmados na análise dos processos de patemização ali inscritos. Como *efeitos* que são, de caráter *reacional* e, quase sempre, identificados como meras *impressões*, não podem, em si mesmos, constituir objeto de análise. Participam da textualização como resultados previsíveis de um planejamento textual-discursivo marcado em sua superfície, sob os auspícios da relação que se estabelece com o contexto de uso. Os *efeitos* não são os sentidos efetivamente inteligíveis, ou verbalizáveis; os *efeitos* são tão-somente observáveis (ainda que virtualmente, na latência administrada pelo texto) ou percebidos *através* do texto. Como uma aura que envolve a textualização, tendo sido emanada por ela, por um lado, os *efeitos* se colocam à margem do sentido intelectivo, mas, por outro, justamente pela "baixa racionalidade" que os identificam, funcionam como eficazes argumentos de base *afetiva*, e, por isso, mais dependentes da adesão do leitor/espectador. As *visadas de efeitos* – essas sim passíveis de análise – permitem identificar sua provável existência, a partir de cálculos interpretativos que se lançam na direção do discurso a fim de projetar uma sensação, uma emoção, um *sentimento*.

Além disso, em ambos os contos, a superfície textual revela inúmeros recursos poéticos, indícios de processamento icônico, orientados também para a patemização. Em outras palavras, observam-se nos textos conformações verbais e visuais voltadas para a aproximação de elementos por similaridade com a finalidade de desencadear emoções e sensações. Isso se comprova, por exemplo, no inusitado de criações como as já citadas "tiquetaqueava", "ataratonto"; no paralelismo constitutivo da sequência "A mãe-gata sorriu bondades, ronronou ternuras, esfregou carinhos no corpo do escuro"; na silhueta do lobo formado pela sombra da própria Chapeuzinho Amarelo; na diluição do medo representada pela subtração dos sintagmas de "o medo do medo do medo de um dia encontrar o LOBO", ou na transformação de LOBO em BOLO, demonstrada verbal e visualmente.

A leitura de um livro com ilustrações mediada por um adulto insere a criança em uma realidade social, ao mesmo tempo em que permite a reflexão acerca de temas de seu interesse, mas nem sempre de fácil abordagem. A vivência de uma história, na distância que a fantasia proporciona, é estratégia eficaz para o entendimento e para o *sentimento* de situações do universo infantil – ainda que não *somente* infantil. Em geral, os livros com essas características carregam uma finalidade fruitiva, porque, por meio da exposição a uma experiência de prazer, de diversão, de aventura imaginária, se afeta internamente o leitor, tocando-lhe um ponto emocional e provocando-lhe uma reação e, talvez, uma mudança.

Referências

BUARQUE, C.: ZIRALDO A.P. **Chapeuzinho Amarelo**. 4.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

CHARAUDEAU, P. A patemização na televisão como estratégia de autenticidade. In: MENDES, E.; MACHADO, I. L. (orgs.) **As emoções no discurso**, vol. II. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p.23-56.

_____. **Discurso das mídias**. São Paulo: Contexto, 2007.

_____. **Discurso político**. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. **Linguagem e discurso**. São Paulo: Contexto, 2008.

COUTO, M.; CASTANHA,M. **O gato e o escuro**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2008.

HUNT, P. **Crítica, teoria e literatura infantil**. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

NICOLAJEVA, M.; SCOTT, C. **Livro ilustrado**: palavras e imagens. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

PEIRCE, C. S. **Semiótica**. 3.ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

SANTAELLA, Lúcia. **A teoria geral dos signos**: como as linguagens significam as coisas. São Paulo: Editora Pioneira, 2000.

PASSEIOS ESQUIZOS — DO DEVIR-CRIANÇA

Profa. Dra. Rosana Aparecida Fernandes

Resumo

O cinema não representa o mundo, o cinema pensa o mundo, institui modos de pensamento, desencadeia maneiras de viver, produz formas de expressão. O cinema fabula. E interessa, neste ensaio, o cinema que convoca um povo crianceiro por vir, que propõe subjetividades infantis que não estão aí, crianceia, e não se presta a fazer o papel de arquivos ou de restituição da criança empírica, pois não se diz da infância de ninguém em particular. A tarefa é outra: devir criança através do ato de fabular, de fazer cinema, e ir em direção à infância do mundo. Nesse caso, toda uma diagramática é concebida pelo cinema para capturar as relações de forças e ressaltar, no percurso e no percorrido, linhas, silêncios, fluxos e composições. Por toda parte, pisadas: ligeiras, crianceiras, secretas. Passeios esquizos, fendidos, um pouco de ar, vento, estradas, e passos que sugerem um aprendizado, uma amizade, memórias, fabulações, gritos, pausas, devires. A conexão entre vida, pensamento, passeios esquizos, amizade, devires e fabulações duplica forças e abre os corpos ao incomensurável de si e do mundo.

Palavras-chave

Passeios esquizos; cinema; devires.

Resumen

El cine no representa el mundo, el cine piensa el mundo, instituye modos de pensamiento, desencadena maneras de vivir, produce formas de expresión. El cine fabula. Interesa a este ensayo, el cine que convoca un pueblo niñero por venir, que propone subjetividades infantiles que no están ahí, niñea, y no se presta a hacer el papel de archivos, tampoco la restitución del niño empírico, no le interesa la infancia de nadie en particular. La tarea es otra: devenir niño a través del acto de fabular, de hacer cine e ir en dirección a la infancia del mundo. En este caso, toda una diagramática es concebida por el cine para capturar las relaciones de fuerzas y resaltar en el camino y en lo recorrido, líneas, silencios, flujos y composiciones. Por toda parte, huellas: ligeras, niñeras, secretas. Paseos esquizos, hendidos, un poco de aire, viento, caminos y pasos que sugieren un aprendizaje, una amistad, memorias, fabulaciones, gritos, pausas, devenires. La conexión entre vida, pensamiento, paseos esquizos, amistad, devenires y fabulaciones torna doble las fuerzas y abre cuerpos a lo inconmensurable de *si* y del mundo.

Palavras clave

Paseos esquizos; cine; devenires.

1 - Programa de Pós-Graduação em Educação (PPED) – Universidade Tiradentes – UNIT.

Dicen que el siglo se va, que el milenio se va,
¿cuál milenio?, ¿cuál siglo?
¿De la era de qué?A lo mejor debiera uno callarse.
Pero no. Todavía no. Por lo menos todavía no.
Estoy viviendo un reverdecimiento en el mejor sentido, una reniñez,
una espontaneidad que casi no me explico.
Es como si yo dejara que escribiera el lenguaje por mí. Parece descuido, y es el desvelo mayor.
Estoy dejando que las aguas hablen, que suban las aguas, y que ellas mismas hablen.
Gonzalo Rojas, La reniñez.

Caçando insetos

As estradas de Abbas Kiarostami se oferecem à escuta. A cada passo, um impasse, um rodeio, uma figura que se cala e fabrica o silêncio. O silêncio sobrevoa e contamina toda paisagem, fazendo-se o próprio transeunte. O silêncio se encarna, e inventa sua própria figura silenciosa: Ahmad, Puya, e tantos outros. Figuras que olham o que se passa, aguçam todos os sentidos, aprendendo a ver de novo, a ouvir, olhar sem opinar, apenas olhar, deixando o mundo se mostrar. Nas estradas de Kiarostami o mundo exibe suas imensidões, cheias de um puro vazio, a brancura impregnada, o eterno ziguezague da estrada, a árvore. O universo inteiro brilha aí, como a lua cheia brilha nas águas. E o ovo, o germe do mundo, pulsa, radia, cintila, vive em cada figura, em cada gesto. Os planos-sequência são abertos, como o universo é aberto, esparramam-se por todos os lados, aparentam ter começado bem antes, e terminam levando quem a eles assiste, deixando-os amplos, sentados, sem poderem se levantar imediatamente, ressonantes, disponíveis, de pés soltos, leves.

As estradas de Kiarostami, quando não se bifurcam, fazem-se ziguezagueantes, ou labirínticas. Exibem um cinema de deambulações, em que os personagens não ficam sem rumo, sem saberem cartografar as próprias andanças. Mesmo sem prescrições, ou pontos de chegada predefinidos, Ahmad, Puya, Badii não ficam à deriva, para lá e para cá, desnorteados. À maneira dos nômades eles vão de um ponto ao outro, sem que os pontos fixem os trajetos, ou configurem limites; são os trajetos que fabricam os pontos e rumam em suas direções.

Decerto, o que importa não é o nome próprio Abbas Kiarostami, mas o que acontece a partir dele, ao redor, desde a sua produção. Por isso, é preciso perguntar: o que exatamente quer a câmera, que o próprio Kiarostami chama de câmera-caneta? O que faz o diretor iraniano tomando notas relativas à trajetória de um garoto em busca da casa de seu amigo?

Ele acompanha Ahmad, Puya, Badii, e tantos outros atentando-se, permanentemente, para os afectos que os tomam, os devires que os levam à rua, e os fazem caminhar, apressar-se, descansar, as relações que começam, ou recusam, as velocidades e os movimentos de que são capazes, a latitude e a longitude de um corpo, de uma vida. E, frequentemente, o que Kiarostami extrai do modo como percorrem o mundo é o fulgor de um devir-criança.

Não dá para explicar um devir, um devir-criança, qualquer devir, nem defini-lo. Não obstante, é preciso acrescentar: é possível captar e emitir partículas que levam para a vizinhança de uma zona de devir. Não há contradição nisso.

E os planos-sequência de Kiarostami são puros planos de imanência que recolhem o imperceptível no ar, na umidade, no filete de vida que resta, ou que abunda; passam entre as linhas flutuantes de *Aion*, e inspiram um modo de vida etológico, diagramático, afectivo. Corpos que entram em um fluxo crianceiro avaliam, falam, agem, particularmente, por meio de mapas, e criam toda uma cartografia das velocidades e das intensidades de uma vida. Caminham abertamente, virando-se para o que atrai, desafia, seduz. E distinguem, ligeiramente, o que está travando os passos, o que prende. Enxergam as passagens, e as saídas. E têm facilidade para começarem e terminarem relações, pois desejam, acima de tudo, prosseguir, caminhar. Não carregam peso, nem se deixam deter, vão leve pelo *spatium*.

Pode-se dizer: Kiarostami cria planos-sequência que traçam um diagrama, uma problemática crianceira, ele faz uma pergunta-máquina que se dirige a uma infância universal, ecoa por toda a Terra, e favorece a criação de uma imagem em devir, *em vias de*, livre de enredos, e de esquemas da percepção que anseiam por coordenar ações e reações.

Trata-se de uma câmera-caneta que capta as cores, os sons, as intensidades, e os pés de uma criança molecular que vagueia pelo universo inteiro, serpenteia, flui, corre livre por aí. E extrai um pedaço desse bloco de infância, dessa realidade intensiva, para compor uma criança molecular, e de novo soltá-la no cosmos através das figuras crianceiras: Ahmad, Puya, Badii. Irradiação de uma microcrianceiria que penetra moléculas e contagia os corpos, toma-os em um devir-criança. É, de fato, uma câmera-caneta, mas também um catalisador, e um irradiador, a contrair uma pequena porção das intensidades que integram o ovo, o germe crianceiro que é adjacente à criança e ao adulto, para, então, produzir um povo crianceiro que falta. E, depois, distender, e irradiar a criança molecular fabulada, lançá-la no mundo, para que ela possa passear, partir, perder-se no mundo, e farejar os rastos, os aromas, a fluidez de uma crianceiria que está por vir, invocando-a.

E é contagiado pelo modo crianceiro de intervir no mundo que Kiarostami perfaz as suas viagens e os seus filmes. Quando esteve de passagem pelo Brasil, ao sentir-se atraído pelos passos de uma menina de rua, passou a explorar, prontamente, os três quilômetros da avenida Paulista junto *com* esses pés crianceiros.[2]

Observa-se, em seus planos-sequência e percursos, um expressivo mapeamento das forças, dos pólos de atração e de repulsão, das linhas, e dos fluxos de um devir-criança. Quais elementos são necessários à composição do plano cinematográfico? O que suprimir? O que trazer à luz? Qual o enquadramento a ser feito? Qual a localização a ser explorada? De que é feito um espaço-tempo fílmico? É nessa perspectiva que a atividade cartográfica, tão potencializada pela crianceiria, captura Kiarostami, levando-o a conectar o seu trabalho diretamente ao devir-criança. O que configura um aprendizado acerca de uma política de vida crianceira, que propaga a arte de operar enquadramentos, de selecionar, recortar, detalhar, subtrair e combinar o que convém.

A câmera-caneta está nas mãos do cineasta, mas os pés que a conduzem são crianceiros. Se o corpo é de adulto ou de criança tanto faz, basta que o corpo seja capaz de arregimentar em *si* fibras, velocidades, e afectos que o façam devir-criança. Um nervo embrionário é animado. E os corpos se deixam levar por um devir extratemporal, entram em um agenciamento que não se dá por semelhança ou por analogia. Assim, mesmo quando os protagonistas não são crianças, como em *Gosto de Cereja*, um fluxo de crianceiria se faz presente. Afinal, o que Badii faz senão recorrer às suas próprias linhas, dispondo-as sobre um mapa, desembaraçando-as, diferenciando as linhas de errância das linhas costumeiras, perguntando-se sobre sua linha de fuga, ao buscá-la em um soldado ou em um seminarista?

A pé, ou sob quatro rodas, Kiarostami detém-se em experimentações, olhando, especialmente, para como algo devém. Passa por portas, e limiares, indicando distribuições de territórios, movimentos de desterritorialização, conexões e cisões. Instala-se no meio dos *Acontecimentos* para arrancar não formas que se revelam mediante a proximidade da luz, mas, sim, para capturar toda uma luminosidade límpida, liberada de qualquer enredo, um cristalino jorro de luz em desdobramento, e diferenciação, sem jamais promover a confirmação do clichê, do figurativo. Assim, as figuras que ele inventa não são ilustrativas, estão sempre em viagem, intensiva, extensiva, imóvel, ou correndo, traçam uma linha abstrata, uma linha de fuga, outra de desterritorialização, conectando uma linha em muitas outras. Na tela, tudo se mexe, ainda que imperceptivelmente, e as linhas se inscrevem nos corpos das figuras, transformando-as em linhas abstratas, um puro figural em devir, a atravessar espaços lisos como uma flecha. Totalmente diferentes de figuras que encerram as forças de um corpo em um sujeito, uma forma, um Eu, narram histórias, representam identidades.

Sendo assim, a figura crianceira está liberada de quaisquer formas. Sem sede de forma, ela vai além da criança vivida, e não se afina com a busca de supostas essências que se dizem das crianças. Mesmo porque uma tarefa dessa natureza é indigna de tudo que seja da ordem da duração. Além de ser o que há

2 - Referência ao texto "Uma boa boa cidadã", escrito por ocasião de uma viagem do diretor a São Paulo, para a Mostra Internacional de Cinema de 1994 (cf. KIAROSTAMI, Abbas. **Abbas Kiarostami**. Tradução de Alvaro Machado; Eduardo Brandão. São Paulo: Cosac & Naify, 2004a. p. 266-285).

de menos interessante para se fazer *com* as crianças. E mais, a figura crianceira também não tem nada a ver com a evolução que objetiva empurrar a criança em direção à adultez, hipotecando o seu presente na expectativa de um futuro célebre e magistral. Ao contrário, trata-se de involuções criadoras, de experimentações de um devir que maquina uma criança molecular, distinta da criança molar, empírica, cujo futuro é o adulto.

Cinema de Kiarostami: fábrica de uma criança molecular. E é no ato de fabular que o diretor se torna assistente de um povo crianceiro por vir. Não qualquer tipo de assistente, mas aos moldes walseriano, ou kafkiano, já que as figuras que ele cria, a paisagem, e tudo o mais, dão a pensar, e provocam experimentações, mais do que qualquer outra coisa. Não trazem a verdade, não são figurativas, nem comunicam um Eu ou convicções, são de uma particular pobreza denotativa. Filmar, enquadrar, ou compor, não têm, para ele, outro propósito: propagar um devir-criança. E, no devir-criança, a infância já não é de ninguém. É uma infância-mundo, onde a força pura do tempo é ativada, e não a matéria empírica que se imprime no tempo.

Kiarostami persegue — ou será ele perseguido? — por uma crianceiria absolutamente impessoal, vinda de um tempo crônico, isto é, não cronológico. Na África, ou no Irã... Seja onde for, o que instiga o seu trabalho é a possibilidade de ressaltar devires crianceiros, mais que histórias, devires apreendidos independentemente das formas nas quais se efetuam, e que, conforme os agenciamentos e as relações constituídas, ocasionam uma ruptura, um desvio, um descanso do figurativo que tanto fala, atesta, reproduz. E se várias crianças passam em frente à câmera-caneta, não é por nenhuma reverência à criança empírica. Muito pelo contrário. Nunca uma significação da realidade, nem uma representação de um suposto mundo preexistente, mas uma experimentação que estende, sobre os percursos, fabulações que duplicam o que se passa, e botam em questão as concepções de verdadeiro e de falso. Seus planos-sequência convocam afectos crianceiros que ultrapassam a criança documentada, lembrada, vivida, e devêm, eles mesmos, criança.

Em *ABC África*, mais uma vez, Kiarostami não restitui realidades, embora seja um filme que teria tudo para ceder às armadilhas de um enredo sobre crianças, ou, então, em favor de uma certa inocência perdida. Em Uganda, excitava-lhe a oportunidade de testemunhar a vida que ali fervilhava, ao dar, a cada instante, visibilidade aos instantâneos daqueles rostos de crianças que passavam diante de sua câmera-caneta. Ele, simplesmente, registrava, captava, mais que qualquer outra coisa. Sem tecer conclusões, nem nada significar, mesmo porque a questão não está em formar juízos, mas expor o que se passa por uma determinada zona, dando alguns indicativos das relações de força que nela se exercem. De uma só vez, Kiarostami coloca o cinema em relação com uma crianceiria intempestiva, e libera a figura crianceira dos chavões que a cercam. Sem pressa, ele circulou entre algumas do 1,6 milhão de crianças ugandenses, órfãs da guerra civil, e vítimas da AIDS. Resistiu às imagens fáceis, previsíveis, usuais, e perseguiu, cuidadoso, traços raros, dignos de se efetuarem e se dizerem da crianceiria.

Kiarostami é um agrimensor de uma política de vida crianceira. Dizer que ele é um cineasta das crianças não é apropriado. O que o seu cinema faz ver não é, a bem dizer, nem sujeitos nem pessoas, menos ainda uma etapa da vida que se adequa a um tempo cronológico. Mas, sim, coletividades moleculares, que agem contra o tempo, vibram, reverberam, e eternamente diferem de *si*. De maneira que o passado, o presente e o futuro são matérias de experimentações livres de compromissos com a verdade factual. E o falso vem a ser a potência criadora que fabula um povo crianceiro, subtraindo qualquer ânsia pela verdade que queira penetrar e se incrustar no povo crianceiro por vir, cuja imagem dominante de criança só tornaria impossível.

Independente da situação, Kiarostami não se presta a restabelecer identidades perdidas. Em Uganda, Poshteh, ou em Gilan, o que quer o seu cinema? Crianceiria-Enquadramento, em um movimento de duplo-roubo, de dupla-captura, um arrastando o outro para devires ilimitados. E o cineasta devém criança. O cinema devém criança. A criança entra em outros devires, inclusive em um devir-cineasta. Um bloco de devir assimétrico. Um duplo do outro, em um ziguezague instantâneo. Um carregando o outro para uma zona cheia de lampejos, apagamentos, descentramentos. Pura conjugação das linhas que se incluem nesse *entre-dois*.

> Um devir não é um nem dois, nem relação de dois, mas entre-dois, fronteira ou linha de fuga, de queda, perpendicular aos dois. Se o devir é um bloco (bloco-linha), é porque ele constitui uma zona de vizinhança e de indiscernibilidade.[3]

No filme *Vida e Nada Mais (E a Vida Continua…)* tem-se, precisamente, o olhar do cineasta devindo criança, através da presença de Puya, que, por sua vez, exibe um enquadramento com as mãos enquanto está deitado no banco de trás do carro, um corpo totalmente maquínico, que seleciona o notável, o atraente, devém cineasta. E o cineasta, por sua parte, devém criança ao experimentar o mundo por meio dos trajetos desembaraçados de Puya, ao embarcar no mundo de caminhos menores traçados pelo menino. É, contudo, verdade que já não é um mundo de Puya, que já não é de ninguém. E ainda o é. Quem for do bando acaba por compor com Puya um diagrama em constante construção, que está designado a orientar encontros e avaliar afectos. O passo seguinte de Puya nunca está dado de antemão. Se Puya quer fazer xixi, faz. Quando tem sede, logo localiza um refrigerante, ou, então, uma torneira. Ele abre e fecha contatos com imensa facilidade, brinca com um gafanhoto, conversa com uma mulher que lava roupa, e está, permanentemente, atento ao que o rodeia, cata do chão o que chama a sua atenção, e assim vai passeando entre paredes caídas, objetos perdidos, restos de quem se foi, e de quem sobreviveu ao terremoto. Existe aí, como em cada um que entra nesse devir-criança-cartógrafo, um incansável decifrador de signos.

A região percorrida por Puya é Gilan, recém devastada por um terremoto. Junto está Fahrad, o seu pai, mas é Puya o guia da viagem, embora não seja ele quem dirige o carro. Afinal, nada é capaz de bloquear a exploração geográfica do garoto, nem os turbulentos congestionamentos, nem a dor das pessoas feridas. Até esses elementos são materiais de experimentação. Ele faz do seu registro cartográfico uma espécie de protocolo de experiência, no qual redistribui continuamente as quebras, os deslizes. Mas também as ruínas fazedoras de mundos possíveis, de outros territórios, de novos enunciados.

À espreita, Puya segue pronto para reencontrar algo que não perdeu exatamente. Ele passa longe das linhas costumeiras, sai do curso daquilo que se espera desde o mundo adulto. E lida melhor com os destroços do terremoto do que o seu pai. Talvez porque, como diz Deleuze, *no mundo adulto a criança é afectada por uma certa impotência motora, mas que aumenta sua aptidão de ver e ouvir*.[4] O que confere a ele não só uma agilidade adversa à do seu pai, como possibilita que as indagações dos dois se diferenciem. Sim, pois enquanto Fahrad se questiona: *— O que se passou? O que pode ter acontecido? O que pode ter ocorrido com Ahmad e Babak*?,[5] a pergunta de Puya é: *— O que acontecerá? Como os sobreviventes poderão assistir ao jogo da Copa do Mundo, entre Brasil e Argentina?* Fahrad está preso ao fato, ao passado, à memória, e Puya não cessa de inflamar o *em-devir*. Mas, também aí, no problema que o garoto levanta, existe a certeza de que há sempre uma saída, apesar da aparente soberania de um terremoto. *A vida continua* e encontrar uma saída, uma entrada, ou uma adjacência qualquer, é uma questão de cartografia.

Pulando amarelinha

Um outro devir-criança é trazido pelo vento, *Às Cinco da Tarde*, por Samira Makhmalbaf. Dessa vez é Noqreh que, ao ter que passar por dentro das ruínas bombardeadas de Cabul, ainda com possíveis minas, é tomada por um devir-criança. Ela tem que verificar o terreno, criar condutas de travessia. E, então, ela bate o pé, e, mais uma vez, bate o pé, um ritornelo passageiro e completamente musical, crianceiro, conquista todo o espaço, mete-se em cada uma das fissuras daquelas ruínas, e põe os pés de Noqreh para pular, fazer Amarelinha, e os destroços, o ar, os pilares que resistem ao tempo, e às guerras, tudo parece pular junto, tamanha as sensações produzidas naquele espaço-tempo.

3 - DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs** — capitalismo e esquizofrenia. Tradução de Suely Rolnik. São Paulo: Ed. 34, 1997. v. 4. p. 393.
4 - DELEUZE, Gilles. **Cinema 2**: A imagem-tempo. Tradução de Eloisa de Araújo Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 2005. p. 12.
5 - Ahmad e Babak Ahmadpur são protagonistas do filme "Onde fica a Casa do Meu Amigo?".

Não há dúvida de que todas as partículas presentes naquele lugar pendiam para um estado de desterritorialização absoluta. Se a experimentação daquele devir-criança cruza a tela, e afecta quem a ele assiste, é por ter mudado as constituições perceptivas do espaço-tempo do outro lado da tela também, fazendo os corpos entrarem em um universo de micropercepções, onde os devires moleculares desfazem molaridades, e levam para passear quem está do outro lado da tela, assistindo *Às Cinco da Tarde*.

E o balanço na árvore

Tonho, em *Abril Despedaçado*, de Walter Salles, está sentado em um balanço preso em uma árvore morta, é embalado por seu irmão menor, e tem cada pedacinho de molaridade do seu corpo quebrado, vazado pelo vento seco. Um devir-criança que talvez já estivesse por ali, pairando no ar, conquista o corpo de Tonho, o faz rir, gargalhar, e estilhaça, ainda, toda molaridade que se avizinha, que endurece e seca corpos, terra, e árvore. O pai de Tonho, o irmão, a mãe, e toda a aridez e estiagem do arredor sorriem juntos, sentem as próprias frestas, sentem que têm frestas, amolecem, tornam-se maleáveis, senão moleculares. O devir contagia, vem como um vento fresco, e logo vai, segue, e torna a pairar. E Pacu, o Menino, que é criança, entra em um devir-chuva, em um devir-universo. Uma chuva molecular que cai o inunda todo, e o leva para o mar. A chuva amansa a estiagem, e excita os passos do Menino, dando-lhe a sensação de que tem algo mais no mundo. O vento, a camisa manchada de sangue já amarelado, os bois que giram sozinhos, sem necessidade presente, sem cana para moer, os sonhos do Menino, a Sereia que assopra e dança com o fogo, o Sol a pino, e o livro já anunciavam um outro mundo possível. Mas é a chuva, e o devir que ela traz, que faz o Menino respirar o ar que vem desse mundo possível, puxar ar para dentro dos pulmões e viajar para o fundo do mar, para junto da Sereia.

A bola

Um devir é rápido e duplo como um bumerangue, e multiplica, dobra e desdobra uma vida. Kieslowski realçou ao máximo esse tema do duplo devir, do duplo movimento — a vida de Véronique, ou as vidas, *A Dupla Vida de Véronique*. Um bloco de devir indissociável. Uma misteriosa aliança, uma fina ligação entre Weronika e Véronique, não uma relação de filiação entre elas, nenhuma consanguinidade. Em Cracóvia, por ocasião de uma viagem à casa da tia, Weronika acha-se diante de seu duplo: Véronique, que também está de passeio, em uma excursão pela Hungria, Checoslováquia, Polônia, Cracóvia, ela está a tirar fotos, e já dentro do ônibus fotografa, sem saber, o seu duplo que está na rua, do lado de fora, a olhar, suspeitar, pressentir, intrigar-se com o que vê. Um mistério se espalha silencioso e despretensioso, sóbrio, nada a ser desvendado, apenas a experimentação de *uma* vida. À essa questão acrescenta-se a ideia da simultaneidade de uma bola, e a passagem de um devir-criança: no trem, indo para Cracóvia, Weronika pega a bola transparente que carrega consigo, olha através da bola a janela do trem, a paisagem, a rua, vê o mundo de cabeça para baixo, mesclado às três ou quatro estrelas de cinco pontas que fazem parte da bola. Depois, já em Cracóvia, ao passar por um corredor estreito, tira a bola do bolso de seu casaco, joga contra o chão, joga de novo, olha a bola por um segundo e joga forte, a bola quica alto, bate no teto e o esfarela, o despedaça, fazendo cacos de teto, pó, uma poeira luzente, e moléculas de uma crianceira que corre o mundo e cerca Weronika, envolve seu rosto, mexe com seu rosto, desfaz marcas, rigidez, e puxa Weronika para um entre-tempo crianceiro, uma pausa nas molaridades da vida. E, em outro espaço-tempo, o duplo da bola na bolsa de Véronique, que, agora, ocupa o espaço liso de uma cama para dispor fragmentos de um duplo, uma foto, uma bola transparente com três ou quatro estrelas de cinco pontas, duas vidas (*uma* vida?), em uma conjugação infinita.

Anotações para curtas-metragens I

Davi: — *Professora, por que a gente nasce com vontade de bater?*

Em um misto de admiração e entusiasmo a professora o indagou: — *Você pensa que a gente nasce com vontade de bater?*

Davi: — *Sim, o bebê já nasce chorando e batendo, não é mesmo?*

Então, outros estudantes se aproximaram e tomaram parte na conversação:

Luana: — *Não, a gente não nasce com vontade de bater, porque isso dói. A gente aprende a bater batendo.*

Arthur: — *É mesmo! A gente não nasce com vontade de bater, a gente só bate quando alguém bate na gente.*

Aline: — *Mas quando alguém bate, a gente não deve bater de volta, a gente deve falar para a professora.*

Professora: — *Por que você acha que deve falar para a professora? E se eu ou outra professora não estiver por perto, será que você tem condições de resolver a situação sozinha?*

A aluna olhou para a professora atentamente e não lhe respondeu. Então, um silêncio se fez presente até que a aluna Ana voltou à questão inicial: — *Quando o bebê nasce, já nasce batendo porque já nasce com falta de educação.*

Professora: — *Como assim "nasce com falta de educação"? O que quer dizer isso?*

Ana: — *É bater, todo mundo sabe disso.*

Davi, inconformado com as respostas obtidas, arriscou outra hipótese: — *O bebê já nasce com vontade de bater porque ele só gosta de mamar à noite, de dia ele quer brincar e não mamar, daí ele chora e bate.*

Pedro: — *Não, não é nada disso. Ele aprende a bater porque vê a mãe batendo. E a mãe bate quando ele teima.*

Davi, ainda intrigado com a questão, insistiu: — *Eu nasci com vontade de bater, aí a professora Kátia (antiga professora dele) consertou a minha cabeça. Ela me levava para a sala da professora Leila (diretora da escola), para ela conversar comigo, e, de tanto conversar comigo, a professora Leila consertou a minha cabeça.*

Já em casa, a professora remoía a conversa com as crianças, ruminava — e ruminava mesmo, bem como as vacas —, não cansava de voltar ao entusiasmo evidente nas falas das crianças. A professora estava agarrada à hora passada, e perguntava: *E agora, o que fazer?* Insistia que tinha que fazer perdurar a conversa fortuita acontecida durante aquele recreio. Tudo tinha se passado de maneira tão preciosa para ela, como poderia, pois, deixar passar sem aproveitar mais, e sorver até a última gota de pensamento daquelas crianças? Foi então que a professora cessou de ruminar por alguns instantes e afirmou:

— *Em alguma medida, Hobbes e Rousseau também abordaram essa problemática... Em "Leviatã", Hobbes afirma que a agressão, a competição, a desconfiança e assemelhados compõem a natureza humana, de modo que só a razão, por meio de pactos, leis e um poder comum, pode frear e conduzir as ações humanas para o benefício comum. Enquanto Rousseau, no "Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens", apresenta uma natureza humana originalmente amoral e propensa à bondade, porém corrompida quando em contato com a sociedade. Há, pois, pontos de contato entre a conversação ocorrida entre as crianças e os pensamentos produzidos por esses dois filósofos. A criança nasce ou não com vontade de bater? Se sim, algo poderia "consertar" a cabeça dessa criança, afirmou Davi, fazendo conexão, mesmo sem saber, com a ideia hobbesiana de que o bem comum só é atingido se houver pactos e poder para direcionar e "consertar" as ações humanas. Se não, uma criança "aprende a bater porque vê a mãe batendo", propôs Pedro. Ou seja, ela passa a bater, porque é corrompida por algo externo a ela, o que lembra Rousseau.*

E a professora se pôs a juntar textos, materiais, e resolveu que levaria para a sala de aula os textos de Hobbes e Rousseau no dia seguinte. E o fez. Ela estava convencida de que apresentar para aquelas crianças as produções e as considerações de Hobbes e de Rousseau poderia ajudá-las a complexificar e aprofundar o problema que elas estavam elaborando. O *cogitatio natura universalis* da professora a impedia de enxergar que o que importava já tinha acontecido.

Geralmente, a professora quer estender, ao máximo, as conversas que ela considera proveitosas, quer dar prosseguimento, e pouco se detém no agora, a não ser que seja para ligar o fio do agora com aquele outro, e fazer conexões disso com aquilo, e aproveitar, aproveitar, aproveitar.

Mas o que é aproveitar? E a questão aqui não é se é válido apresentar os filósofos às crianças, nem como recorrer aos filósofos sem reverenciá-los ou sem validar a noção de que é necessário conhecer a história da filosofia para pensar. Essas eram as elucubrações da professora. Por ora, importa atentar-se ao verbo aproveitar, a + proveito + ar. O radical é proveito, em latim *profectus*. E proveito é o que se ganha, o lucro, a vantagem que se

tira de alguma coisa ou a utilidade que tem uma experiência. Está aí uma das pontas do fio no qual a professora estava enredada. A professora não fazia perguntas acerca do que é ter serventia, ser útil e proveitoso, ela nem sequer sabia que podia perguntar essas coisas. A professora não se dava às coisas inúteis, pouco parava, pouco silenciava. O que ela queria era avançar, dar um passo à frente.

Não fazer nada! Aconteceram conversas maravilhosas com as crianças na hora do recreio? Isso é tudo. Nada peça às crianças. Um instante é o que é, um instante dura por si só. O tempo dura, o universo dura,[6] a vida se desenrola, se alarga e experimenta existências inimagináveis. Mas se se quer com a inteligência preparar uma ação sobre as coisas e o tempo, preparando ou prevendo situações desejáveis e favoráveis, baseando-se, para isso, em *Acontecimentos* passados, não se faz outra coisa que reproduzir o mesmo, e operar no encalço do que é suscetível de repetição.

Talvez o desejo de apreciar novamente o que, em outros momentos, trouxe alegria seja mais comum do que o suposto. Um amante que se sente contente, e se considera um justificado afortunado em um determinado encontro, provavelmente planejará outros encontros no mesmo bar, servindo o mesmo vinho, usando a mesma camisa listrada, e, não raramente, se entristecerá ao notar que o encontro nunca se sucede como o desejado, ou como outrora. Spinoza sabia disso, e escreveu na *Ética*.

O que a professora e o amante não orçaram? Eles esqueceram o que há de irredutível e irreversível em um encontro, seja um encontro amoroso, profissional, familiar, ou tantos outros, pouco importa. Tudo que vive e é vivo não pode ser antecipado, ou capturado. Uma vez vivos, construímo-nos constantemente, diferimo-nos incessantemente de nós mesmos, insuscetíveis de sermos antevistos.

Orçar nessas praias nunca é computar, ou estimar, orçar-se aqui como fazem as embarcações que cruzam os oceanos, confiando a proa à linha do vento, abandonando-se, andando ao acaso, vagante, e cheio de vagas.

Anotações para curtas-metragens I

Um menino mora na rua. É dono de uns 8 ou 10 cachorros. Caminha pelas ruas de uma velha e movimentada cidade, perambula, e age como se as ruas fossem deserto, e, talvez, só exista mesmo o menino, os cachorros. Seus passeios são breves, frequentes, mas às vezes são longos, muito longos, podendo durar dois ou três dias. O menino olha para os cachorros, seu olhar é vago e vertical, seus braços se movem, fazem gestos de um maestro experiente e altivo, e dão comandos para os cachorros, sua boca diz palavras de um pastor, de um antigo pastor de ovelhas, de cachorros, de lobos da neve. Os animais são grandes e fortes. A boca do menino dá ordens. E, em meio a tudo isso, os cachorros orquestram. Um som denso, mas não muito, quase se encosta no chão, mas não encosta, levita, entra pelos ouvidos como se fossem linha na diagonal. Uns cachorros estão erguidos, outros esmorecidos, pesados. O dia está um pouco fechado, não tem sol, nem chuva, nem umidade ou seca. As casas estão distantes, são grandes, na verdade são imensas, e revelam uma riqueza que já se foi há anos; restam-lhes um nome, uma embriaguez. O vento corre lento, talvez lento demais, não há nenhuma cortina ou roupa no varal, nada balança. O menino segue. Os cachorros seguem. E uma mistura de maestro e pastor de cães se formula cada vez com mais precisão. Os cachorros lembram Sancho Pança. Mas o menino não tem nada a ver com Dom Quixote. Suas roupas são leves. Os pés descalços. Um cordão no pescoço. Cabelos nos ombros, e todo tempo um olhar vago e vertical. Os cachorros orquestram.

Anotações para curtas-metragens II

"Flávio, corta o 't'", disse a professora. O menino abriu o estojo, pegou a tesoura, seguiu pelo canto do caderno e, todo cheio de cuidados cortou, meticulosamente, a letra "t", que a professora havia pedido. Entregou para a professora e se sentou.

Anotações para curtas-metragens III

O pai, acompanhado por sua filha de uns quatro ou cinco anos de idade, tomava um café enquanto a garota comia algumas jujubas. Receoso de que a filha não almoçasse, o pai orientou:

6 - BERGSON, Henri. **A evolução criadora**. Tradução de Adolfo Casais Monteiro. Rio de Janeiro: Editora Delta, 1964.

"Chega de balas agora, senão você não almoça". A menina parou, pensou rapidamente e explicou: "Essa última bala não conta, tá?, porque ela desceu por aqui ô, e não foi parar no estômago", e, ao dizer isso, a menina indicava com o dedo o caminho que a bala havia feito, indo por detrás do pescoço e descendo pelos braços.

Anotações para curtas-metragens IV

Camila, uma menina de sete anos, brigou com a Débora, sua melhor amiga, e as demais crianças correram e avisaram a professora: "Ô profê, a Camila e a Débora estão brigando". A professora chegou confiante e, um pouco antes de se pronunciar, ouviu: "Profê, briga minha e da Débora deixa que a gente resolve".

Anotações para curtas-metragens V

Antes de ter altura para subir e sentar-se em cima do muro, a criança se aproxima, o muro cobre a criança, ali ela assinala o seu tamanho atual, o crescimento, e o muro azul cobre a criança que, na ponta dos pés, vê, entrevê, crer entrever o outro, a rua, os passantes, transeuntes. Um dia a criança conquista o muro, sobe, anda de lá para cá, e de cá para lá, feliz por saber-se mundana, entregue ao mundo, indo para ele.

Filmografia

ONDE fica a casa do meu amigo? Direção: Abbas Kiarostami. Irã, 1987.

VIDA e nada mais (E a vida continua…) Direção: Abbas Kiarostami. Irã, 1992.

ATRAVÉS das oliveiras. Direção: Abbas Kiarostami. Irã, 1994.
GOSTO de cereja. Abbas Kiarostami. Irã/França, 1997.

ABC África. Direção: Abbas Kiarostami. Irã/Uganda, 2001.

A DUPLA vida de véronique. Direção: Krzysztof Kieslowski. França, Polônia, 1991.

ÀS CINCO da tarde. Direção: Samira Makhmalbaf. Afeganistão, 2003.

ABRIL despedaçado. Direção: Walter Salles. Brasil, 2001.

Referências

BERGSON, Henri. A Evolução Criadora. Tradução de Adolfo Casais Monteiro. Rio de Janeiro: Delta, 1964.

DELEUZE, Gilles. **Cinema 2**: A imagem-tempo. Tradução de Eloisa de Araujo Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs** — capitalismo e esquizofrenia. Tradução de Suely Rolnik. São Paulo: Ed. 34, 1997. v. 4. (TRANS.)

HOBBES, Thomas. Leviatã ou Matéria, forma e poder de um Estado eclesiástico e civil. Tradução de João Paulo Monteiro; Maria Beatriz Nizza da Silva. In: _____. **Hobbes** — Vida e Obra. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Os Pensadores.)
HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss Eletrônico**. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2002.

KAFKA, Franz. **Diários**. Tradução de Torrieri Guimarães. São Paulo: Livraria Exposição do Livro, 1964.

_____. **O processo**. Tradução de Torrieri Guimarães. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

_____. **O desaparecido ou Amerika**. Tradução de Susana Kampff Lages. São Paulo: Ed. 34, 2003.

KIAROSTAMI, Abbas. **Abbas Kiarostami**. Tradução de Alvaro Machado; Eduardo Brandão. São Paulo: Cosac & Naify, 2004a.

ROJAS, Gonzalo. **Concierto** — Antología Poética (1935-2003). Barcelona: VEGAP, 2004.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens. Tradução de Lourdes Santos Machado. In: _____. **Obras incompletas**. São Paulo: Abril Cultural, 1973. v. 24, p. 207-326. (Os Pensadores.)

SPINOZA, Benedictus de. **Ética**. Tradução de Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007.

WALSER, Robert. **Jakob von Gunten** — Um Diário. Tradução de Isabel Castro Silva. Lisboa: Relógio D′ Água, 2005.

_____. **El ayudante**. Madrid: Ediciones Siruela, 2006.

CONTANDO UM CONTO E AUMENTANDO TRÊS PONTOS...

Marcela Afonso Fernandez[1]

Resumo

A arte de contar histórias constitui uma experiência de interação com o texto literário com o potencial de suscitar um encontro entre o leitor e a narrativa, marcado pela palavra emocionalmente confidenciada e sentida. Inserida no universo das artes, o ato de contar e de ouvir narrativas possibilita um envolvimento com a criação literária e com a imaginação, ampliando as possibilidades de exploração dos múltiplos sentidos manifestos e latentes na obra. Com base nesta premissa, a oficina *Quem conta um conto aumenta três pontos*, realizada em 2011 na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) teve como objetivo central levar os estudantes do Curso de Licenciatura em Pedagogia a conhecerem a arte de contar histórias com vistas à promoção do texto literário e, consequentemente, a formação de sujeitos-leitores. Este trabalho se propõe a compartilhar todo o percurso de implementação desta oficina, ressaltando a importância da experimentação da arte de narrar no processo de formação do professor que atua diretamente como mediador da leitura de alunos-leitores iniciantes e em formação. Para tanto, viabilizou-se a discussão e reflexão sobre os diferentes enfoques presentes na arte de contar histórias — o quê; para quê; para quem; como e onde contar histórias, estimulando a sensibilidade estética e o apuro crítico decorrentes de uma relação prazerosa com o universo das histórias da literatura oral e escrita.

Palavras-chave

Formação de leitores; leitura; literatura; contação de histórias.

Abstract

The art of telling story is an experience of interaction with the literary text with the potential to elicit a meeting between the reader and the narrative, marked by the word felt emotionally. Inserted in the universe of the arts, the act of telling and listening to narratives enables an engagement with the literary creation and imagination, expanding the possibilities for exploration multiple meanings manifest and latent in the work.

Based on this premise, the workshop *Who tells a tale raises three points*, happened in 2011 at the University Federal of Rio de Janeiro State (UNIRIO) had as mainly aim to take the students of the Education Degree Course to know the art of telling story with a view to promoting the literary text, and consequently the formation of subject-readers. This paper aims to share all the way to implement this workshop, showing the importance of testing the art of relating in the process of teacher education that acts directly as a mediator of beginning students-readers in development. It made possible the discussion and reflection on the different approaches present in the art of telling stories - what, why, for whom, how and where telling them, stimulating an esthetic sensibility and critical refinement due to a pleasant relationship with the universe of stories of oral and writing literature.

Keywords

Development of readers; reading; literature; story-telling.

1 - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

1. Introdução

A leitura pode ser compreendida como uma prática cultural marcada por gestos e hábitos delineados por distintos grupos em determinados espaços geradores (CHARTIER, 1999, 2002, 2003). Baseada sobretudo em estudos relacionados à história da leitura como prática cultural, e tendo em mente o fato de que estamos cada vez mais norteados por uma diversidade de práticas de leitura produzidas por diferentes comunidades de leitores, neste artigo me proponho a lançar um olhar mais focado sobre um tema investigado sob diferentes perspectivas e nuances, mas, nem por isso, menos instigante: os processos de formação de professores-leitores.

Nesse sentido, ao longo de minha trajetória acadêmica e profissional em cursos de formação de professores, tenho procurado investigar os avanços em relação aos modos de ler e de ser leitor, a partir dos relatos de meus alunos quando no papel de professores, e do resgate de seus processos formativos como leitores. Conforme seus relatos, esses processos formativos abrangem tanto os ambientes geradores de leitura que contribuíram nessa formação, como também a experiência acadêmica vivenciada no decorrer desses percursos. No cerne destes relatos, pude identificar uma íntima relação entre suas memórias e experiências de leitura literária e seu pensar-fazer docente vinculado a promoção e dinamização deste gênero textual nas salas de aula.

Essas investigações impulsionaram a busca de caminhos teórico-metodológicos capazes de viabilizar a formação de estudantes-professores leitores de textos literários no âmbito da universidade e que contribuíssem para (re)dimensionar e (res) significar o encontro entre a literatura e o aluno-leitor iniciante e em formação no universo escolar.

A partir do diálogo promovido entre a leitura literária e a formação de sujeitos-leitores, uma questão, entre tantas outras, despertou meu olhar investigativo: como proporcionar aos alunos, nos cursos de formação de professores, processos formativos que, primeiro, os levem a se conhecer enquanto sujeitos-leitores e, segundo, com o potencial de impulsionar práticas alternativas de leitura literária nos diferentes espaços educativos onde transitam?

Pensar em um caminho alternativo para o diálogo entre o gênero literário e a escola, questão anteriormente investigada em significativos estudos (SILVA, 2003a, 2003b 2009a; PAIVA & MACIEL, 2005; LAJOLO, 2000), e panoramicamente focalizada aqui, pressupõe a necessidade de se evidenciar o fato de que essa mudança passa, entre outros fatores e condicionantes, pela formação do professor que atua diretamente como mediador da leitura de alunos-leitores iniciantes e em formação.

Considero a tríade leitura, leitor e texto pilares fundamentais na promoção da literatura e na emancipação do sujeito-leitor, orientando as diversas opções metodológicas de abordagem do texto literário. Adotando essa visão, a qualidade do trabalho com o texto literário reside não somente no texto em si, mas nos modos de compreensão, uso e apropriação que se constroem a partir dele pelas comunidades de sujeitos-leitores envolvidos no processo.

Partindo desta premissa, a arte de contar histórias constitui uma experiência de interação com o texto literário capaz de suscitar um encontro entre o leitor e a narrativa, marcado pela palavra emocionalmente confidenciada e sentida. Inserida no universo das artes, o ato de contar/ouvir histórias possibilita um envolvimento com a criação literária e com a imaginação, ampliando as possibilidades de exploração dos múltiplos sentidos manifestos e latentes na obra pelo leitor-contador de histórias e pelo leitor-ouvinte.

Foi baseando-se nessa argumentação que a oficina, *Quem conta um conto aumenta três pontos* foi concebida[2] de maneira a viabilizar a discussão e a reflexão sobre os diferentes enfoques presentes na arte de contar histórias — o quê; para quê; para quem; como e onde contar histórias. Tomando por base a bagagem de experiências e conhecimentos prévios dos alunos-professores articulados a pressupostos teóricos vinculados

2 - Ressalto que a oficina *Quem conta um conto aumenta três pontos* foi concebida e desenvolvida por mim juntamente com o professor titular da área de Língua Portuguesa da UNIRIO e que esta contou com a participação especial de um contador de histórias.

ao tema em questão, a oficina se propôs a vivenciar a arte de narrar, estimulando a sensibilidade estética e o apuro crítico decorrentes de uma relação prazerosa com o universo das histórias da literatura oral e escrita, sobretudo, infanto-juvenil.

2. Formando professores contadores de histórias

Esta oficina, inserida no Projeto Educativo TIC TAC - Tecnologias da Informação e Comunicação & Transversalidade Arte, Ciência e Cotidiano[3], organizou-se em dois encontros, no segundo semestre de 2011, na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Seu objetivo central foi levar os estudantes pertencentes ao curso de Pedagogia a conhecerem a arte de contar histórias voltada para o público infanto-juvenil. Esse objetivo, porém, teve outros três decorrentes: promover a leitura do texto literário e, consequentemente, a formação de leitores; levar os alunos a conhecerem os contos populares tradicionais; e provocar a experimentação de estratégias da contação de histórias.

No primeiro encontro, os estudantes foram convidados a apresentarem-se, contando aos colegas sobre a origem de seus próprios nomes. Essa foi uma maneira destes se conhecerem de forma descontraída, além de vivenciarem o valor da narrativa oral por meio da experiência. Em seguida, foram realizados exercícios de aquecimento corporal e vocal, explorando a riqueza das cirandas, cantigas populares, parlendas e travalínguas, que representaram quase um "voltar à infância", lembrando os textos da literatura oral que marcaram muitos de nós, semelhante ao que diz Cecília Meireles em "Permanência da literatura oral":

> Nem todos terão aberto livros, na sua infância. Mas quem não terá ouvido uma lenda, uma fábula, um provérbio, uma adivinhação? Quem não terá brincado com uma canção que um dia lhe aparecerá noutro idioma? Quem não terá pensado e agido em função de exemplos que são os mesmos de outros povos, de outras eras, provenientes de um esforço análogo do homem para adaptar-se à sua condição na terra? (1984, p. 79)

Nesse encontro foram também enfatizadas as distintas experiências na perspectiva de contadores e de ouvintes sobre as estratégias de contação de histórias com ou sem a utilização de recursos como fantoches, dedoches, marionetes, dobradura, luva, teatro de sombras etc. Além disso, argumentamos sobre o entrelaçamento da narrativa com o canto, a expressão corporal, gestual e, sobretudo, a liberdade de escolha do contador, buscando enfatizar que o valor desta arte está na impressão da marca da narrativa "como a mão do oleiro na argila do vaso" (BENJAMIN, 1994, p. 203).

Para finalizar o encontro, foi proposto aos participantes que estes escolhessem uma história da cultura popular para que pudessem estudá-la, em casa, e apresentá-la oralmente no encontro seguinte. O propósito neste momento foi promover o resgate de textos que se valem da narração oral como via para organizar e perpetuar os valores, mitos e crenças fundadores de nossa cultura.

O segundo encontro dessa oficina possibilitou aos participantes observarem as variadas imagens, ritmos e intenções presentes na narração oral quando incorporadas por narradores distintos. O trabalho teve início pelo aquecimento corporal e vocal dos participantes para que, em seguida, todos pudessem contribuir para a elaboração de uma história coletiva. Para tanto, foi utilizada a estratégia de narrar um conto, parando em uma determinada parte do texto e deixando todos os ouvintes curiosos para saber mais a respeito do enredo. Fez-se, então, uma provocação, instigando o público a imaginar, procurar e dar continuidade à história. Essa foi uma forma de se promover a reflexão sobre uma dentre tantas formas de se contar histórias, o que remete a contadora de histórias Regina Machado, quando afirma: "(...) os contos produzem efeito em diferentes níveis

3 - O Projeto Educativo TIC TAC, está inserido na Escola de Educação, responsável pelos cursos de licenciatura em Pedagogia presencial e semi-presencial e foi elaborado por professores dos departamentos de Didática (do qual faço parte), de Fundamentos da Educação e de Filosofia e Ciências Sociais do Centro de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO. Este projeto visa melhorar a qualificação dos estudantes dos cursos de licenciatura presencial e semi-presencial da Escola de Educação, por meio de estratégias educativas interdisciplinares e transversais envolvendo os campos da arte, ciência e cotidiano.

de apreensão: podem intrigar, fazer pensar, trazer descobertas, perguntas, questões, provocar o riso, o susto, o maravilhoso." (MACHADO, 2004, p. 31)

Outra estratégia utilizada para a contação coletiva, durante esta segunda sessão, foi a criação de uma teia de barbante, isto é, cada um dos participantes desenvolveu uma parte da narrativa, à medida que recebia o fio da meada, até que, tendo o barbante passado por todas as mãos, uma grande teia foi enredada, metaforizando a própria maneira de se contar uma história, de linha em linha, de narrador em narrador: uma verdadeira rede entre contadores e ouvintes, nos abrindo a possibilidade da discussão a esse respeito. Essa experiência estimula a articulação entre o falar e o ouvir como ato de criação e de impressão de sentimentos, ideias e traços na qual "a palavra vem de fora e perpassa o ouvinte, ganha cores próprias segudno a interação que se estabelece e é soprada de volta" (YUNES, 2009, 17)

No segundo momento desse encontro, os participantes passaram a narrar as histórias que escolheram e prepararam, de acordo com as estratégias por eles privilegiadas. No momento seguinte às apresentações, os trabalhos foram comentados por todos nós, com vistas a aprimorar as maneiras de contar. Foi a oportunidade de uns e outros se perceberem como narradores e de conhecerem diversas formas de contação de histórias. Essas observações discutidas envolveram a postura, o corpo e o gesto; a voz e a continuidade; o tempo e o ritmo de cada um, tudo o que chama a atenção do ouvinte, conquistando-o ou não. Foi possível também perceber a relevância e valor do espaço e dos objetos utilizados durante uma contação. Observando o fato de todos esses elementos se mostrarem harmoniosos e colaborativos à narração das histórias, tornou-se evidente a importância da familiaridade com a história, isto é, voltamos a conversar sobre o momento de ensaio e de estudo para um efetivo aprimoramento da contação de uma história escolhida.

Nesse aspecto, ficou claro para os participantes que um contador não tem necessariamente que encenar, como o ator, lembrando todo o trabalho realizado na oficina, ou seja, que existem várias formas de se contar histórias. Nesse sentido, a narrativa esta centrada na oralidade. Essa reflexão ressoa, novamente, o estudo de Regina Machado sobre a arte de contar histórias:

Não se trata de fazer teatro, e sim de narrar. (...) Quem conta histórias todos os dias pode preparar-se para surpreender as crianças com situações variadas. É preciso saber contar uma história sem nenhum recurso externo, para experimentar a sensação da soberania de história, contando apenas com sua força expressiva, tal como se revela pela presença do contador. Muitos contadores sentam-se numa cadeira e começam a falar, tendo como recurso a voz, o gesto e o olhar. E a magia se instaura, o mundo se cria imaginariamente em cada ouvinte. (...) Tais recursos externos não podem ser óbvios, descritivos ou redundantes. Eles precisam, antes de mais nada, surpreender a audiência pelo inusitado, pela expressividade, pelo comentário sutil que agregam às palavras da narrativa. Eles dialogam com a história, contando-a de outros pontos de vista, atiçando as imagens internas dos ouvintes, desafiando sua percepção. Um baú é um repositório do mistério. O que será que há dentro dele? Um chapéu é suficiente para caracterizar o contador como veículo do maravilhoso. Síntese, simplicidade, sutileza, surpresa. (...) ler ou contar (...) (2004, 77-78)

O terceiro momento desse encontro foi destinado à avaliação da oficina como um todo. Por esse motivo, em círculo, todos nós pudemos conversar sobre os objetivos da oficina e sua relação com o ouvir e o contar histórias, valorizando essa ação para o nosso cotidiano, sobretudo na escola. Daí a importância de sua realização durante um curso de formação de professores, que entre outros aspectos, se propõe a despertar a curiosidade epistemológica dos alunos (FREIRE, 1996).

3. Apontamentos finais

Observamos, de fato, que o trabalho com diversas formas de literatura, em geral, durante a sensibilização, e do conto popular, em particular, foram oportunidades de relembrarmos nossas infâncias. Sendo assim, questionamo-nos sobre a possibilidade de proporcionarmos a nossos alunos um trabalho voltado à estética literária e, ao mesmo tempo, tão relacionado à infância, como também afirmou o folclorista Luis da Câmara

Cascudo a respeito do conto popular: "O valor do conto não é apenas emocional e delicioso, uma viagem de retorno ao país da infância" (1999, p. 9).

Essas reflexões todas me permitiram observar o proveito desta oficina aos estudantes de Pedagogia que a frequentaram, já que, diante de um conto popular, terão subsídios para estudá-lo, prepará-lo e contá-lo a partir de um conhecimento marcado pelo ouvir, ler, experimentar, pensar, imaginar, criar, acolhendo a literatura em seu caráter plurissignificativo e, consequentemente, lhe imprimindo um sentido singular.

Referências

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra e Nikolai Leskov. In *Magia e técnica, arte a política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo, Brasiliense, 1994.

BUSATTO, Cléo. *A arte contar histórias no século XXI: Tradição e ciberespaço.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CASCUDO, Luís da Câmara. *Contos tradicionais do Brasil (folclore)*. 12ª ed. São Paulo: Ediouro, 1999.

CHARTIER, Roger. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII.* Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

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

_____. *Formas e sentido – cultura escrita: entre distinção e apropriação*. Campinas,: Mercado de Letras, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo.* São Paulo: Ática, 2000.

MACHADO, Regina. *Acordais: fundamentos teóricos-poéticos da arte de contar histórias*. São Paulo: DCL, 2004.

MEIRELES, Cecília. "Permanência da literatura oral". In MEIRELES, Cecília. *Problemas da literatura infantil*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca. *Discursos da paixão: a leitura literária no processo de formação do professor das séries iniciais*. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; e VERSIANI, Zélia (orgs.). *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Conferências sobre leitura - trilogia pedagógica.* Campinas: Autores Associados, 2003a.

_____. *Leitura em curso - trilogia pedagógica.* Campinas: Autores Associados, 2003b.

_____. *Criticidade e leitura.* São Paulo: Global, 2009.

YUNES, Eliana. *Tecendo um leitor: uma rede de fios cruzados*. Curitiba: Aymará, 2009.

ROMANCE EM CONSTRUÇÃO:
A FORMAÇÃO ESTÉTICA ATRAVÉS DAS NARRATIVAS DOCENTES

Luciana Haddad Ferreira[1]
Amanda Nicolaidis[2]
Juliana A. Bites Calil[3]

Resumo

Neste trabalho apresentamos a construção de narrativas pessoais como prática que possibilita ao educador ressignificar suas vivências. Utilizando o romance como alegoria, apontamos semelhanças e divergências entre os dois gêneros, tornando explícito o caráter estético e formador da narração e da escrita. Ao narrar-se, o educador faz de suas reflexões uma nova experiência, onde a sensibilidade torna-se evidente. É oportunidade de rememorar o vivido, partilhar vivências, construir conhecimento e afirmar a autoria de suas próprias práticas. Ao longo do trabalho, reflexões acerca do pensamento de Vigotski (2001), Dewey (2010) e Schön (2000), dentre outros autores, se mesclam a trechos de romances clássicos e narrativas de professores, numa estrutura que busca levar o leitor a construir outros sentidos para o texto. Ainda apontamos que, através da escrita narrativa, o educador conhece a si e ao meio em que vive através de uma outra possibilidade de entendimento, que nomeamos de estética.

Palavras-chave

Formação de professores; narrativa; educação estética; romance.

Abstract:

We present, in this work, the construction of personal narratives as practice, which allow the educators to reframe their experiences. Using the romance as allegory, we point similarities and differences between two genres, making clear the character aesthetic and building of the narration writing. When the educator telling about him, he makes his reflections a new experience, where the sensibility becomes evident. It's an opportunity to remember memories, share experiences, build knowledge and confirm the own practices. Along the work, reflections about Vigotski's (2001), Dewey's (2010), and Schön's (2000) thoughts, among others, have been mixed with romance's excerpts and teacher's narratives, on a framework that seeks to catch the reader to build other directions to the text / script. Although we point out by the write narrative, the educator knows himself and the environment he lives with another possibility of knowledge, that we call aesthetic.

Keywords

Teacher training; narrative; aesthetic education; romance.

1 - GEPEC / Unicamp.
2 - GEPEC / Unicamp.
3 - GEPEC / Unicamp.

> *Nunca, jamais despreze o romantismo, porque é o romantismo que provavelmente organiza, conjuntamente, suas emoções, seu intelecto e seus sentidos. Você se torna muito mais aberto quando você está apaixonado. Você vê as coisas mais sensivelmente e as experimenta mais intensamente* (Vicktor Lowenfeld: 1958).

Com a paixão de quem vive um grande amor, propusemo-nos a registrar um romance cujos protagonistas são professores, suas experiências e suas histórias. Trazemos à discussão uma possível interlocução entre as narrativas docentes e as estruturas de um romance. Através dos pontos de convergência e distanciamento entre estes gêneros, tentaremos evidenciar a potencialidade formativa da escrita dos professores, em especial no que diz respeito à percepção estética e ao desenvolvimento de habilidades sensíveis na constituição de sua profissionalidade. Optamos por tecer um texto onde as construções teóricas se entrelaçam com experiências narradas por educadores. Tais registros constituem o texto como parte fundamental, que carrega elementos impossíveis de serem traduzidos em linguagem técnica. Não são fragmentos ilustrativos: são narrações que simbolizam o que é vivido pelos professores no exercício de sua função, em pleno movimento de construção e apropriação do conhecimento. Neste sentido, tais relatos assemelham-se a trechos de romances, onde a licença poética permite criar, com palavras, imagens polissêmicas.

Descartamos a ideia frágil de romance como histórias ingênuas / puramente fictícias que poderiam ter a finalidade de apenas entreter. Assumimos a concepção de romance como gênero literário que "configura um mundo de personagens mais denso e complexo" (TEYSSIER: 2003), aproximando-nos do acontecer cotidiano e de um certo ritmo espaço-temporal. É modo de exprimir-se com grande intensidade, tornando evidente mais do que os elementos físicos de uma situação, os conflitos, as polaridades e as percepções sensíveis que elas desencadeiam. Reconhecemos estas mesmas características na narrativa, onde o sujeito é convocado a assumir-se como aquele que fala, significa, sente e reflete sobre o que vê, escuta, faz e compreende.

Assim, referimo-nos aos professores-escritores de suas próprias narrativas como românticos, que consideram a dimensão sensível de sua atuação, mostram-se abertos a novas percepções, valorizam o processo criativo e consideram-se autores de sua própria prática. Muito além da graciosidade, percebemos nos romances - e nas narrativas construídas pelos professores - a simbolização de sentimentos intensos, das tensões do cotidiano, das dificuldades relacionais e dos processos vividos. Embora o desejo em encontrar soluções ideais e estratégias perfeitas possa fazer parte das aspirações dos autores e / ou personagens, as tramas assemelham-se à vida real por evidenciar a incompletude dos seres e as polaridades que habitam cada um de nós. Tal como dito por Riobaldo, personagem de *Grande Sertão: Veredas*, certas vezes buscamos

> (...) que o bom seja bom e o ruim ruim, que dum lado esteja o preto e do outro o branco, que o feio fique bem apartado do bonito e a alegria longe da tristeza! Quero todos os pastos demarcados... Como é que posso com este mundo? A vida é ingrata no macio de si; mas traz a esperança mesmo do meio do fel do desespero. Ao que, este mundo é muito misturado (ROSA: 1988 p.191).

Cientes do mundo *misturado* do qual fazem parte, os educadores evidenciam, em suas construções narrativas, a incompletude e os dilemas humanos, com os quais lidam cotidianamente. E tal qual num romance, o leitor se envolve com a trama desenvolvida por identificar-se, de alguma maneira, com os conflitos narrados. De certa forma, as lições registradas deixam de ser um evento particular para tornar-se experiência compartilhada: autor, personagens e interlocutores encontram no texto um ponto para diálogo e elaboração de reflexões acerca das próprias vivências:

> (...) tinha suspirado, tinha beijado o papel devotamente! Era a primeira vez que lhe escreviam aquelas sentimentalidades, e o seu orgulho dilatava-se ao calor amoroso que saía delas, como um corpo ressequido que se estira num banho tépido; sentia um acréscimo de estima por si mesma, e parecia-lhe que entrava enfim

> numa existência superiormente interessante, onde cada hora tinha o seu encanto diferente, cada passo condizia a um êxtase, e a alma se cobria de um luxo radioso de sensações (QUEIROZ: 2003).

Numa estrutura onde sentimentos, ações e pensamentos se mostram constitutivos uns dos outros, a narrativa traz à tona a carga afetiva que muitas vezes não é percebida na ação, ou a racionalidade exigida para tomada de atitude em momentos de grande emoção. Evidencia-se o fazer da docência como um constante pensar-sentir.

Assim como os sentimentos de Luísa são evidenciados no romance *O primo Basílio*, acima citado, encontramos nas narrativas escritas pelos professores certa percepção de "uma existência superiormente interessante" ao materializar suas vivências e reflexões em palavras escritas. Isso acontece porque o registro narrativo pressupõe a partilha do conhecimento produzido: ao narrar-se, o educador amplia sua percepção dos momentos relatados, revê suas práticas e as modifica, em diálogo consigo próprio. É movimento de autoria, pois ele é o escritor. Entretanto, ao compartilhar suas narrativas com outros educadores, ele também assume o papel de interlocutor, abrindo as portas de sua sala de aula para o leitor, convidando a ressignificar, com base em novos olhares, o conhecimento por ele construído. É movimento de partilha, pois ele também é personagem.

> Depois que escrevi a respeito da experiência com o Johnny, percebi que outras professoras também tinham problemas com disciplina, só que não diziam. Meus relatos abriram algumas portas para falarmos sobre isso. (...) É curioso, pois alguns identificam-se com o que eu escrevo a respeito das minhas aulas, mas parecem não relacionar que sou eu a professora em questão. Tratam como se fosse um personagem fictício (Luciana:[4]).

Defendemos aqui a escrita narrativa como movimento reflexivo importante para a constituição da identidade docente. Mais do que instrumento de trabalho, muito além de uma forma de registro, a narrativa se revela como uma maneira de exprimir e simbolizar a própria experiência. De acordo com pesquisa anteriormente publicada (FERREIRA: 2011), sabemos que o sentido da narrativa não é dado, não há conceito fechado em si que através dela seja representado. Há, entretanto, a revelação das ambivalências, das possibilidades, do cenário e dos personagens, de uma totalidade de relações. Deste modo, podemos afirmar que narrativas são registros que marcam um posicionamento perante a realidade, que sinalizam os caminhos reflexivos dos professores a respeito de seu próprio trabalho. Partilhamos a ideia de Bosi (1987) para quem o passado não é o antecedente do presente, é sua fonte. Ao explorá-lo através da narração, tem-se como objetivo principal ajudar os professores a problematizar a especificidade histórica da produção de suas próprias posições de sujeitos e os modos de sociabilidade que construíram nas contradições de suas trajetórias. Ao escrever sobre o vivido, o educador conta suas experiências de modo a ressignificá-las no momento presente, tendo a possibilidade de perceber nuances e desdobramentos da própria ação:

> No momento de recreação, todos podiam brincar com os brinquedos e jogos. Henrique pega a boneca de pano e as crianças se aproximaram para brincar também: Ângelo, Marcela, Caio. Eles começam a despir a boneca, querendo ver como ela era sem as roupas. Tiraram um sapato, a parte de cima do macacão, a blusa e por fim a boneca fica sem roupa. Neste momento escolhi não interferir, pois queria que eles se sentissem à vontade para brincar. Me vali então da observação, um pouco distanciada. (...) No momento desta atividade eu não havia me dado conta de que até meu distanciamento, minha escolha pela não-ação, é modo de posicionar-me frente ao grupo. Percebo agora que a mediação necessária pode ser, em alguns momentos, ter a sensibilidade de

4 - FERREIRA, Luciana Haddad. Caderno de registros do grupo de pesquisa, 2010. Não Publicado. Todos os relatos de Luciana constantes neste trabalho fazem parte das suas narrativas pessoais.

> deixar que os próprios pares trilhem seus caminhos. (Amanda:[5]).

Assim como defende Bakhtin (2010), compreendendo a literatura como fenômeno estético articulado ao contexto cultural, fica evidente que a escrita das próprias vivências também revela as concepções e sistemas teóricos que norteiam a prática docente. Trazem à tona não apenas as escolhas e renúncias pessoais, mas também a tradição dos espaços escolares, as vozes de todos os outros educadores que de alguma forma influenciam o narrador / educador. Tal qual o romance, esta é uma escrita que também é elaborada por seu autor, com a expectativa de ser acolhida por outros leitores. Há uma componente cultural interessante nas narrativas que as torna de fácil identificação ao outro educador que a lê: o parceiro de trabalho é capaz de colocar-se no lugar do narrador, de vivenciar suas dores, simpatizar com sua determinação ou hesitar com as dúvidas. Assim, ao mesmo tempo em que o universo particular é revelado, quando o professor escolhe abrir as portas da sala de aula e de seu ser, os textos narrados são carregados de coletividade e existem porque tratam de questões que são humanas, de dilemas que são comuns a outros professores. De acordo com Dewey (2010: p.133), "até a composição concebida mentalmente, e portanto fisicamente privada, é pública em seu conteúdo significante, visto que é concebida com referência à execução em um produto que é perceptível e que pertence, portanto, ao mundo comum". É a parcela do geral que constitui as particularidades, ao mesmo tempo em que esta se permite constituir por aquilo que é comum. Proust, em *No caminho de Swann* (2006 p. 348), afirma ainda, neste mesmo sentido, que "na realidade, todo leitor, quando lê, é o leitor de si mesmo. A obra do escritor não passa de uma espécie de instrumento óptico que ele oferece ao leitor a fim de permitir que este distinga aquilo que, sem o livro, talvez não pudesse ver em si mesmo".

Ao continuar lendo a narrativa de Amanda, podemos perceber que a professora nos convida a mergulhar em seus questionamentos, apontando para questões bastante recorrentes em diversas salas de aula, frequentemente conflitantes para os educadores. Ao mesmo tempo em que escolhe partilhar seu cotidiano, ela revela o conhecimento construído acerca da situação vivida:

> Começaram a mexer na boneca, explorando as partes de seu corpo. Traziam no rosto expressões de curiosidade, vergonha e entusiasmo. As gargalhadas são inevitáveis, e o mais novos repetem os gestos dos mais velhos, rindo com euforia. Luan aponta para a região entre as pernas da boneca (há alguns furos no pano que forra o corpo da boneca: no meio das costas, de baixo do braço esquerdo - mas estes não chamam a atenção dos pequenos - e entre as pernas, o que é observado por eles): "Aqui é o pipi dela"! Me aproximo e pergunto: "É um menino? Ou é uma menina"? No começo ele se mostra confuso, mas logo responde: "É uma menina"! Pergunto como ele saberia dizer. O aluno responde que o sapato que a boneca estava usando há pouco era rosa. Em seguida argumento: "Mas meninos não podem usar rosa"? Então, em prontidão, o Caio responde: "Podem sim! Eu até tenho bochechas rosas"! Há momentos em que as atitudes, os gestos ou palavras dos alunos nos levam a refletir sobre outras maneiras de compreender uma mesma situação, e fazem do trabalho docente grande aprendizagem. A fala do Caio mudou a minha percepção dos alunos, pois a partir de então comecei a perceber que não há um único modo de pensar entre todas as crianças.

Observamos que o momento em que a professora escreve sua narrativa caracteriza-se como uma outra experiência, diferente daquela vivida na sala de aula, embora intimamente ligada. A oportunidade de revisitar os fatos acontecidos e poder escrever a impressão daquele momento, revela uma outra marca importante das narrativas: elas são polissêmicas, imagens que se transformam ao serem contadas e também ao serem lidas por

5 - NICOLAIDIS, Amanda. Portfólio pessoal, 2011. Não publicado. Todos os depoimentos de Amanda, citados ao longo deste artigo, referem-se aos registros narrativos realizados pela autora em seu portfólio pessoal.

outras pessoas. Fecundas de sentidos, não admitem uma única versão dos fatos, nem uma maneira lógica ou racional, fechada em si, de apontar o caminho a ser seguido, ou a solução a ser adotada. Não são textos que pretendem responder, tal qual um manual de instruções, a melhor atitude a ser adotada frente à situação relatada. Ao contrário, são tramas que possibilitam a desconstrução de verdades tidas como absolutas, que revelam a necessidade de cada professor problematizar a sua prática e refletir na ação, sobre a ação (tal qual proposto por Schön: 2000), a fim de perceber os melhores caminhos a serem trilhados com seus alunos. Como diz um dos personagens de Saramago (1995), em seu livro *Ensaio sobre a cegueira*: "Ao contrário do que geralmente se crê, por muito que se tente convencer-nos do contrário, as verdades únicas não existem: as verdades são múltiplas, só a mentira é global".

Um aspecto interessante das reflexões tecidas pelos professores é a valorização do caráter humanizador de suas práticas. A escrita narrativa, por ser subjetiva, evidencia que a apropriação e construção dos saberes se dá através de relações estabelecidas entre os participantes do processo educativo. Tal constatação leva-nos ao encontro das concepções anteriormente apresentadas, pois a proposta educativa e reflexiva aqui abordada defende a importância da formação sensível na atuação do profissional de Educação. No encontro com o outro (que pode ser aluno, professor, leitor, autor) o professor torna-se mais capaz de perceber outras estratégias de trabalho, considerar novas perspectivas para seu modo de compreender o mundo.

> Chegamos na escola e como na maioria dos dias, nos sentamos em círculo no chão para uma conversa. Meus alunos, de 5 anos, gostam muito deste momento pois é a hora em que trocamos informações sobre as coisas que acontecem em nosso pequeno mundo: acontecimentos cotidianos da classe, organização do dia, resolução de conflitos – e no grande mundão: atualidades, fatos e histórias da humanidade, experimentos científicos. Muitas vezes começo a roda com uma proposta definida para mim mesma e já não fico mais surpresa quando me dou conta de estar fazendo outra coisa totalmente diferente. Aprendi com os meus alunos que as histórias mais belas são as que construímos juntos nessas rodas de conversa. E minhas melhores narrativas também são inspiradas nestes momentos (Luciana).

Como narrado acima, a prática pedagógica exige reflexões que promovam a construção de conhecimento por parte dos docentes. Além das características já ressaltadas, apontamos ainda que as narrativas apresentam-se como recurso de grande potencial formativo e expressivo por romper com a linearidade temporal, proporcionando ao educador outra percepção do momento vivido. A narrativa concentra, no episódio relatado, o tempo em que ocorreu a ação física (da sala de aula), o momento em que o professor se coloca na posição de autor e registra os fatos em diálogo consigo mesmo e ainda os incontáveis momentos em que tal texto será lido por outras pessoas. A cada vez ressignificado, reinterpretado e atualizado.

A própria contemplação de que o conhecimento se dá de maneira relacional, e que é possível entender os fatos de muitas maneiras, já coloca a narrativa como recurso de extrema importância para o desenvolvimento docente, pois fará o professor considerar o conhecimento trazido pelos alunos, suas diversas histórias de vida e de formação, as diferentes interpretações de um mesmo dado de realidade, que tantas vezes são colocados como verdades unilaterais. A continuação do relato de Luciana traz esta percepção:

> Rogério foi o primeiro a falar. Estava tão ansioso que balançava as pernas sem parar: "Vocês viram que um soldado matou o chefe do Terror"? Ele se referia ao assassinato de Bin Laden, noticiado nos meios de comunicação no dia anterior. Antes que eu falasse, ele continuou: "Não entendi... foi com tiro de bala normal"? Perguntei o motivo da curiosidade pelo tipo de bala, considerando que ele deveria estar pensando tratar-se de balas de açúcar. Mateus falou: "É porque o chefe do terror só pode ser o Lobisomem, e a gente achava que ele só morria com bala de prata". Respirei fundo, pensando nos caminhos que eles tinham tomado para entender o que seria um *chefe do terror*. As histórias assustadoras os agradavam muito, e todos os dias eu lia algum conto de personagens fantásticos (...).

Ao encararmos a Educação como espaço de formação e convívio social, onde todos os participantes são ativos, podemos entender a narrativa acima como uma manifestação de construção de significados e de apropriação de saberes fundamentais para uma vivência ética e estética. Ao narrar este acontecimento, a professora revela a relevância do mesmo para sua constituição como educadora. As falas dos alunos, do modo como são registradas, podem nos sugerir a diversidade de sentidos possíveis ao lidar com uma situação comum. Independente do encaminhamento dado neste momento, o mais valioso desta situação, dentro da concepção por nós considerada, é a mobilização da professora e dos alunos para discutirem uma inquietação gerada por um entrecruzamento de histórias.

> Talvez, em nossos tempos, como em todos os tempos, a tarefa consista em educar um ser que não se deixe enganar. Mas que não se deixe enganar não apenas pelos jornais, ou pelo rádio, ou pela televisão ou pelo cinema, mas que não se deixe enganar tampouco por todos esses aparatos educativos ou culturais que, pretendendo imunizá-lo contra a mentira da mídia, inculcam, talvez, outras formas de mentira, disfarçadas, desta vez, com o manto da realidade (LARROSA: 1999, p.154).

Nessa concepção de Educação, para que os participantes do processo educativo saiam da posição ingênua de reprodução de conteúdos e passem a se apropriar deles de modo autêntico, é necessário viver a experiência proposta com inteireza, mobilizando sua ação, cognição e emoção. Ciente de sua capacidade como produtor de conhecimento, o professor passará a investigar as teorias e suas vivências, a fim de aprimorar a compreensão do novo e ampliar o conhecimento que possui.

A narrativa construída pelos professores não possui objetivos claros e determinados, mas sim propósitos que vão ao encontro das suas reflexões e anseios. Ao passo que a experiência vivida produz conhecimento, sua escrita promove consciência dos sentimentos que envolvem as ações narradas. Uma experiência genuína configura-se, considerando o conceito tal qual apresentado por Dewey (2010), na relação imediata e intensa que estabelecemos com as coisas e com as pessoas no momento em que estamos com elas. É a vivência que mobiliza a totalidade do indivíduo, o tornando ao mesmo tempo autor de sua prática e espectador de sua ação. Neste sentido, Dewey ainda afirma que a *estética* é uma qualidade fundamental das experiências verdadeiras. Adotando tal palavra para referir-se ao sentimento e a mobilização gerados pela apreciação da obra e pela fruição dos organismos e objetos, o autor também reafirma a continuidade fundamental entre fazer e fruir, pensar, sentir e agir. "Não há questão mais importante perante o mundo que a conciliação das atitudes da ciência prática com a apreciação estética contemplativa" (p.10)

O estético é tudo aquilo que torna uma experiência completa, no sentido de enriquecê-la e torná-la significativa, e que se revela cotidianamente. O valor estético das narrativas reside nos contextos e na relação pessoal que o indivíduo estabelece com ela. O texto em si, bem como os saberes escolares propriamente ditos, se tidos isoladamente, nada significam. A experiência reside na relação que estabelecemos com os objetos e das circunstâncias em que isto ocorre. A estética emerge, neste sentido, da interação entre o organismo e o meio.

Em recente entrevista, Duarte Jr[6] afirmou que a estética não diz da Arte, da beleza e das convenções presentes em determinados. Estética reside na possibilidade de encantamento com o mundo, de percepção e compreensão da natureza humana por uma outra via que não é inteligível, é sensível. Isso quer dizer que a Educação Estética é aquela que dá oportunidade ao sujeito de conhecer e de dizer o mundo através de seus sentidos, permitindo que estabeleça suas próprias relações, atribua significado e ressignifique sua ação. É ainda a Educação que privilegia a experiência, o modo único de perceber as coisas e de se perceber em relação a elas.

Mais do que um olhar romântico para a vida, a educação que chamamos de estética é concepção compromissada com a promoção da formação humana, pois pressupõe a singularidade

6 - Ver ANTUNES: 2011.

e a multiplicidade. Aprendemos (a ver) com o outro, com a vida em sociedade, por isso é múltiplo. Mas aprendemos de um jeito único, com base nas experiências que vivemos e nos conhecimentos dos quais já nos apropriamos, por isso é singular.

> (...) 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. Isso que me alegra, montão (ROSA: 1998, p. 28).

Particular ou geral, é preciso ensinar e aprender a sentir, a importar-se com o que nos toca, o que nos emociona e nos provoca, com nossa humanidade. Diante, porém, da racionalidade apelativa e excessiva do mundo em que vivemos, negamos a vivência consciente do sensível. Por isso a afirmação de que a estética é a capacidade de *sentir* o mundo. Educação Estética promove, então, a consciência sensível dos indivíduos, entendendo que o sujeito não está no mundo apenas, mas faz parte dele. Como dizia Paulo Freire,

> (...) o conceito de relações, da esfera puramente humana, guarda em si conotações de pluralidade, de transcendência, de criticidade, de consequência e de temporalidade. As relações que o homem trava no mundo com o mundo apresentam uma ordem tal de características que as distinguem dos puros contatos, típicos da outra esfera animal. Entendemos que, para o homem, o mundo é uma realidade objetiva, independente dele, possível de ser conhecida. É fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente das relações que é (1977, p.39).

Assim, ao olhar para a realidade o indivíduo busca nela a sua concretude e percebe que é fruto das relações que estabelece, influenciando também a forma de existência de todos os outros com os quais convive. Sabendo que não podemos polarizar pensar e sentir, como se um fosse o oposto do outro, sentimos o mundo e pensamos sobre ele, de modo que as duas coisas ocorrem simultaneamente e não poderiam acontecer uma sem a outra – pois existem numa relação de interdependência. A reflexão que acontece na ação do homem, sobre o seu sentir, a elaboração e construção a partir dele, é primordial para que o sujeito tome consciência daquilo que foi sentido e modifique seu jeito de estar-no-mundo a partir do vivido. Uma experiência narrada por Luciana ajuda a exemplificar o modo como entendemos a relação entre pensar e sentir:

> Ao chegarmos no parquinho de areia, Giovana encontra uma lagarta no chão e se abaixa para observar melhor. Fica lá, imóvel por quase 10 minutos, acompanhando o inseto com os olhos curiosos. Ela fala baixinho: “muito bonita essa pele fofinha e colorida... quantas pernas... 1, 2, 3, 4... Solange, me ajuda aqui, vem ver!” Assim a outra colega se junta a ela, e logo temos um grupo de seis ou sete pequenos observando a lagarta. Estavam lá, a tecer relações quando uma pá sobrevoa as cabeças e parte o bichinho ao meio. Era Gabriel, sorridente: “Ufa, salvei vocês mesmo, hein? Essa taturana queima, pode parar até no hospital”. Daí em diante, o caos se instaura. Giovana chorando aos berros, um querendo bater no outro, pás e baldes sendo arremessados entre agressores e defensores do suposto assassino de lagartas. “Precisamos conversar”, eu disse ao grupo. Com o *defunto* no meio da roda, cada criança contou sua forma de ver o episódio, explicando como havia se sentido. Gabriel, que levou um sopapo no meio da confusão, diz: “tá certo, a taturana merecia viver, eu só quis salvar vocês. Mas se não é certo dar *pazada* nela, não era certo fazer comigo, você também me deu uma *pazada”*. As crianças se entreolham e alguém diz: “é verdade, e se *ele* tivesse morrido”?

A história narrada conta da aprendizagem cotidiana a partir da experiência, da convivência com o outro e da sensibilidade. Ao considerar a percepção e o olhar curioso das crianças para o evento, estamos promovendo uma educação dos sentidos,

onde mais importante que a ação em si estão os sentimentos que a precedem e as reflexões por ela desencadeadas. É um constante pensar sobre o sentir, e sentir diferente, a partir do que é pensado.

Percebemos que a estética está presente na educação quando há espaço para a criação em sala de aula e quando o professor, atuando como mediador do conhecimento, mostra aos alunos como é possível entender a realidade de diversas maneiras, através de muitas verdades construídas histórico e culturalmente. Ao admitir que o mundo existe para que pensemos a respeito dele, considerando que não há uma única forma de compreendê-lo, o educador respeita os alunos como sujeitos completos, olhando para sua inteireza e os compreendendo como pessoas dotadas de sentimentos e necessidades particulares. Nesta perspectiva, a certeza que se tem, enquanto educador, é do ponto de onde partimos, e das possibilidades de destino. O percurso, este será construído a cada momento, como num romance, em que cada página virada conduz o leitor a uma nova possibilidade da trama que se desencadeia. Tal qual colocado por Riobaldo: "A gente quer passar um rio a nado, e passa; mas vai dar na outra banda é num ponto muito mais embaixo, bem diverso do em que primeiro se pensou. Viver não é muito perigoso"? (ROSA: 1977, p. 89)

O professor, como mediador das relações em sala de aula, coloca-se na posição semelhante à de um diretor de arte, onde através de múltiplas linguagens, auxilia os alunos no processo de apropriação do conhecimento. Tal jornada, culturalmente associada a longos períodos de transmissão passiva de saberes prontos e acabados, pode ser ressignificada quando considera-se o conhecimento que os participantes já possuem, e suas potencialidades. Vigotski (2001) afirma, neste sentido, a relação do sujeito com o conhecimento deve ser fundamentalmente estética e somente pela mediação dessa relação é que a pode haver um papel formativo real nas experiências vivenciadas.

> Os alunos estavam fazendo desenho livre. Vinícius começou a desenhar um elefante e logo Marcelo o acompanhou, o que também se repetiu com outras crianças. Marcelo sempre usa como referência um desenho exposto na sala e tenta copiá-lo, inclusive nas cores. Assim como outras crianças ele sempre me pergunta que cor é um objeto ou um animal que deseja pintar. E eu sempre respondo que pode ser da cor que ele quiser: "Você pode pintar o cachorro da cor que quiser. O cachorro da minha imaginação é rosa com bolinhas verdes"! Alguns acham inspirador e outros acham um absurdo, não compreendem. Como se a cor do desenho fizesse dele menos autentico que a realidade. Nesse dia, Marcelo apontou o elefante de Vinícius e como se o delatasse, me disse: "Professora, o Vinícius está pintando o elefante de roxo"! Então eu respondi que o elefante dele poderia ser roxo ou de outra cor que o Vinícius gostasse. Senti que Marcelo se calou, mas que não estava conformado. (Amanda)

Podemos perceber na narrativa da professora, a tentativa de provocar reflexão e gerar instabilidade com relação às certezas que haviam sido construídas culturalmente entre os alunos. Do mesmo modo, as escritas docentes que se tecem na medida em que as experiências são narradas carregam diversas concepções acerca de sua identidade, da constituição de sua profissionalidade e dos desafios que enfrenta cotidianamente. Tal pluralidade garante, na visão deweyana, a construção de um panorama diverso do momento presente. Nesta perspectiva, não apenas a intervenção do professor é desafiadora aos alunos, mas principalmente a prática é desafiadora ao docente. Lidar com as diferenças, com a pluralidade em sala é difícil e ao mesmo tempo, estimulante. Ao usar as diferenças a seu favor, o professor se depara com o inesperado. E dele faz o material mais rico de seu trabalho, pois lhe proporciona vivências que a unicidade não permitira, e assim como os alunos aprende com o inesperado.

Dewey (2001) defende que para a democracia ser possível é necessário diferentes grupos e experiências comuns que permitam comunicação entre eles. O modelo único, a massificação das ideias, não traz experiências novas. São movimentos simples, como os registros narrativos, que podem proporcionar aprendizagens novas a partir do inesperado. Reconhecendo a pluralidade como importante fonte de trabalho, concordamos com Dewey, que argumenta que a formação educativa só é possível quando o sujeito vive a experiência e reflete sobre suas

ações passadas, de forma a organizar as ações futuras.

Contudo, fazemos a ressalva de que consideramos cada momento pedagógico único, e toda aula um acontecimento inédito. Ao relatar os momentos mais marcantes da prática, os professores se permitem romancear nas descrições, a fim de aproximar o leitor ao sentimento presente no momento narrado, e também à vivência pedagógica, que em nossa concepção deve ser sensível, reflexiva e humanizadora. A sensação de lirismo ao ler os relatos é proposital, pois a ênfase poética na narrativa possui o intuito de explicitar da forma mais clara o quanto cada experiência relatada influenciou nossa constante formação como professoras.

> E a doença que era o amor de Swann se havia multiplicado tanto, estava tão estreitamente emaranhada a todos os seus hábitos, a todos os seus atos, a seu pensamento, sua saúde, seu sono, sua vida, até mesmo àquilo que desejava para depois de sua morte, formava com ele tão praticamente um todo, que não se poderia arrancá-la dele sem destruí-lo quase por inteiro: como se diz em cirurgia, seu amor não era mais operável". (PROUST: 2006 p. 247)

E como no amor de Swann, é no entrelaçamento do momento vivido, do momento narrado / romanceado que o professor se constitui como profissional reflexivo, que por sua complexidade estética torna a formação plena de sensibilidade. Assim, acreditamos que é neste ressignificar através da narrativa, que a sensibilidade proveniente da experiência estética se constitui. Narrando e descrevendo, muitas vezes como genuínos romances, o educador aproxima-se do sentimento que a incompletude e os dilemas cotidianos de sua prática lhe despertam. Enfim, podemos dizer que as narrativas são potencializadoras do processo formativo sensível e reflexivo, por evidenciarem as emoções intensas causadas pela carga afetiva presente em muitos momentos vividos na escola e por possibilitarem que estes sejam revisitados, refletidos e reorganizados.

Referências

ANTUNES, M. *Entrevista com João-Francisco Duarte Jr.* In A arte e a Educação. Juazeiro: Fonte Viva, 2011.

BAKHTIN, M. Ensaios sobre literatura e estética. São Paulo: Hucitec, 2010.

BOSI, E. Memória e Sociedade: lembrança de velhos. São Paulo: EDUSP, 1987.

DEWEY, J. Arte como experiência. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FERREIRA, L. H. (org) Arte de Olhar: percursos em Educação. Campinas: Ílion, 2011.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, P. Ação cultural para a liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

LARROSA. J. Pedagogia Profana. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

PROUST, M. O amor de Swann. Rio de Janeiro: Globo, 2006.
QUEIROZ, E. O primo Basílio. Porto: Martin Claret, 2003.

ROSA, J. G. Grande Sertão: Veredas, Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

SARAMAGO, J. Ensaio sobre a cegueira. São Paulo: Cia das Letras, 1995.

SCHÖN, D. Educando o profissional reflexivo. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

TEYSSIER, P. Dicionário de Literatura Brasileira. São Paulo: Martins fontes, 2003.

VIGOTSKI, L. S. Psicologia da Arte. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

POSSÍVEIS RELAÇÕES ENTRE LEITURAS, LINGUAGENS E CULTURAS NA ESCOLA

Vilson Sebastião Ferreira[1]

Resumo

Minha intenção neste estudo é refletir e problematizar as questões que me atravessaram e ainda me atravessam em meio aos embates interculturais em que me vi envolvido enquanto professor de língua materna na rede pública municipal de Niterói. Ora, essas questões se cruzam e se entrecruzam em minha constituição de pesquisador que já não consegue ficar indiferente às tensas relações entre culturas e linguagens, entre diferentes lógicas, bem como entre a produção e socialização de conhecimentos no cotidiano escolar. Nesse sentido, o presente trabalho se inscreve no lastro das narrativas docentes, pois à medida que os professores se tornam narradores de suas próprias experiências, daquilo que lhes tomba e lhes deixa marcas, ao passarem em revista o próprio passado, seus incômodos e angústias se transformam em mobilização contra os processos que negam a possibilidade da experiência, na acepção benjaminiana, ser comunicada, podendo vir a tornar-se um bem coletivo, ainda que pessoal, subjetivo e irrepetível. Nesse movimento, ouso afirmar a potência dos saberes e lógicas de que se utilizam os sujeitos contra o que lhes desqualifica.

Palavras-chave

Diferentes lógicas; culturas; linguagens.

Abstract

My intention in this study is to reflect on and question the issues which have intrigued me in the midst of intercultural classes in which I find myself involved as a language teacher at public schools in the city of Niterói. These intriguing issues which are part of myself as a researcher, provoke me and at the same time make me aware of the tense relations between languages and cultures, different logic and product ion and the socialization of knowledge in the school context. This paper is based on teachers narratives, which are product of their own experiencies, since teachers become storytellers what falls to them leaving marks, their discomforts and anxieties become mobilized against the processes that deny the possibility of experience, in a benjaminian view, and could become a collective asset, yet personal, subjective and unrepeatable. In this movement, I dare claim the power of knowledge and logic used by the subjects of these schools against what disqualifies them.

Keywords

Different logic; cultures; languages.

1 - Doutorando em Educação – UFF.

Era o início do ano de 2008. Estávamos eu e meus alunos do 6º ano fazendo uma lista dos documentos que as pessoas usam e que, por usá-los, são identificadas na sociedade como cidadãos; como pessoas que *existe*m, de fato e de direito, porque estão registradas, inscritas numa ordem escriturística que estabelece as condições de uma determinada ideia de existência.

Nessa conversa, alguns brincavam dizendo que conheciam pessoas que não existiam porque seus pais nunca as registraram. Outros, orgulhosos, faziam questão de dizer que tinham certeza que existiam porque já tinham visto o documento que comprovava o que diziam. Então, ficou combinado que na aula seguinte cada um traria uma cópia de sua certidão de nascimento, a fim de continuarmos a conversa que estávamos tendo.

Nesse momento, um aluno, atento e participativo, me corrige, em tom professoral, com toda a ênfase de quem ensina:

_ Professor, não se fala cópia e sim X-E-R-O-X.

Em meio aos risos da turma, concordei. Afinal, a ideia de cópia na escola está diretamente vinculada ao exercício manual de transcrição literal de um texto, normalmente como forma de manter os alunos ocupados ou como forma de punição. Por outro lado, a palavra XEROX remete automaticamente à fotocópia, ao exercício de reprodução da máquina, que era exatamente o que eu estava pedindo que os alunos trouxessem. Agradeci ao Matheus pela contribuição oportuna e julguei, pelo destaque que a turma deu a sua intervenção, que todos entenderam, da mesma maneira, a proposta da próxima aula.

No dia marcado, perguntei se todos haviam trazido seu comprovante de existência. Empolgados, fizeram questão de mostrar que fizeram o dever de casa. Porém, num universo de trinta e três alunos, um deles, o Lucas, chamou minha atenção e me fez pensar em questões que até então não me dera conta ou não conseguia ver.

Notei que, à medida que discutíamos os dados da certidão, o menino estava com o caderno aberto como se lesse as informações impressas ou escritas nele. Em um primeiro momento, pensei em aproximar-me para ver mais de perto o que me parecia tão inusitado. Resisti ainda por alguns instantes, talvez por ser tão difícil o deslocamento dentro daquela sala cujo mobiliário e a arquitetura dificultavam qualquer ação nesse sentido; ou porque sair do meu lugar, nem que fosse pela curiosidade em ver algo que não conseguia entender, parecia mais incômodo para minha racionalidade cartesiana e estruturalista do que para o meu corpo esgueirar-se por aqueles estreitos corredores até chegar ao Lucas.

Finalmente fui até ele e, diante do que vi, não consegui evitar fazer-lhe a seguinte pergunta, que foi ouvida pelos outros alunos, uma vez que não consegui esconder meu ar de espanto:

_ Por que você achou que era para escrever no caderno?

Diante da minha surpresa, ele respondeu laconicamente:

_ Era pra fazer a cópia, eu fiz.

Diante dessa resposta, os colegas riram, talvez menos pelo que ouviram do que pelo que podia estar estampado em meu rosto, que se confundia num misto de surpresa, consternação e uma estranha alegria por ver o que antes eu não conseguia: que entre o dito pelo professor e aquilo que os alunos entendem, não raro, há um conflito semântico, um desencontro intercultural, já que os sujeitos envolvidos nessa interação discursiva articulam seus pensamentos seguindo lógicas e percursos muitas vezes dissonantes. Talvez por lembrarem das condições em que a proposta foi feita na aula anterior e verem no meu rosto o mesmo ar sem graça de quando o Matheus me corrigiu, antevendo que a palavra usada por mim (cópia) poderia vir a suscitar algum ruído na interpretação de alguém. Talvez porque o tom contundente e desconcertante da fala do Lucas expôs o que muitas vezes quem ensina tem dificuldades para admitir: que foi o professor quem induziu o aluno àquele tipo de tradução da fala do outro.

Mas como é difícil admitir ou entender a pluralidade de sentidos presentes em uma simples sentença discursiva! Às vezes é mais cômodo achar que o outro entendeu errado ou que não é possível que ele tenha entendido dessa forma, desqualificando a possibilidade de sua leitura.

Passado o momento do riso coletivo que se instaura quando acreditamos estar vendo o mesmo que a maioria e somos surpreendidos por alguém que tem coragem de assumir que não compartilhou do que parecia óbvio, percebi que seria melhor evitar julgar pejorativamente a situação que se instaurara e

observar o acontecimento de forma mais sensível e detida, até para não minimizar os efeitos que aquela resposta produzira em mim sem que ainda tivesse tempo ou condições para pensar no que ela poderia vir a significar.

Assim, ao ler as informações "copiadas" pelo menino, percebi que ele fizera uma seleção de dados, de acordo com sua própria conveniência, seguindo critérios que ele mesmo estabelecera, numa lógica ao avesso da usada pela escola, criando em um lugar que não era o seu, lugar esse que lhe negava tal possibilidade.

No entanto, é preciso destacar, que, ao entender que deveria copiar no caderno, Lucas não se desviou de todo da lógica que preside a escola, já que cada vez mais ela tem se caracterizado por ser um lugar onde "tudo" se copia, onde quase não existe espaço para se criar, ainda mais quando quem cria é o aluno.

Então, diante do inesperado, do surpreendente para mim, olhei para aquele menino, que também me olhava, e um sorriso cúmplice, silenciosamente loquaz, fez-se entre nós, como se tivéssemos, só eu e ele, combinado aquela situação, em um tempo/espaço que nos permitiu o encontro, contrariando a lógica da escola, que parece ignorar e desprestigiar a tudo que não se adequa às suas expectativas, talvez porque *Narciso acha feio tudo o que não é espelho*.

Enquanto experimentava aquele estranho prazer, tive a ligeira impressão de que os outros alunos, por alguns efêmeros instantes, pararam o que faziam, por algum tipo de solidariedade ou cumplicidade, a fim de testemunharem o que estava acontecendo, sem dizer uma palavra que pudesse vir a atrapalhar aquele momento, que dispensava explicações.

Relatei essa situação em dois espaços distintos. Um deles foi o Conselho de Classe dos professores que trabalham com a turma em que tal acontecimento se deu. Lá, pude ouvir comentários do tipo: "Esse Lucas parece que vive mesmo é no mundo da lua" ou "Só mesmo você pra ver sentido nesse absurdo!"

Por outro lado, numa reunião com os pais e responsáveis dos alunos dessa turma, narrei essa mesma história. Uma mãe, depois de ouvi-la, pediu a palavra e exclamou:

_ É... Definitivamente, cada um entende as coisas da sua maneira.

Aquela mãe viu o que muitas vezes a nossa racionalidade professoral nos impede de ver: a possibilidade de produção de sentido e a potência do que frequentemente colocamos na ordem do disparate, do que não pode ser reconhecido, do *nonsense*.

Talvez por isso, naquele momento, a voz daquela mãe não teve tempo nem oportunidade de ecoar, sendo logo interrompida por questões consideradas mais relevantes e urgentes, em uma pauta que se recusa a contemplar ou fazer ouvir o som abafado das vozes que o discurso hegemônico não consegue distinguir, mas que sempre se insinua nas margens, nas dobras e nas entrelinhas desse discurso.

O que fazer, então, para lidar com o desassossego que nos assombra diante do que ainda não foi nomeado, quando somos invadidos e dominados, sem que muitas vezes consigamos balbuciar uma única palavra em nosso socorro ou favor, por aquilo que Deleuze chama de "abismar-se num sem fundo"? Ou, de outra forma, mas talvez no mesmo turbilhão, como me relacionar com esse estranho e ao mesmo tempo familiar – já que também me constitui apesar de minha obsessão em colocá-lo para fora de mim –, com esse *anônimo inominável*?

Ainda não sei. E, por ainda não saber, peço ajuda. Então retomo minhas leituras de Certeau, especialmente de *A invenção do cotidiano*. Nesse movimento, tenho buscado "marcar um encontro" com os meus alunos, em um lugar onde eles possam se encontrar mais à vontade. Em um lugar em que, confesso, não me sinto mais tão seguro, que não é mais só meu, uma vez que o professor tende a sentir-se o senhor, aquele que "domina" a turma; no entanto, como fazê-lo do lugar do eu e do outro? Desse outro que não deveria ser para mim estranho e que, no entanto, surpreende-me em seus detalhes de criatividade e complexidade, levando-me novamente a arriscar-me na vida, descalço, sem vergonha, em busca de tensos encontros, com o outro e comigo mesmo.

Então, começo a aprender a ver a potência dos saberes dos meus alunos. Especialmente porque, quando ouso admitir minhas ignorâncias ou arrisco socializar o que me angustia, num exercício de pensar alto o que acredito estar entendendo, passo a sentir na própria pele um pouco do que eles sentem.

Talvez porque os espaços consagrados para socialização do conhecimento têm sido caracterizados, entre outras coisas, por serem territórios estranhos, desencontrados e promotores de desencontros, principalmente para aqueles que, estando neles cotidianamente, deveriam sentir-se em casa; e que, no entanto, sentem-se deslocados, sem desejo, sem prazer.

Nesse momento, Certeau me ajuda a refletir sobre as relações que se dão no espaço da escola, que por regra são caracterizadas pelo poder e que, portanto, são (sempre) assimétricas; ao contrário do bairro e da cozinha de casa, onde a conveniência – ou o jogo consentido que permite aos praticantes o benefício simbólico do reconhecimento e da plena inserção no ambiente social cotidiano – dá o tom e a cor dos encontros e das relações com o outro.

Dessa forma, a escola não é um próprio daqueles que a procuram, especialmente se forem das classes populares. Pois nela não se sentem em casa e nem podem dizer que lá "a gente se sente em paz", posto que tudo lembra o lugar de outrem: a disciplina enquanto regulação, os saberes e, principalmente, a linguagem.

Talvez por isso gente como Lucas, que mesmo quando pensa estar cumprindo o protocolo que lhe exigem, vê-se como um estranho no ninho dos outros, como uma visita que não é bem-vinda, como um intruso, um inconveniente. Nesse caso, a melhor coisa a fazer é tentar adequar-se às regras ou às boas maneiras do lugar, para *tentar existir* ou talvez para *ser reconhecido*. Quem se recusa a fazê-lo, torna-se um estrangeiro "inoportuno" e é levado a manter "certa distância", a não demorar-se muito ou mesmo convidado a se retirar para não incomodar os poucos que se sentem "em casa".

Mas quem se esforça, ainda que não consiga disfarçar o caráter mímico dos seus gestos, numa atitude que se parece com aquilo que Bhabha chama de civilidade dissimulada, experimenta uma relativa familiaridade, apesar de continuar sentindo-se um visitante, que terá sempre que pedir permissão para estar nesse lugar. Para sentir-se como morador dessa casa é preciso trazer a chave ou dominar o jogo de senhas que abre as portas de suas dependências. Sem esquecer-se, porém, que ambos (a chave e o jogo) se constituem e operam sob o signo inexorável de uma linguagem própria.

Diante disso, sou levado a questionar: até que ponto a sensação de não estar em casa na escola pode estar relacionada com a ideia de não estar à vontade na linguagem? E ainda: se somos constituídos de linguagem, especial e primariamente de oralidade, por que ela é tão ignorada ou mesmo desvalorizada pela escola se ela pode até dar à escrita uma exterioridade?

Nesse sentido, somos lembrados por Certeau de que "a oralidade exige o reconhecimento de seus direitos, pois começamos a descobrir mais nitidamente o papel fundador do oral na relação com o outro".

Assim, se pensarmos na oralidade não apenas enquanto materialidade significante (parte do signo linguístico de Saussure), mas como uma maneira própria de organizar o pensamento e produzir sentido e conhecimento, teríamos que admiti-la como uma prática dotada de "inteligência e complexidade requintada".

Para isso, teríamos que seguir a orientação de Certeau de que, ao nos referirmos à escritura e à oralidade, não estamos postulando dois termos opostos entre si, muito menos estabelecendo uma hierarquização de saberes. Pois, do contrário, estaríamos admitindo que o saber escriturístico teria um status de emancipação em relação à oralidade – a escritura foi, desde muito cedo, uma forma de distinguir entre povos civilizados e povos primitivos –, onde essa última representaria o primitivo que precisa de um choque de civilização, ou o doente que precisa da cura, ou o morto (o inominável outro de Certeau) que precisa ser nomeado para ser ressuscitado.

Nesta perspectiva, a escritura seria o instrumento através do qual esse outro é trazido à existência, como num ato divino de criação, de invenção de algo que supostamente ainda não existe. Talvez seja por isso que a criança, ao ingressar na escola, ou para continuar nela, precisa esquecer, deixar adormecer, o que até então lhe serviu, e muito bem, como instrumento de comunicação com o mundo à sua volta; ou seja, sua capacidade dinâmica de se expressar exclusivamente pela oralidade. E, então, desde cedo, ela é forçada a aprender que conhecer a língua é dominar, exclusivamente, sua modalidade escrita.

Portanto, aqueles que vão à escola precisam desejar tacitamente a cultura escriturística como a única possibilidade

de acesso ao conhecimento tido como legítimo e, assim, possam chegar ao pleno desenvolvimento cognitivo. Dessa forma, os alunos, especialmente os das classes populares, são levados a crer que toda expressão de que se utilizaram até então precisa ser esquecida e ignorada, a fim de serem amoldados de acordo com a cultura grafocêntrica, o que acaba se transformando naquilo que Boaventura chama de *epistemicídio*, posto que nega ao outro (aquele que não domina o código escriturístico) a possibilidade de ser, de pensar e de produzir conhecimento.

Ora, a escritura constitui-se na forma moderna que o ocidente encontrou para excluir o "outro". Pois, ao escrever sobre esse outro, o reinventa ou o produz discursivamente, posicionando-o para fora desse mesmo discurso. É assim que esse outro se torna "compreensível". Fora desse "jogo escriturístico", nada parece ser crível ou creditável. Ou seja, nada pode existir se não puder ser lido a partir do seu registro escriturístico.

Porém, mesmo sendo formado a partir dessa lógica escriturística e estruturalista, estou cada vez menos convencido de que ela possa dar conta do universo complexo das relações cotidianas, na escola ou fora dela. Afinal, o próprio fracasso desse processo civilizatório de imposição de uma cultura única já seria motivo suficiente para nos questionarmos se nessa *sociedade escriturística* na qual vivemos e nos formamos não haveria lugar para outras formas de existir e de se constituir; de outra forma, mas na mesma direção, se não haveria qualquer possibilidade de se pensar uma maneira outra de, através da linguagem, "ser-no-mundo e de fazer aqui a própria morada".

Provocado por tais questões, acrescentaria uma outra, que talvez seja a motivação maior para continuar perguntando e pesquisando, ainda que não consiga encontrar as respostas que procuro: até que ponto a ideia de "um possível para todos" é uma utopia porque para realizar o sonho de Comenius de ensinar tudo a todos e, quem sabe, de aprender a viver cotidianamente, teríamos que criar um outro mundo e, assim, inventar uma outra escola?

A sensação que tenho é a de que quanto mais penso ter encontrado as respostas mais sou consumido pela dúvida, que me angustia e, ao mesmo tempo, serve como o combustível que me impulsiona a prosseguir em minha busca.

Então prossigo. E o faço ainda reverberando minhas dúvidas: de que forma, ainda que se feche para as possibilidades da oralidade, como se quisesse esquecer um passado superado, mas que resiste teimosa e obstinadamente, a escola é surpreendida frequentemente pelos "lapsos de uma linguagem" que ela insiste em negar? Esses lapsos também seriam os "fantasmas" a que Certeau se refere, cuja "estranheza muda" continua a nos assombrar?

Nesse momento, volto novamente ao meu relato inicial e questiono: ele é parte do que é incomum na escola ou do que é invisível? Penso agora que a história que vivi com Lucas poderia ser interpretada como emblemática e com contornos de uma ficção necessária em razão do caráter ambíguo, ambivalente e dos contornos semânticos próprios que fiz questão de imprimir e que poderiam ser lidos de diferentes maneiras, por diferentes leitores. Mas até que ponto o que é considerado fictício, ou impossível (im)plausível, não poderia ser viabilizado?

Ora, ao dizer "Era pra fazer a cópia, eu fiz", o menino defende sua opção prática sem floreios escriturísticos e sem perder a força de uma argumentação que convence justamente porque é a resposta enunciatória ao imperativo que lhe dizia para *trazer a cópia*. É como se eu propusesse inconscientemente um jogo discursivo, à semelhança de um desafio de *repente*, que foi aceito pelo menino, mas que, infelizmente, não pude dar continuidade, talvez por operar em uma outra ordem lógica. Por outro lado, não posso deixar de admitir que, ao me ver nesse jogo de linguagem, senti-me em um "lugar de trânsito", numa encruzilhada onde se abriam várias passagens, num lugar de fronteira entre mundos que desejavam se comunicar, se encontrar, conviver. Por que não?

Neste sentido, não haveria por que afirmar uma cultura no singular, de ordem escriturística, em detrimento e ao custo da negação de outras culturas, que também estão presentes na escola, ainda que negadas, invisibilizadas e silenciadas. Pois, assim sendo, nega-se qualquer possibilidade de troca ou de diálogo entre os diferentes saberes que habitam os sujeitos da escola?

Assim, há que se pensar em alternativas que se traduzam numa ação pedagógica e cultural que não hierarquize saberes nem pessoas, mas promova, como propõe Bhabha, um intercâmbio de culturas, em um entre-lugar de tradução e hibridismo, que não desconsidera o conflito e as tensões, mas aposta na negociação que promova uma contaminação, uma troca, um diálogo entre diferentes culturas e lógicas. Dessa forma, é sempre bom lembrar que, enquanto ensinamos, veiculamos atitudes, valores e crenças sobre o conhecimento; mas, ao mesmo tempo, os que aprendem também nos contaminam com suas crenças, valores e atitudes, ainda que não admitamos.

E, por acreditar na potência dos que são considerados mais fracos nos jogos que misturam saber e poder, sinto-me cúmplice e com o compromisso ético-político não só de pensar, mas de acreditar que não é porque as coisas são do jeito que nos acostumamos a vê-las que precisarão continuar sendo.

Referências

BARTHES, Roland. **Aula**. 3ª ed. São Paulo: Cultrix, 2007.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte/MG: UFMG, 1998.

CERTEAU, Michel de, GIARD Luce & MAYOL Pierre; tradução de Ephraim F. Alves e Lúcia Endlich Orth. **A invenção do Cotidiano: morar e cozinhar**. 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. 2ª Ed. São Paulo: Graal, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 2007.
SANTOS, B. de Souza. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Pela mão de Alice – O social e o político na pós-modernidade**. 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B. de Souza, MENEZES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 31-83.

APRENDIZAGEM PROFISSIONAL DE PROFESSORES EM COMUNIDADES INVESTIGATIVAS[1]

Dario Fiorentini[2]
Maria Aparecida V. M. Coelho[3]

Resumo

O objetivo deste estudo é descrever e analisar o processo de aprendizagem profissional decorrente da participação do professor-pesquisador em uma comunidade investigativa. Adotamos como modalidade de pesquisa a metanálise qualitativa ou metassíntese, tendo como material de análise as dissertações de mestrado produzidas por duas professoras. A metanálise tem como foco analítico o modo como cada professora-pesquisadora interroga sua prática pedagógica, produz contracombates à homogeneização dos modos de ensinar e aprender matemática e extrai lições e aprendizagens para si e para sua comunidade profissional. Por fim, foi elaborada uma síntese das interpretações relativas a essas aprendizagens, evidenciando que a pesquisa sobre suas práticas, mediada pela interlocução com os membros dessa comunidade e por teorias relativas às respectivas questões de investigação, exerceu papel fundamental na compreensão e transformação das práticas.

Palavras-chave

Aprendizagem docente; comunidade investigativa; metanálise.

Abstract

This study describes and analyzes the process of professional learning of teachers that participate in an investigative community. This study describes and analyzes the process of professional learning of teachers take part in an inquiry community. It was adopted the qualitative meta-analysis or meta-synthesis as modality of research. The material for analysis are the dissertations produced by two teachers. The meta-analysis focuses on how each researcher-teacher asks his pedagogical practice, opposes to the homogenization of modes of teaching and learning mathematics and gets learning for themselves and their professional community. Finally we present a synthesis of the interpretations relating to these learning, showing that their research practices, mediated by interaction with the members of this community and theories regarding their research questions, played key role in understanding and change of practices.

Keywords

Learning teacher; inquiry community; meta-analysis.

1 - Este trabalho é parte de uma pesquisa do GEPFPM (FE/UNICAMP) e tem relação direta com o Projeto de Bolsa PQ/CNPq do primeiro autor.
2 - FE/Unicamp.
3 - GEPFPM/Unicamp.

Introdução

O objetivo deste estudo é descrever e analisar o processo de aprendizagem profissional de duas professoras de matemática que participaram de comunidades investigativas e que tomaram suas práticas de ensinar e aprender como objeto de pesquisa.

Adotamos como modalidade de pesquisa a *metanálise qualitativa* ou *metassíntese*, tendo como material de análise as dissertações de mestrado produzidas pelas professoras. A *metanálise* tem como foco o modo como cada professora-pesquisadora interroga sua prática pedagógica, produz contracombates à homogeneização dos modos de ensinar e aprender matemática e extrai lições e aprendizados para si e para sua comunidade profissional.

Neste artigo apresentamos primeiramente uma revisão teórica acerca da aprendizagem profissional situada em comunidades investigativas. A seguir, apresentamos a questão investigativa e os procedimentos metodológicos da pesquisa e os indícios de aprendizagem profissional de cada professora-pesquisadora, destacando o papel da pesquisa e da teoria como instrumento de análise e interpretação. Por fim, elaboramos uma síntese das interpretações relativas a essas aprendizagens.

Aprendizagem profissional e participação em comunidades investigativas

Sob a perspectiva da teoria social da aprendizagem, baseada em Lave e Wenger (1991), toda aprendizagem é situada em uma prática social que acontece mediante participação ativa em práticas de comunidades sociais e construção de identidades com essas comunidades. Os saberes em uma comunidade de prática (CoP) são produzidos e evidenciados através de formas compartilhadas de fazer e entender dentro da comunidade, as quais resultam de dinâmicas de negociação, envolvendo *participação* ativa e *reificação* da prática.

A *participação*, conforme leitura de Fiorentini (2009), é um processo pelo qual os membros de uma comunidade compartilham, discutem e negociam significados sobre o que fazem, falam, pensam e produzem conjuntamente. Participar significa engajar-se na atividade própria da comunidade; apropriar-se da prática, dos saberes e dos valores do grupo e também contribuir para a transformação e o desenvolvimento da comunidade e de seu repertório de saberes.

Reificação, para Wenger (2001), significa *tornar em coisa*, a qual não se refere apenas a objetos materiais ou concretos. A *reificação* pode ser também conceitos, ideias, rotinas, textos e registros escritos e teorias que dão sentido às práticas da comunidade. A *participação* e a *reificação*, portanto, são processos interdependentes e essenciais à aprendizagem e à constituição de identidades de uma CoP (Fiorentini. 2009).

Cochran-Smith e Lytle (2009), ao investigarem a aprendizagem de professores em comunidades de investigação (CoInv), destacam a postura investigativa que estes assumem ao participarem das mesmas:

> O trabalho de investigação da prática assume que os praticantes geram conhecimento local da prática, assumindo uma postura investigativa tanto sobre o conhecimento gerado por outros fora do contexto local quanto sobre o que é construído através dos esforços conjuntos dos praticantes trabalhando em comunidades de investigação (p. 57).

O estudante que ingressa na pós-graduação passa a fazer parte da comunidade acadêmica, a qual geralmente é formada por pequenas CoInv que são os grupos de pesquisa. Nessas comunidades, os estudantes produzem e negociam significados sobre o que estão aprendendo ou investigando, compartilham reflexões e saberes, aprendem a produzir trabalhos científicos, assumem o compromisso de realizar investigações e usam, para atingir seus objetivos, os recursos e exigências da comunidade acadêmica. Embora os debates e a comunicação oral sejam largamente utilizados nessas situações, a linguagem escrita representa um papel de destaque como instrumento mediador da aprendizagem e da comunicação. Nesse sentido, podemos considerar o texto da dissertação de mestrado como a principal reificação do professor-pesquisador na comunidade acadêmica.

Um modo de investigar a aprendizagem em uma CoP,

segundo Lave e Wenger (2002), é por meio da análise da "produção, transformação e mudança histórica das pessoas" que dela participam (p. 168). É nesse contexto que situamos o presente estudo. Estamos interessados em descrever e analisar o processo de aprendizagem profissional de professores que ensinam matemática e que participam de comunidades investigativas. Referimo-nos especialmente aos professores do ensino básico que, ao ingressarem em cursos de mestrado acadêmico ou doutorado, passaram a fazer parte de uma CoInv, tendo como objeto comum do estudo das práticas educativas da educação básica.

Os trabalhos desenvolvidos por grupos formados por membros de diferentes comunidades – como é o caso da escolar e da acadêmica - têm grande alcance, por contarem com diferentes olhares e perspectivas. Nesse sentido, a heterogeneidade dessa comunidade pode ser vista como uma fonte rica de produção e negociação de significados e nos remete ao conceito de *excedente de visão* de Bakhtin (2006):

> Que vantagem teria eu se o outro se fundisse comigo? Ele veria e saberia apenas o que eu vejo e sei, ele apenas reproduziria em si mesmo o impasse da minha vida; é bom que ele permaneça fora de mim, porque dessa sua posição ele pode ver e saber o que eu não vejo nem sei a partir da minha posição, e pode enriquecer substancialmente o acontecimento de minha vida (p. 80).

As CoInv de professores têm sido alvo de nossas pesquisas por serem produtoras de conhecimento e espaço de desenvolvimento profissional. Assim, reafirmamos nosso desejo de analisar a constituição profissional do professor-pesquisador – e de sua profissionalidade docente – tomando como objeto de metanálise sua dissertação de mestrado.

Objetivo, questão investigativa e procedimentos metodológicos da pesquisa

O objetivo deste estudo é, portanto, descrever, analisar e interpretar as aprendizagens profissionais decorrentes da participação do professor-pesquisador (que produziu dissertação acadêmica) em uma CoInv, destacando seu desenvolvimento profissional e a constituição de sua profissionalidade docente.

Entendemos que os grupos de pesquisa em educação que recebem professores da escola básica e estão dispostos a colaborar no estudo de problemas e desafios da prática dos professores, podem ser concebidos como CoInv de professores que assumem a pesquisa como postura e prática social (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999 e 2009; FIORENTINI, 2009).

Cochran-Smith e Lytle desenvolveram o conceito da *investigação como postura* segundo o qual a prática pode ser considerada como o primeiro estágio da pesquisa. Temos desenvolvido também algumas pesquisas nessa perspectiva e podemos destacar que na investigação da prática,

> A sala de aula é vista com olhar investigativo e pode oferecer resultados promissores ao desenvolvimento profissional dos professores, podendo mudar toda a relação destes com sua prática pedagógica, visto que a geração do conhecimento e sua aplicação são problemáticas, pois não há diferença entre teoria e prática (COELHO, 2010, p. 172).

Os estudos que temos desenvolvidos evidenciam que os professores, ao participarem das práticas reflexivas e investigativas do grupo de pesquisa, tornam-se membros legítimos da CoInv, sendo o desenvolvimento profissional e a melhoria de sua prática docente uma conseqüência dessa participação. Tornam-se, também, mediante participação e reificação nessa comunidade, professores autores, escritores e produtores da cultura de seu campo profissional (FIORENTINI, 2009).

Diante desses pressupostos e do objetivo de pesquisa, formulamos a seguinte questão investigativa como orientadora do presente trabalho: *Como o professor-pesquisador aprende e desenvolve-se profissionalmente ao participar de uma CoInv que tem como foco privilegiado de investigação a prática pedagógica dos participantes na escola básica?*

Tendo em vista a natureza dessa questão investigativa e nosso propósito de analisar e interpretar os indícios de

aprendizagem profissional de professores que ensinam matemática e que produziram investigações com o apoio e colaboração de grupos de pesquisa, optamos por desenvolver a modalidade de pesquisa denominada de *metanálise qualitativa* (FIORENTINI e LORENZATO, 2006) ou de *metassíntese* (DENBY e GODFREY, 2006) de estudos que identificamos como trabalhos acadêmicos desenvolvidos por professores da escola básica, tendo como objeto de análise sua prática.

Fiorentini e Lorenzato (2006) caracterizam a *metanálise* como uma modalidade de pesquisa que objetiva desenvolver uma "revisão sistemática de um conjunto de estudos já realizados, em torno de um mesmo tema ou problema de pesquisa, tentando extrair deles, mediante contraste e inter-relacionamento, outros resultados e sínteses, transcendendo aqueles anteriormente obtidos" (p. 71). Mais recentemente, no final da década de 1990, surge na literatura internacional, uma nova denominação para a revisão sistemática de pesquisas qualitativas que é a *metassíntese.*

Uma *metassíntese* de pesquisas consiste, primeiramente, na produção de evidências qualitativas (isto é, pequenas sínteses interpretativas) que são extraídas de cada pesquisa acerca de um problema, fenômeno ou foco de estudo para, a seguir, serem relacionadas (confrontadas ou contrastadas), produzindo outras interpretações que permitem compor uma nova síntese de interpretações. A *metassíntese*, portanto, representa uma tentativa sistemática e rigorosa de realização de leituras de segunda ordem acerca das interpretações encontradas nos estudos qualitativos (de campo) de primeira ordem.

O objetivo da *metassíntese* é adquirir maior compreensão e atingir um nível conceitual ou de desenvolvimento teórico além do que foi obtido nos estudos individuais, produzindo novas compreensões e perspectivas, de modo que o todo resulte maior do que a soma aritmética das partes.

Inicialmente fizemos um levantamento 15 teses e dissertações acadêmicas produzidas em programas de pós-graduação de ensino e pesquisa, cujos autores fossem professores que ensinam matemática na escola e fizeram parte de grupos de pesquisa que tem como prática comum a discussão conjunta ou colaborativa de pesquisas sobre a prática.

O segundo passo foi fazer uma leitura atenta e recorrente dos trabalhos escolhidos, produzindo uma primeira versão de interpretações sobre os dados primários selecionados e organizados metanaliticamente a partir de 10 categorias emergentes e que passaram a ser os principais focos analíticos e interpretativos do estudo.

Para realizar um primeiro ensaio de metassíntese desses trabalhos e visando alcançar certa profundidade analítico-intepretativa, escolhemos apenas duas dissertações de mestrado (CRISTOVÃO, 2007) e (CONTI, 2009) dentre os 15 trabalhos acadêmicos identificados como investigações de professores sobre a própria prática de ensinar e aprender matemática na educação básica. Essas pesquisas têm em comum: o problema da exclusão escolar de alunos com dificuldades em matemática do segundo segmento do Ensino Fundamental e a busca de alternativas pedagógicas para enfrentar esse problema. Ambas experienciaram e analisaram práticas exploratório-investigativas no ensino da matemática e contaram com o apoio e colaboração de grupos investigativos.

A seguir, interpretamos e descrevemos os indícios de aprendizagem profissional das professoras-pesquisadoras mediante análise/interpretação do conteúdo dos textos dissertativos. Procuramos, primeiramente, analisar como cada professora autora projeta um modo de ser professor-investigador de sua prática e quais foram suas principais aprendizagens. Por fim, tentaremos produzir, por comparação e contraste, uma metassíntese dessas interpretações.

Indícios de aprendizagem profissional das protagonistas deste estudo

O caso da profa. Keli C. Conti

Keli desde pequena pensava em ser professora e a escola, próxima a sua casa, fez parte de sua infância. Após concluir o 1º Grau, cursou Magistério em nível de 2º Grau. Em seguida fez curso técnico em Contabilidade, onde conheceu a Estatística que viria a ser objeto de estudos futuros. A seguir, fez Licenciatura em Matemática, em uma faculdade privada, na qual a Estatística

foi vista sem aplicações e análise de dados. Começou, durante a Licenciatura, a atuar na Educação Infantil e, após concluí-la, assumiu classes do segundo segmento do Ensino Fundamental na rede pública municipal e estadual, incluindo turmas de EJA (Educação de Jovens e Adultos).Trabalhar com esses alunos, que tinham muitos ideais, despertou-lhe o desejo de fazer algo em sala de aula diferente do que havia visto na formação inicial (CONTI, 2009, p. 4).

Objetivando melhorar sua prática, frequentou cursos, palestras, capacitações, com a intenção de buscar "subsídios teóricos e práticos que a ajudassem a compreender e a enfrentar os problemas e desafios do trabalho docente" (FIORENTINI; NACARATO, 2005, p. 9).

Motivada pela prática que estava desenvolvendo, e inquieta com o descaso das escolas com o ensino de estatística, ingressou em um curso de especialização oferecido pelo IMECC/ Unicamp.

Aprovada em concurso público na rede estadual paulista, Keli passou a trabalhar com alunos das séries finais do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da EJA. Além disso, começou a frequentar o Grupo de Sábado (GdS), onde os professores da escola básica leem, refletem, investigam e escrevem sobre o desafio de ensinar e aprender matemática nas escolas, tendo a colaboração de colegas e de professores da universidade. No GdS, envolveu-se e um projeto de *estágio colaborativo*, desenvolvido sob a responsabilidade do grupo de pesquisa Prapem (Prática Pedagógica em Matemática). Destaca que foi muito significativo para sua prática envolver-se nesse projeto, principalmente pelo exercício de pensar sobre a própria prática. E, nesse contexto, formou uma parceria com um estagiário, tendo como objetivo participar e analisar a proposta diferenciada de estágio colaborativo sob a perspectiva do professor e a do estagiário.

Keli destaca que o processo de investigar e pensar sobre a própria prática, desencadeado no GdS, contribuiu para reforçar sua vontade de fazer parte de um grupo investigativo. Isso a levou a ingressar no Mestrado em Educação, na Unicamp, tendo tomado como foco de estudo o *letramento estatístico* e a *inclusão social* e escolar dos alunos de EJA e como questão orientadora de pesquisa: *Qual o papel da Estatística na inclusão de alunos da EJA em atividades letradas?*

E, em sintonia com a cooperação investigativa, apostou no protagonismo de seus estudantes de EJA, valorizando suas experiências de vida e a apropriação de conhecimentos estatísticos. Assim, apoiada em Fiorentini (2006), tentou construir, gradativamente, com esses alunos,

> uma cultura com a turma para desenvolver o trabalho investigativo, habituando os alunos ao trabalho em grupo, às discussões e explorações, ao levantamento e teste de conjecturas, à tentativa de provar ao argumentar a validade das mesmas, à elaboração dos relatórios das investigações e à socialização e negociação dos resultados (p. 28).

Keli optou por desenvolver uma pesquisa de intervenção na qual pudesse atuar como docente e pesquisadora. A classe tinha 29 alunos e a pesquisa de campo foi orientada por três eixos: relação dos alunos com a matemática; produção de conhecimento dos alunos em estatística; e inclusão dos alunos em atividades letradas.

O registro/documentação da experiência pedagógica consistiu de tarefas escritas propostas aos alunos, filmagens, gravações em áudio, diário de campo da pesquisadora e dos estagiários e elaboração de narrativas, na perspectiva da triangulação.

Para compreender a inclusão dos alunos em atividades letradas, a professora-pesquisadora se orientou em estudos de Gal (2002) sobre *letramento estatístico* e de Soares (2003a) que assume o letramento como um "descobrir-se a si mesmo pela leitura e pela escrita"(CONTI, p. 80).

Os conceitos de letramento em uma dimensão social, como um fenômeno cultural, não apenas individual (Soares, 2003a), e a concepção de *letramento estatístico* como "uma habilidade-chave esperada de cidadãos em sociedades sobrecarregadas de informações" (Gal, 2002) contribuíram para a análise da prática. A interlocução com estes e outros autores a levou a encarar o que ela chamou de "desafio educacional" que consiste

na elaboração de um conjunto de tarefas que favoreçam a formação de adultos na perspectiva do letramento (Ibid., p.175).

Em suas conclusões, destaca que obteve indícios de que seus alunos passaram a identificar os conhecimentos matemáticos como meios de compreender o mundo a sua volta, de valorizar a escolarização, de relacionar a estatística às outras áreas curriculares e à vida, tornando-se capazes de selecionar, organizar e produzir informações relevantes e analisá-las criticamente e comunicar-se, utilizando informações quantificadas. Ao finalizar seu trabalho, a professora-pesquisadora destaca suas aprendizagens com essa experiência:

se, por um lado, houve ganhos para a escola e para os alunos, houve ganhos grandes também para mim como pesquisadora. Não só mediei as atividades, mas apurei o olhar para minha prática e pude (re)significá-la através do aprofundamento da fundamentação teórica; da reflexão com os estagiários, com os colegas dos grupos de pesquisa Prapem e GdS, com a orientadora, com a banca de qualificação; e, principalmente, através da interação com os alunos (Ibid., p. 176).

O caso da Profa. Eliane M. Cristovão

Eliane sempre estudou em escola pública e, a partir da 8ª série, frequentou escola noturna para poder trabalhar durante o dia. Por influência de sua professora de matemática, ingressou na Licenciatura Noturna em Matemática na Unicamp. Teve muitas dificuldades nas disciplinas de *Cálculo,* quando se deu "conta da falta de bagagem cultural e científica". Diz não ter desistido do curso para mostrar a seu pai que conseguiria vencer seus desafios, pois este não valorizava o estudo e dizia que "*mulher foi feita prá limpar b... de criança*" (CRISTOVÃO, 2007, p. 7).

Começou a lecionar quando estava no terceiro ano da licenciatura. Isso lhe possibilitou, após concluí-la, fazer um curso de Especialização na FE/Unicamp que a marcou muito, sendo decisivo para seu desenvolvimento profissional. O curso lhe possibilitou realizar, como TCC, uma investigação sobre a própria prática, a qual culminou com a escrita de um livro, junto com colegas de curso, sob a colaboração dos professores universitários. Foram dois anos de encontros onde "cada um podia contar com a contribuição de todos para (re)significar a história de sua própria constituição profissional, desde a graduação até a experiência de inovação da prática pedagógica vivida na especialização" (Ibid., p.9).

Outra experiência significativa, e que a levaria ao mestrado, foi sua participação no GdS, a partir de 2003. Essas duas experiências, em síntese, foram marcadas pela reflexão e investigação sobre sua prática em um ambiente de colaboração.

Sua história de vida tornou-a sensível e comprometida com as crianças com dificuldades e ameaçadas de fracasso escolar. Ainda antes de ingressar no mestrado, apostava que essas crianças também eram capazes de aprender e que, junto a uma melhor política pública de apoio e valorização do trabalho docente e da escola pública, cabia à escola e ao professor encontrar outras alternativas pedagógicas que permitessem a esses alunos tornarem-se protagonistas e sujeitos da aprendizagem.

Ao levar essa problemática para o mestrado, pôde, junto ao grupo Prapem, realizar leituras e estudos que lhe permitiram compreender e tratar teórico-pedagogicamente esse problema. Com base em *João Pedro da Ponte, Ole Skovsmose* e em estudos do GdS e Prapem, percebeu que era preciso romper com o paradigma do exercício e apostar em tarefas e atividades de natureza exploratório-investigativa no ensino da matemática.

Outros autores do campo da educação também foram importantes para a compreensão do problema. *Charlot* (2000), por exemplo, ajudou-a a reinterpretar e compreender que "o fracasso escolar não existe, o que existe são alunos fracassados, situações de fracasso, histórias escolares que terminam mal"(Apud CRISTOVÃO, 2007, p. 43).

Luiz Carlos de Freitas, por sua vez, ajudou-a a compreender "as causas da exclusão vivida não só por seus alunos, mas também por boa parte dos que frequentam a escola pública" sem, no entanto, apontar alternativas pedagógicas para o enfrentamento – deste problema (Ibid., p.3).

Certeau, ao contrário, levou-a a perceber que sempre há *brechas* para intervir e promover mudanças nas práticas cotidianas da escola. Assim, não podemos ficar de braços cruzados e esperar o que Freitas chamou de "projeto histórico

transformador das bases de organização da escola e da sociedade" (Ibid., pp.40-41).

O estudo das possibilidades pedagógicas para promover a inclusão escolar de alunos com dificuldades de aprendizagem em matemática passou, então, a ser o foco principal de sua pesquisa de mestrado. Na verdade, a escolha desse foco não foi uma opção exclusiva de Eliane. Resultou também de sua interlocução com um grupo de professores da Diretoria de Ensino, onde Eliane atuava temporariamente devido à bolsa de estudos recebida da SEESP (Secretaria de Educação do Estado de SP) para realização do mestrado. Para dar conta desse desafio, Eliane constituiu um grupo colaborativo de professores de matemática (GCEEM) interessados em estudar e enfrentar esse problema na prática escolar. Como havia duas professoras que ensinavam matemática para crianças em Classes de recuperação de Ciclo II, estabeleceu com elas uma parceria, visando desenvolver um projeto de intervenção em suas classes. Planejou, conjuntamente com elas, uma série de aulas exploratório-investigativas e atuou em sala de aula, tornando-se, ao mesmo tempo, professora e pesquisadora dessa experiência.

Do ponto de vista investigativo dessa prática conjunta, elegeu a seguinte pergunta orientadora: *Que possibilidades e contribuições uma prática exploratório-investigativa, mediada pela participação colaborativa de um grupo de professoras, pode trazer para os processos de ensino e aprendizagem da matemática de alunos de classes de Recuperação de Ciclo II, sobretudo para a compreensão do problema da inclusão escolar?(Ibid., p.24)*

Chamou essa prática de docência e pesquisa com as duas classes de **pesquisa-ação**, pois compartilhava e analisava a experiência educativa com as parceiras e com o GCEEM, incluindo momentos de discussão com outros dois grupos (GdS e Prapem).

A *metanálise* dessa pesquisa-ação, realizada posteriormente apenas por Eliane, foi denominada de **pesquisa-ação de 2ª ordem,** visando obter evidências de inclusão escolar dos alunos a partir de atividades exploratório-investigativas**.** Devido à quantidade de material coletado, analisou apenas a experiência com a classe da Profa. RE. O material de análise foi obtido a partir de gravações em áudio e vídeo, de portfólios dos alunos, de questionários, de narrativas das professoras parceiras e de diário de campo da pesquisadora.

Elegeu cinco eixos por meio dos quais desenvolveu análises e interpretações das produções e das relações que os alunos estabeleciam com o conhecimento matemático, consigo mesmos, com os outros e com o processo de ensino e aprendizagem: a produção matemática dos alunos; a mobilização e (re)significação de seus saberes; suas mudanças de atitudes e posturas; o protagonismo e a participação ativa dos alunos; e suas resistências e *negatricidades*.

O relato dessa análise foi feito de modo narrativo, estabelecendo diálogo entre os dados de campo e a literatura. É nessa parte que encontramos os principais indícios de aprendizagem de Eliane.

Um aspecto importante, destacado por Eliane, foi sua preocupação, como professora parceira e pesquisadora, de estar interferindo de maneira inadequada nos rumos das aulas. RE então tranquilizou-a, dizendo que "na RC II, *nosso espírito tem que ser outro* e que ela já estava acostumada a lidar com eles e sabia não dever esperar que produzissem como em outras salas, pois isso só gerava frustrações. Re considerava uma vitória conseguir realizar um trabalho com eles com *começo, meio e fim"* (Ibid., p. 78).

Eliane, diante dessa resposta, interpretou que RE via nessa atividade "uma possibilidade de inclusão escolar desses alunos que, em outros momentos, sequer finalizavam o que iniciavam. Ela estava construindo e ajudando-me a construir, para o processo de aprendizagem daqueles alunos, o que Charlot (2000) chama de *leitura positiva*". Na verdade, para Eliane, eles começaram a apresentar indícios de mudança de relação com o saber "ao optarem por empenhar-se em realizar a tarefa, apesar de suas dificuldades, em vez de simplesmente desistir e não fazer" (Ibid., p.78).

Nessa análise, Eliane manifesta uma nova profissionalidade docente em relação a esses alunos com dificuldades de aprendizagem, no sentido de valorizar os saberes e as *práticas cotidianas* desses alunos, entendo-os como seus modos de

organizar, "de registrar suas idéias no papel, de apresentar seus resultados, de se constituírem sujeitos da aprendizagem que resistem à dominação e que interpretam o mundo e tentam transformá-lo segundo suas perspectivas, necessidades e interesses" (Ibid., p. 79).

Ao concluir a atividade exploratório-investigativa relativo a um projeto de estatística, tentando mostrar, aos professores e colegas de mestrado de Eliane, *quem era o aluno da RC?*, Eliane e RE interpretaram que "Os alunos foram muito além do que pressupúnhamos... Não esperávam que os alunos, a partir dessa atividade, discutissem sobre seu papel de alunos e seu estigma de fracasso escolar (Ibid., p. 88).

Ao mesmo tempo que Eliane utilizava o saber acadêmico para produzir outros sentidos à prática docente, questiona a própria literatura acadêmica por não abrir possibilidades para outras significações. Tendo por base episódios de sala de aula em que os alunos surpreenderam as professoras com suas respostas e resoluções criativas e inusitadas, Eliane conclui com algumas perguntas:

> Alunos em situação de fracasso escolar não produzem conhecimento ou apenas não conseguem se adequar a um sistema escolar rígido e fechado, onde todas as coisas precisam ser feitas conforme o que foi prescrito e num tempo determinado? Será que se dermos mais liberdade para que eles mostrem sua criatividade, eles não nos surpreenderão? A escola pode permitir esse tipo de trabalho? Na RC II, este seria um caminho para recuperar a auto-estima destes alunos e fazê-los voltar a acreditar que são capazes de aprender matemática? Ao interpretar as atitudes de Em e Da como uma capacidade para argumentar contra uma regra imposta, podemos valorizar ainda mais a utilização de uma abordagem que lhes permita ser sujeitos da aprendizagem (Idib., p.104).

Algumas sínteses

As análises e interpretações sobre a aprendizagem profissional de duas professoras de matemática que participaram de comunidades investigativas – obtidas a partir de metanálise qualitativa de suas dissertações de mestrado – apresentam evidências concretas de que a pesquisa sobre suas práticas, mediada pela interlocução com os membros dessa comunidade e por teorias relativas às respectivas questões de investigação, exerceu papel fundamental na compreensão e transformação das práticas pedagógicas.

De fato, as teorias ajudaram as professoras a compreender os conceitos fundamentais que embasavam suas pesquisas; no caso de Keli, o conceito de *letramento estatístico*; no caso de Eliane, o de *fracasso* ou *exclusão* escolar. Isso permitiu que ambas pudessem realizar análises das práticas e extrair resultados consistentes sobre as possibilidades de promover o letramento estatístico e a inclusão escolar e social de jovens e adultos com dificuldades de aprendizagem. Essas possibilidades foram evidenciadas a partir de uma análise sistemática dos aspectos relativos à aprendizagem dos discentes no desenvolvimento das atividades educativas.

No caso de Keli, ela percebeu o desenvolvimento do letramento estatístico de seus alunos mediante participação dos mesmos em atividades de leitura e escrita que compreendiam elaboração e desenvolvimento de projetos de pesquisa de opinião sobre diferentes aspectos relacionados à gravidez. Isso ajudou os estudantes não apenas compreenderem a problemática da gravidez indesejada, fenômeno muito comum na vida desses alunos, mas, também, o uso social da estatística nas pesquisas de opinião que circulam em diferentes mídias. Esse processo de *reificação* experienciado pelos alunos da EJA foi evidenciado a partir de relatos orais e, sobretudo, pela elaboração e apresentação de pôsteres sobre a temática da gravidez.

No caso de Eliane, ela pôde analisar e evidenciar as potencialidades de aprendizagem de alunos, considerados fracassados em matemática, a partir do engajamento dos mesmos em atividades exploratórias e investigativas, nas quais os alunos, em pequenos grupos, levantaram hipóteses e conjecturas matemáticas que foram verificadas e testadas e depois reificadas em breves relatos escritos apresentados

para toda a classe. Apoiada em Charlot e Certeau e com base em sua interlocução com as professoras parceiras da escola e com o apoio das CoInv da universidade, percebeu, a partir das atividades desenvolvidas, que podia realizar uma leitura positiva sobre os avanços da aprendizagem dos alunos, ainda que esses pareçam tímidos, se comparados com outros contextos de aprendizagem.

O simples fato de os alunos produzirem resoluções diferentes das esperadas, evidenciou a capacidade de produção e negociação de significados sobre noções de matemática e estatística. O conceito de *negatricidade*, oriundo da multireferencialidade, contribuiu para que produzisse essa leitura positiva da evolução e do desenvolvimento intelectual do aluno, sendo este um modo de a escola promover a inclusão de alunos com pensamento divergente.

Nessa tessitura entre teorias e práticas, as professoras-pesquisadoras encontraram outras possibilidades de aprendizagem dos alunos e outras formas de promovê-las mediante engajamento daqueles que normalmente pouco se envolviam nas atividades propostas. A partir dessa mudança de olhar sobre as possibilidades das práticas, as professoras transformaram-se e produziram outros saberes sobre o que se ensina e se aprende em classes heterogêneas.

Nossa interpretação sobre a experiência investigativa de cada professora, é que elas conseguiram desenvolver uma leitura analítica e crítica das práticas escolares, graças à participação de ambas em suas CoInv, pois essa participação, tendo como principal reificação a produção de uma dissertação, contribuiu tanto teoricamente quanto metodologicamente para a compreensão e transformação dessas práticas. Por outro lado, cabe destacar, segundo nossa interpretação, que a pesquisa, por si só, com o cotejo entre teoria e prática, não seria suficiente, embora necessária, para essa transformação radical dos modos de ensinar e aprender matemática. Nesse processo de ressignificação e transformação das práticas, em síntese, tiveram papel importante os parceiros dos grupos colaborativos dos quais fizeram parte as professoras-pesquisadoras.

Referências

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal.* São Paulo: Martins Fontes, 2006.

COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. L. Relationships of knowledge and practice: teacher learning in communities. *Review of Research in Education,* n, 24, 1999, pp. 249–305.

COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. L. *Inquiry as stance:* practitioner research for the next generation. New York**,** USA: Teacher College Press, 2009.

COELHO, M. A. V. M. *Os saberes profissionais dos professores: a problematização das práticas pedagógicas em Estatística mediadas pelas práticas colaborativas.* Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2010.

CONTI, K. C. *O papel da Estatística na inclusão de alunos da Educação de Jovens e Adultos em atividades letradas.* Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2009.

CRISTOVÃO, Eliane Matesco. *Investigações matemáticas na recuperação de ciclo II e o desafio da inclusão escolar.* 2007. 152p. Dissertação (Mestrado em Educação: Educação Matemática) - **FE/Unicamp,** Campinas, SP. Orientador: Dario Fiorentini.

DENBY T.; GODFREY M, *The methodology of systematic reviews*: conception of the process. Centre for Health and Social Care, Institute of Health Sciences and Public Health Research, University of Leeds; 2006. (Report, 63p.).

FIORENTINI, D. Quando acadêmicos da universidade e professores da escola básica constituem uma CoP reflexiva e investigativa. In: FIORENTINI, D; GRANDO, R.C.; MISKULIN, R.G.S. (org.). *Práticas de formação e de pesquisa*

de professores que ensinam matemática. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 233-255.

FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. *Investigação em Educação Matemática*: percursos teóricos e metodológicos. Campinas: Autores Associados, 2006, 226p.

FIORENTINI, D. Grupo de Sábado: Uma história de reflexão e escrita sobre a prática escolar em matemática. In: FIORENTINI, D.; CRISTOVÃO, E.M. (Org.). H*istórias e Investigações de/ em Aulas de Matemática*. Campinas: Alínea Editora, 2006, p.13-36.

FIORENTINI, D.; NACARATO, A. M. *Investigando e teorizando a partir da prática a cultura e o desenvolvimento de professores que ensinam matemática*. In: FIORENTINI, D.; NACARATO, A. M. (Org.) *Cultura, formação e desenvolvimento profissional de professores que ensinam matemática*. São Paulo: Musa Editora, 2005, p. 7-17.

GAL, I. Adult's statistical literacy: meanings, components, responsabilities. *International Statistical Review* — International Institute, The Netherlands, n. 70, p. 1-25 , 2002.

LAVE, J.; WENGER, E. Prática, pessoa, mundo social. In: DANIELS, H. (org). *Uma Introdução a Vygotsky.* São Paulo: Edições Loyola, 2002, p. 165-173.

LAVE, J.; WENGER, E. *Situated learning*: legitimate peripheral participation. Cambridge, University Press, 1991.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros.* 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003a.

WENGER, E. *Comunidades de práctica:* aprendizaje, significado e identidad. Barcelona, Paidós, 2001 (Original do inglês em 1998).

O PÍCARO VISTO POR CLÁUDIO GUILLÉN E A OBRA *PEREGRINAÇÃO* DE FERNÃO MENDES PINTO

Beatriz Teixeira Fiquer[1]

Resumo

Considerando as discussões sobre o gênero picaresco, em especial as concepções de Cládio Guillén, o presente trabalho, utilizando o proposto por esse autor, analisa a *Peregrinação*, obra de Fernão Mendes Pinto, buscando nesta as características que possibilitam enquadrá-la na categoria das obras picarescas. Contudo, embora não haja certezas quanto à classificação da obra de Fernão Mendes Pinto, dentro dessa problemática, atentando para o exposto por Guillén, talvez seja possível afirmar que a *Peregrinação* é uma obra portuguesa picaresca, que influenciará outras grandes obras, bem como, que se tem na obra de Fernão Mendes Pinto um exemplo de romance picaresco português, como os têm outros países como a Espanha que possuí *O lazarilho*. Obviamente, poderá haver elementos que contrariem essa afirmativa, inclusive há autores que questionam a classificação da obra aqui proposta, ou melhor, aqui aceita. Mesmo assim, buscar-se-á analisar as características favoráveis e desfavoráveis para a inclusão da *Peregrinação* como romance picaresco. Dessa forma, em suma, o presente trabalho visa, a partir dos conceitos de Cláudio Guillén, verificar se a *Peregrinação* é uma obra pícara ou não. E, mesmo não sendo, investigar-se-á se ela não apresentaria indícios e características desse gênero literário, ainda pouco estudado.

Palavras-chave

Fernão Mendes Pinto; *Peregrinação*; picaresco; literatura portuguesa.

Abstract

Considering the discussions about the picaresque genre, especially Claudio Guille´s conception, this paper, using this author´s proposal, analyzes *Pilgrimage*, work of Fernão Mendes Pinto, trying to find the characteristics which might include it in the category of picaresque works. However, although there is no certainty about the classification of Fernão Mendes Pinto´s work, within this discussion, according to Guillen´s ideas, it might be possible to state that *Pilgrimage* is a Portuguese picaresque work which will influence other great works, as well as, which has in Fernão Mendes Pinto an example of the Portuguese picaresque novel, as other countries, such as Spain, that has *O Lazarilho*. Obviously there may be elements which contradict this assertion, including authors that question the classification proposed above, or better, accepted here. Even so, we will try to analyze the favorable and unfavorable characteristics for the inclusion of *Pilgrimage* as a picaresque novel. This way, in short, the present paper has the aim to, based on the concepts of Claudio Guillen, confirm if *Pilgrimage* is a picaresque work or not. Even if the conclusion is negative we will investigate if it presents hints and characteristics of this literary genre so little studied.

Keywords

Fernão Mendes Pinto; *Pilgrimage*; picaresque; portuguese literature.

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

Como é sabido, a questão do gênero picaresco ainda não está definida. Muito se discute e se estuda a esse respeito, seja pelas diversas obras – consideradas pícaras por uns e por outros não -, seja pela diversidade de características que as mesmas apresentam ou pelos inúmeros critérios que deveriam, ou não, ser aplicados na classificação dessas obras, é o que diz Mário M. González:

> a enorme quantidade e a dispersão de obras que diversos críticos admitem como "picarescas" tornam muito difícil a tentativa de reuní-las sob uma única definição. E, mesmo que nos limitemos às obras clássicas, há de uma para outra, diferenças sensíveis que provocam a divergência dos estudiosos sobre o assunto. (...) Há enorme diversidade de critérios em relação aos elementos que devam ser levados em conta para se estabelecer um conceito válido sobre o romance picaresco. Em consequência, nos últimos anos, dizer "romance picaresco", mesmo que espanhol, chegou a ser um conceito muito ambíguo. (GONZÁLES, 1994, p. 205)

Contudo, a fim de estudar e analisar a obra Peregrinação de Fernão Mendes Pinto, levando em conta as questões picarescas que a mesma apresenta, alguns critérios devem ser seguidos, e os de Cláudio Guillén parecem ser os mais adequados, pois seu texto "Toward a definition of the picaresque", de 1961·, é o mais citado até hoje, quando se pretende falar desse conceito de picaresco.

Segundo González, o uso das definições e estudos de Cláudio Guillén se deve talvez ao fato de "ser o primeiro a propor explicitamente uma aproximação à definição do gênero". (GONZÁLES, 1994, p. 225). E nessa tentativa, Guillén apresenta quatro categorias diferentes: gênero picaresco, romances picarescos em sentido restrito, romances picarescos em sentido amplo e o mito picaresco.

A primeira e a última categoria citadas, embora sejam de relevante importância não são necessárias à análise da *Peregrinação*. Para o estudo da citada obra apenas as categorias que se referem aos romances picarescos parecem ser suficientes e plausíveis; dessa forma, vamos iniciar com a explanação do primeiro tipo de romance.

Assim, para que haja um romance picaresco em sentido restrito, Guillén cita oito elementos fundamentais:

1. A presença do pícaro – que, embora tenha um comportamento próximo da vagabundagem e da delinquência, se diferencia do vagabundo, do bufão e do delinquente histórico. Ele é um órfão solitário, forçado a quebrar os laços com a terra natal, devendo valer-se por si mesmo, num meio para o qual ele não está preparado e que o recusa.
2. O romance picaresco é uma autobiografia. E isso não é apenas uma questão formal, já que o pícaro não é apenas o protagonista, mas também o narrador, o herói e o seu ponto de vista irá predominar.
3. A visão do narrador é parcial e preconceituosa. Não chega a dar uma síntese da vida humana.
4. Apesar disso, a visão do pícaro é reflexiva, filosófica, crítica no terreno moral ou religioso.
5. Há uma prevalência do nível material sobre os demais da existência.
6. O pícaro observa certo número de condições coletivas: classes sociais, profissões, caracteres, cidades, países. Isso convida a sátira e aos efeitos cômicos.
7. O pícaro se movimenta horizontalmente no espaço e verticalmente na sociedade.
8. O romance picaresco é estruturado mediante a seriação dos episódios que, aparentemente, não têm outro elo comum a não ser o herói.

Baseado–nos nessas características, logo no início da *Peregrinação* deparamo-nos com a seguinte passagem que proporcionará alguns comentários:

2 - Segundo González, data da redação original do texto

> depois que passei a vida até a idade de dez anos ou doze anos na miséria e estreiteza da pobre casa de meu pai na vila de Montemor – o – Velho, um tio meu, parece que desejoso de me encaminhar para melhor fortuna, me trouxe à cidade de Lisboa e me pôs no serviço de uma senhora de geração assaz nobre e de parentes assaz ilustres, parecendo–lhe que pela valia assi dela como deles poderia haver efeito o que ele pretendia para mim. E isto era no tempo em que na mesma cidade de Lisboa se quebraram os escudos pela morte d'el-rei dom Manuel de gloriosa memória, que foi em dia de Santa Luzia treze dias do mês de Dezembro do ano de 1521, de que eu sou bem lembrado – e doutra cousa mais antigua deste Reino não me lembro. (PINTO, 1961, p. 4) [3]

O trecho acima permite evidenciar alguns aspectos picarescos existentes na obra de Fernão Mendes Pinto. Temos que ele saiu da "pobre casa", do pai em Montemor-o-Velho, na região de Coimbra, e foi para Lisboa, empregar-se como criado numa casa de fidalgos. Nota-se que estes traços se constituem característicos do pícaro: o personagem é de origem pobre, sai de casa e como pode ser constatado na obra, no seguimento da citação anterior, essa mesma personagem – que na obra seria o próprio Fernão Mendes Pinto -, foge desse que seria o seu primeiro emprego, é capturado, vendido como escravo e após trabalhar precariamente, recebendo aquilo que "mal dava para o sustento", decide embarcar para o Oriente, em 1537, buscando melhorar de vida.

Assim, inicia-se a obra que se apresenta como a história de vida do seu autor, ou seja, tem uma estrutura autobiográfica, em que há a utilização da primeira pessoa, recurso importante, pois o relato fica totalmente submetido ao ponto de vista do pícaro-narrador; há trechos, todavia em que o uso da terceira pessoa denominada de "funções do exótico", segundo Saraiva ela faz-se necessária, como explica o escritor: "uma das funções do exótico - outro plano em que se desenrola a *Peregrinação* -: permitir a enunciação de juízos que não cabem dentro da personagem pícara e que implicariam uma excessiva responsabilidade para o autor (SARAIVA, 1961a, p.127).

Saraiva explica que esses juízos eram muito graves por não se tratarem apenas de um pirata ou do próprio personagem, mas "a todo o comportamento coletivo dos compatriotas de Fernão Mendes.", o que implicava numa crítica à sociedade e costumes portugueses como veremos mais adiante, ainda neste capítulo.

A partir disso, pode-se definir o caráter do herói principal. Ele declara que sua única preocupação é fazer fortuna – após um naufrágio e vários acontecimentos infelizes diz que irá embarcar para Sião, com a finalidade de tentar refazer a fortuna, isto é, recuperar o que tinha perdido. Conta suas necessidades, misérias, fugas e apuros, os quais diversas vezes lhe proporcionam ataques de medo: "as carnes tremiam-me", diz variadas vezes, bem como evidenciam a sua esperteza ao tentar sair dessas situações difíceis, nem que para isso tenha de caluniar, mentir e até beijar os pés do inimigo. É o que ocorre no episódio em que chega à cidade de Quedá, cujo rei assassinara o pai para casar-se com a mãe. E também, a fim de evitar que se falasse do ocorrido, ordenou que "ninguém falasse no que já era feito", do contrário seria morto.

Contudo, nessa passagem do texto, Fernão Mendes Pinto estava acompanhado de um mouro seu amigo e que "era de natureza muito solto da língua e muito atrevido em falar o que lhe vinha à vontade" e falando mal do rei é preso e morto. O rei então manda chamar Fernão Mendes. Este, aterrorizado, tenta inutilmente subornar os guardas. O rei recebe-o montado num elefante e mostra-lhe os fragmentos sangrentos do mouro que mandara serrar vivo. O herói apavorado desmaia; depois de longo tempo acorda, pede e bebe água e arremessando-se aos pés do elefante, no qual se encontrava o rei montado, como ele mesmo cita, começa a dizer:

> – Peço te senhor, que antes me tomes por teu cativo, que me mandares matar como a esses que aí jazem, porque te juro pela lei cristã que não o mereço (PINTO, 1961, p. 67)

3 - PINTO, Fernão Mendes. *Peregrinação e outras histórias* – Todas as citações de *Peregrinação* se referem a edição da Livraria Sá da Costa de 1961(Vol. I) e 1962 (Vol. II). Julguei adequado manter a grafia e expressões tais quais aí se encontram.

Esta cena chega a ser cômica, porque, ao lançar-se aos pés do rei, devido ao medo de ser morto, não percebe que o rei apenas queria explicar-lhe porque havia matado o seu criado; dessa forma o herói da *Peregrinação* como escravo, como miserável, como bobo e temeroso, oferece-se ao riso dos leitores. Sobre isto afirma José Antonio Saraiva:

> São desses tipos de cenas de maior relevo relativas a esta personagem: descrições empolgantes de desastres que o herói se mostra assustado e arrastado pelas circunstâncias. Não há um único episódio em que ele pratique um belo gesto, um ato virtuoso. (SARAIVA, 1961, p.XXIV)

Assim, essa figura do herói pícaro vai pouco a pouco sendo construída ao longo da narrativa.

O texto continua quando, após se sentir mais calmo, Fernão Mendes mente e calunia o amigo já morto para, obtendo a "amizade do rei", conseguir se safar:

> Eu então ficando algum tanto mais desassombrado, conquanto não estava ainda de todo em mim, lhe respondi que Sua Alteza em mandar matar aquele mouro, fizera muito grande amizade ao capitão de Malaca seu irmão, porque lhe tinha roubado toda sua fazenda, e a mim, por isso já por duas vezes me quisera matar com peçonha , só por lhe eu não poder dizer as emburilhadas que tinha feitas. Porque era tão mão perro que continuamente andava bêbado, falando quanto lhe vinha à vontade, como cão que ladrava a quantos via passar pela rua. (PINTO, 1961, p. 68-69)

Depois, livre deste susto, o herói corre para o seu barco e novamente põe-se, mais do que depressa, a caminho do mar, e cheio de medo diz: "como se a toda a terra viesse atrás de mim".

Além disso, a personagem é sempre vítima, é sempre um pobre diabo, e refere-se a si próprio chamando – se "o pobre de mim" ao longo de todo o texto, como acontece num episódio em que relata como foi escravo de uns miseráveis pescadores malaios, a quem se vendeu a troco da vida após um naufrágio. Ao fim de algum tempo os pescadores convenceram – se de que este escravo não prestava para nada e não merecia a alimentação que lhe davam. Jogam-no fora e o herói acha-se na rua, "como um burro sem dono", pedindo de comer pelos caminhos da aldeia e consumindo o resto do tempo jogado na praia, nu, a ver correr as horas. Um mercador que ali passou, pensando que era um português e que faria bom negócio resgatando-o em Malaca, adquiriu-o por um preço ridículo – o preço, afinal de seu corpo nu, inerte e inútil. Nota-se que este episódio pode ser considerado simbólico por mostrar um homem reduzido a sua ínfima condição: ser humano tratado como uma mercadoria, um objeto qualquer.

Durante a narrativa, pelos exemplos já citados, percebe-se alguns outros elementos dessa personagem: foi soldado das esquadras do rei de Portugal, fazendo guerras em que o saque era a esperança do soldado. Ganhou e perdeu. Chega a pensar que não era este o caminho para a riqueza, consegue tornar-se agente diplomático e de negócios nas costas da ilha de Samatra e da península Malaia. Várias vezes naufragou – em um dos naufrágios aparece a questão da fome: viu-se obrigado a comer o cadáver de um cafre -, e andou perdido na selva. Houve ocasiões em que, para salvar a vida, teve de se vender como escravo e pedir esmolas.

Em suma, é possível enumerar as profissões que Fernão Mendes desempenhou: foi criado de fidalgo, soldado, escravo, agente de negócios, pirata dos mares da China, mercador, médico ocasional do rei de Bugo, vagabundo e embaixador.

Após várias aventuras, realiza uma viagem de negócios ao Japão onde é bem sucedido, conseguindo por uma série de fatores obter riqueza. Após desempenhar o encargo de vice-rei, regressa a Portugal em 1558, findando assim, a sua peregrinação de vinte e um anos, durante os quais:

> treze vezes cativo e dezessete vendido nas partes da Índia, Etiópia, Arábia Felix, China, Tartária, Massacar, Sumatra e outras muitas províncias daquele ocidental arquipélago dos confins da Ásia a que os escritores chins, siamês, guéos e léquios nomeiam nas suas geografias por Pestana do Mundo." (PINTO, 1961, p. 3-4)

A Peregrinação, possui ainda, outro traço característico do romance picaresco em sentido restrito: a critica social, a qual tem grande importância dentro da obra de Fernão Mendes Pinto e que se dá através do uso da terceira pessoa.

Uma dessas críticas, dá-se em relação à religião do Oriente. Ao observar e presenciar certos cultos, o narrador chega a qualificá-las como "bestialidades", todavia, faz uma crítica também aos "cristãos portugueses" que, mesmo dizendo e demonstrando serem tementes a Deus, matavam sem piedade, justificando que tais atos, muitas vezes atrozes, visavam levar a cultura cristã aos outros povos. Não haverá melhor exemplo do que diz um menino chinês, roubado por um bando de portugueses, indignado por ver os bandidos rezarem depois do ato cometido:

> Sabeis porque vo-lo digo? Porque vos vi louvar a Deus depois de fartos, com as mãos atadas e com os beiços untados, como homens que lhes parece que basta arreganhar os dentes ao céu sem satisfazer o que têm roubado. Pois entendei que o senhor da mão poderosa não nos obriga tanto a bolir com os beiços quanto nos defende tomar o alheio – quanto mais roubar e matar que são dois pecados tão graves quanto depois de mortos conhecereis no rigoroso castigo da sua divina justiça!

Dessa forma, Fernão Mendes mostra a possibilidade de os gentios atingirem a noção do verdadeiro Deus; e isto é combinado com a ideia de apresentar os mesmos gentios a ensinar os cristãos a verdadeira doutrina.

Há também a crítica histórica e social. Sempre que aparecem confrontos entre os seus compatriotas e os Orientais (chineses), são estes que ficam com a vantagem. Os portugueses às vezes são vistos como bárbaros, maldosos, sem cultura perante aqueles, os quais são educados, sabedores, prudentes, justos com leis perfeitas.

Em resumo, a crítica social da *Peregrinação* consiste em uma crítica às navegações e ao processo de colonização, como o próprio Saraiva salienta:

> Fernão Mendes Pinto contradiz diretamente o ponto de vista sustentado por João de Barros, cujas décadas constituem como se sabe, uma grandiosa apologia da expansão portuguesa no Oriente, visando a demonstrar que os Portugueses levaram ali a civilização e a verdadeira fé. (SARAIVA, 1961, p. XL)

Assim , resumindo, podemos dizer que *A Peregrinação* apresenta quase todos os elementos citados por Guillén, e pode ser considerada uma obra picaresca: autobiografia, presença de um anti-herói, crítica social, assuntos relacionados com a pobreza e a tentativa de sobrevivência da personagem principal, dentre outros. Contudo há alguns elementos que fogem às características da picaresca, os quais serão analisados a seguir.

Elementos da *Peregrinação* que divergem dos conceitos da novela picaresca.

A obra *Peregrinação* também apresenta certas características peculiares que não condizem com certos modelos adotados para a classificação de obra picaresca.

A questão da fome é uma delas. Embora, em dados momentos o herói esteja faminto e passe por situações miseráveis, devido a naufrágios e guerras, quando vai à missão de conversar com reis, entregar mensagens e outras tarefas diplomáticas, é bem recebido e farta-se de comer. O objetivo de fazer fortuna parece não estar ligado essencialmente à ideia de "matar a fome" e de sobrevivência.

Além disso, o herói, dentre as suas variadas profissões, possui cargos importantes: médico, agente de negócios, embaixador, sendo bem recebido pela maior parte dos reis nos diversos lugares por onde anda, sempre ganhando alguma quantia em ouro, como ele mesmo relata após encontrar-se diplomaticamente com a rainha Sabaa: "nos mandou dar vinte oqueás d'ouro, que são duzentos e quarenta cruzados, e mandou também um naique com vinte abexins que nos veio guardando dos ladrões, e provendo-nos de mantimento e cavalgadura" (PINTO, 1962, p. 18)

Interessante observar também que além do ouro, ele recebe

proteção para que não seja roubado e algumas outras regalias as quais, segundo as características pícaras já apresentadas, parecem não ser condizentes com elas. Aliás, ele ganha algo até daquele rei que matou o mouro e o deixou apavorado: "E tirando da cinta um Cris que trazia, guarnecido d'ouro, mo deu, e uma carta para Pero de Faria de muito ruins desculpas do que tinha feito." (PINTO, 1962, p. 69)

Ao longo da narrativa percebe-se também que esse herói não é tão solitário assim: ele faz amizades e alguns o chegam a ajudar como o faz um capitão ainda no início do texto: "um dos capitães destas fustas era muito meu amigo, e me via vir tão desbaratado, desejando de me poder ajudar em alguma cousa, me cometeo que me embarcasse com ele" (PINTO, 1962, p. 30)

No final, o herói obtém a riqueza pretendida, ao contrário do pícaro, saindo da condição miserável em que se encontra, podendo retornar a Portugal, de onde saiu em busca de tal objetivo, o que contraria a questão do desfecho inacabado:

> obras da literatura picaresca apresentam um desfecho ambíguo e aberto a múltiplas possibilidades, no tocante à solução dos dilemas vitais do personagem. O desfecho detém-se, praticamente, no presente do pícaro-"autor", sem indicar uma transformação efetiva do estado do pícaro (MILTON, 1998, p.164)

É interessante observar também que Fernão Mendes Pinto não foi uma criatura insignificante e modesta como pretende apresentar-se a nós em seu auto-retrato. Foi rico e poderoso mercador, desempenhou competentemente funções de responsabilidade, como a de embaixador do vice-rei de Goa junto ao Don Senhor do Bungo no Japão. E os jesuítas, tão exigentes no recrutamento dos membros da ordem, não tiveram dúvidas em o receber nela. Isto, se lembrado durante a leitura da obra, rompe com a ideia da veracidade da mesma, afinal o Fernão Mendes Pinto, diferente da personagem, foi alguém importante e reconhecido.

Mas voltando à *Peregrinação* e às ideias de novela picaresca, tem–se que as viagens de Fernão Mendes não estão "desligadas dos laços nacionais": ele serve ao rei de Portugal de uma forma direta ou indireta, e o regresso à pátria parece confirmar isso.

Encontra-se também na obra uma sinceridade e até emoção de Fernão Mendes ao observar o mundo que percorreu. Ele é alguém em constante aprendizagem, a qual se dá quando observa e entra em contato com as diferentes culturas do oriente. Sobre isso, Antonio José Saraiva diz:

> As gentes várias com quem viveu sente-as como diferentes, mas não como inferiores ou sequer como distantes. Os orientais são seus próximos e em muitos casos seus mestres. Ensinaram –lhe a sentir a estreiteza não só de um território, mas das ideias e instituições de sua terra natal. Várias vezes nos previne Fernão Mendes Pinto contra a incredulidade do leitor: "porque a gente que viu pouco do mundo, como viu pouco também costuma dar pouco crédito ao muito que outros viram".(SARAIVA, 1961, p. XLIV)

Com essas palavras de Saraiva fica evidente uma admiração pela cultura alheia, bem como se evidencia que *A Peregrinação*, nesse aspecto, está muito longe do espírito sarcástico, seco, duro, feito só de desenganos e de negações, que caracteriza o romance picaresco. Na *Peregrinação* encontram-se, ao lado do sarcasmo, risos, entusiasmo, lágrimas e enternecimentos. Encontra-se, ao lado da negação da ideologia dos tempos da cavalaria, a afirmação de uma outra concepção amplamente universalista, que suprime fronteiras religiosas e culturais, procurando atingir um fundo comum de humanidade.

Essa crítica mordaz da *Peregrinação* recai basicamente sobre aquilo que divide os homens: "um preconceito de honra que justifica barbaridades, e um conceito particularista de religião que pretende fazer de Deus um protetor de bandos de piratas e traficantes." (MILTON, 1998, p. 174)

Diante disso, a *Peregrinação* revela a face positiva de uma vida de que a picaresca é a face negativa. Dentro da cultural social e mundial ela é a primeira tomada de consciência da unidade do mundo através da sua diversidade - consequência do encontro de civilizações, resultante dos descobrimentos dos séculos XV e XVI. As condições históricas em que se realizou

a expansão europeia obscureceram essa consciência de unidade do mundo.

Quanto à estrutura, *Peregrinação* apresenta uma sequência cronológica do tempo, fortemente marcado pelas datas dos acontecimentos. A todo o momento o autor menciona o dia, mês e ano do ocorrido o que contradiz alguns conceitos: "O tempo cronológico é raramente marcado, embora fique claro que as ações ocorrem num período que vai da infância à maturidade do personagem" (MILTON, 1998, p. 174)

Sobre essa questão do tempo, Milton discorre dizendo que ele é mais subjetivo do que qualquer outra coisa, não sendo um fenômeno medido em unidades como ocorre em toda a *Peregrinação*.

Embora escrita em primeira pessoa, há passagens que o herói narra a fim de informar apenas o que aconteceu com os outros, sejam eles reis, navegantes, escravos, conhecidos ou amigos seus. Faz isso variadas vezes sem qualquer tom crítico ou moralizante. Parece apenas estar relatando, para que se tenha conhecimento, talvez histórico, do ocorrido, como por exemplo quando a rainha de Aaraú vai à Bintao, casa-se com o rei de Jantana e juntos vão defender as terras que pertenciam à rainha de um outro rei, chamado Achem, que as tinha tomado quando ficara viúva. Ele relata todo esse processo nos capítulos XXX ao XXXII , dando até um breve resumo no final deste último capítulo citado: "E desta maneira (...) ficou o reino de Aaraú livre desse tirano Achem, e em poder do rei de Jantana, até o ano de mil e quinhentos sessenta e quatro..." (PINTO, 1961, p.116)

Ele segue o trecho informando que, depois daquele ano, as terras foram retomadas por Achem e que este escravizou todos da terra, bem como mandou matar o rei, o que evidencia, como já dito, mais um caráter histórico, pois o próprio narrador não estava presente no episódio.

Parece também inviável dizer que ele se movimenta "horizontalmente no espaço", pois os lugares por onde anda são os mais variados, sendo alguns melhores e ricos, outros nem tanto. Além disso, Fernão Mendes acaba retornando a alguns lugares, geralmente os melhores, como no final quando regressa a Portugal, o que parece representar um espaço também vertical, igual ao que acontece com sua posição social.

A maioria dos capítulos não pode ser tida como independente, isto é, para compreender um determinado capítulo é preciso ler o anterior – ou os precedentes; ao mesmo tempo em que para saber–se como finda determinado acontecimento, é necessário ler os capítulos posteriores, não sendo o herói o único elo comum.

Se analisados só estes elementos contraditórios, a *Peregrinação* certamente não seria um romance picaresco, o que não pode ser feito devido aos elementos apresentados no primeiro capítulo, parecendo assim difícil afirmar e classificar a citada obra como novela picaresca.

***Peregrinação*: Novela picresca ou não?**

Tomando por base as quatro perspectivas propostas por Cláudio Guillén e as considerações feitas nos capítulos anteriores, a *Peregrinação* parece encaixar-se no tipo de "Romance Picaresco em sentido amplo", que abrange os romances que contêm parcialmente as características citadas para o romance picaresco no sentido restrito. Contudo, certos traços dominantes deverão ocorrer sempre, e parece que exatamente esses traços estão todos presentes na obra de Fernão Mendes Pinto: há o anti-herói que emigra para outro local, é de origem pobre e tem várias profissões. Além disso, a obra apresenta uma crítica social, moral e religiosa; trata-se de uma narrativa de viagens, com passagens cômicas, como já visto no início deste trabalho e como observa Antonio José Saraiva: "o que nos pode interessar na *Peregrinação* é a intenção da narrativa, o que ela exprime sobre a posição pessoal do autor perante o mundo em que vivia e, através dela, todo um xadrez social e, portanto, humano." (SARAIVA, 1961a, p.122)

Desse ponto de vista, não haveria dúvidas de que a *Peregrinação* seria uma obra pícara. Todavia, se tomarmos os conceitos e definições de outros escritores e críticos, tal afirmação não seria procedente.

O próprio Saraiva coloca essa questão:

> a descrição da China por Fernão Mendes é o esboço de uma utopia.

> Só o esboço, porque tudo neste livro inacabado fica em esboço. Fica em esboço a crítica das instituições religiosas; em esboço a sátira dos Ocidentais no Oriente; em esboço até o picaresco, embora seja esse o seu traço mais saliente. (SARAIVA, 1961a, p.130)

Percebe-se nessas palavras de Saraiva que, embora o picaresco seja elemento bastante presente na obra, assim como outros aspectos, é algo indefinível e complexo por tratar-se de algo incerto, uma vez que é inacabado.

Alfredo Margarido também diz que Fernão Mendes fez uma: "epopeia portuguesa que diverge do discurso heróico", e continua: "Não se trata do negativo, como por vezes se diz, mas de um aspecto complementar que os documentos mais versados no heroísmo iam eliminando do registro e por consequência da informação." (MARGARIDO, p.28)

Parece que Margarido aponta para a relevância histórica da obra, e a contrapõe à visão heróica dada pelos *Os Lusíadas*, nada falando do pícaro, ou ainda, desconsiderando-o por não se tratar, segundo ele, de uma obra com as características pícaras, mas como complementar à epopeia camoniana. Não que sua visão esteja incorreta, mas, talvez, devesse considerar a obra como tento algo da picaresca; poderia mencionar um termo que remetesse à ideia da mesma e não à palavra epopeia.

Em suma, é difícil caracterizar e classificar uma obra, em especial a *Peregrinação*, diante de tantos pontos divergentes, não só na obra, como também nas definições tão diversificadas que existem a respeito da picaresca.

Mas, considerando os apontamentos de Cláudio Guillén, que parece ser o mais coerente, e não desprezando as colocações de outros escritores, a *Peregrinação* seria um romance picaresco no sentido amplo,e os seus contrapontos seriam os elementos que dão originalidade à obra e a seu autor. Levando isso em consideração, Portugal teria aí seu primeiro romance picaresco, e não apenas vestígios e influência do mesmo, sendo possível defender com uma maior certeza que a *Peregrinação* influenciou *Estebanillo Gonzáles*, como supõem alguns estudiosos:

> há notáveis semelhanças entre a *Peregrinação* e a *Vida Del Capitán Alonso de Contreras*, podendo inclusive admitir-se que Contrera tenha tido conhecimento da obra de Fernão Mendes Pinto, não para se inspirar, mas para impulsionar no sentido do traçado da autobiografia. Sabe-se hoje que Alonso de Contreras pode ter influído sobre o *Estebanillo Gonzáles* (...) já que as duas personagens tiveram existência histórica comprovada e foram agentes de alguns dos grandes sucessos militares do tempo. *Mas, enquanto um encarna as virtudes históricas postas ao serviço de um ideal,o outro dispõe-se a denegrir, a rebaixar, ridicularizar tudo o que fizera, desde há um século, a glória e renome das armas de Espanha.* Neste aspecto, a influencia no *Estebanillo* pode provir muito mais, do amoralismo implícito ou latente de Fernão Mendes Pinto do que da exuberância irrequieta e violenta de Contreras.(PALMA-FERREIRA, 1981, p. 29-30)

Embora as colocações a cima citadas ainda pareçam estar no campo das hipóteses, um estudo mais aprofundado poderia esclarecer e até evidenciar tal influência da obra de Fernão Mendes Pinto não só em *Estebanillo Gonzáles*, mas quem sabe em outras posteriores a *Peregrinação*, demonstrando a importância desta nos conceitos da literatura e da questão da picaresca, aqui abordados.

Considerações finais

De maneira geral, seguindo os conceitos de Cláudio Guillén sobre o picaresco é possível afirmar que a obra *Peregrinação* é pícara, pois possui diversos traços que comprovam tal afirmativa. Tais traços são aqueles que s podem considerar como os principais que, segundo o autor, devem estar presentes em toda a obra a ser considerada neste gênero literário.

Todavia sabe-se que a questão do picaresco ainda é algo discutível e em aberto não havendo ainda uma opinião definitiva a respeito.

Dessa forma, partindo deste ponto de vista, das associações feitas com as obras espanholas tidas como primordiais e elevando em conta estudos que se desenvolveram ao longo dos

tempos, é correto afirmar que a obra *Peregrinação* de Fernão Mendes Pinto não é uma obra de todo picaresca, mas tem traços e características evidentes desse gênero como *O Malhadinhas* de Aquilino Ribeiro, nos permitindo, em suma, um novo olhar sobre a *Peregrinação*, evidenciando que a mesma é uma obra portuguesa que muito tem do pícaro, podendo ser considerada desse gênero e, dessa forma, podendo também ser aquela que, quem sabe, tenha dado origem a obras tidas hoje como exemplos da picaresca como *Estebanillo Gonzáles*, possuindo uma originalidade e características próprias que só vêm enriquecê-la, bem como completar e reafirmar o que Antonio Saraiva disse:

"A Peregrinação é uma obra de arte, e tanto nos basta."

Fontes

PINTO, Fernão Mendes. *Peregrinação e outras histórias*. Vol I. Lisboa: Livraria Sá da Costa, 1961.

_____. _____. Vol II. Lisboa: Livraria Sá da Costa, 1962.

Referências

GONZÁLES, Mário. *A saga do Anti-Herói: estudo sobre o romance picaresco espanhol e algumas das correspondências na literatura brasileira*. São Paulo: Nova Alexandria, 1994.

MARGARIDO, Alfredo. Fernão Mendes Pinto. Um herói do cotidiano. In *Revista Colóquio/ Letras*. n.º 74, Jul. 1983, p. 23-28.

MASSAUD, Moisés. *A Literatura Portuguesa*. 32. ed. São Paulo, Cultrix, 2003.

MILTON, Heloisa Costa. Romance picaresco e consagração do espaço anti-heróico. In: ANTUNES, L. Z. (Org.). *Estudos de Literatura e Linguí*stica. São Paulo: Arte & Ciência, 1998, p. 159 -178.

PALMA-FERREIRA, João. *Do Pícaro na Literatura Portuguesa*. Lisboa, Col. Biblioteca Breve, Instituto da Cultura e Língua Portuguesa, 1981.

SARAIVA, Antonio José; LOPES, Óscar. *História da Literatura Portuguesa*, 17. ed. Porto, Ed. Porto, 1993.

SARAIVA, Antonio José. Fernão Mendes Pinto e o Romance Picaresco. In. *Para a História da Cultura em Portugal*. vol. II. Publicações Europa-América, 1961a.

_____. Prefácio. In: PINTO, Fernão Mendes. *Peregrinação e outras histórias*. Vol I. Lisboa: Livraria Sá da Costa, 1961, p.VII-LII.

É POSSÍVEL IR ALÉM DA DISPUTA ACESSO-QUALIDADE? O DISCURSO SOBRE A UNIVERSIDADE NA VEJA E NA ISTO É (1995-2010)

Gustavo Enrique Fischman[1]
Sandra Regina Sales[2]

Resumo

Nesse trabalho analisamos os protótipos sobre educação superior em artigos publicados pelas Revistas Veja e Isto É no período de 1995 a 2010. A escolha de tais revistas, entre outras questões, se justifica por serem revistas semanais de grande circulação no país, por integrarem conglomerados midiáticos de grande influência, por serem geralmente citadas como sendo influentes e, ainda, por tentarem ser, de certa forma, "ideologicamente equilibradas e não-partidárias". A pesquisa empregou procedimentos de análise de discurso crítico, tendo como modelo a abordagem tridimensional de Fairclough (1995): estrutura de texto, prática de discurso e prática sociocultural. A pesquisa oferece uma compreensão sobre o desenvolvimento das opiniões no campo da Educação Superior, buscando pensar mais as tensões e menos as disputas entre qualidade e acesso, bem como as relações não menos tensas entre benefício público e benefício privado no acesso ao Ensino Superior.

Palavras-chave

Educação; mídia; universidade; protótipos.

Abstract

In this work we analyze the prototypes on higher education in articles publishedby by the magazines Veja , and Isto É between 1995 to 2010. Studying the discourse of these two sources, is justified because these magazines have a broad and general circulation in the country, they are part of influential media conglomerates they are often cited as being influential, and also for trying to be, somehow, "ideologically balanced and non-partisan." The research procedures used critical discourse analysis, modeled by the three-dimensional approach of Fairclough (1995): the structure of text, discoursive practices and sociocultural practices. Our analysis provides an understanding of the development of media opinions about the field of higher education, identifying the "tensions" in the prototypes of quality and access as well as between the ideas of public benefit and private gain in the disourse about higher education.

Keywords

Education; media; university; prototypes.

1 - ASU.
2 - UFRRJ.

1. Introdução

Nas sociedades contemporâneas, o papel da mídia em geral e da imprensa em particular tem sido reconhecido por razões diversas. Uma das razões destacadas é que os discursos apresentados pela imprensa são espaços importantes para pautar e confrontar os sentidos atribuídos a questões do campo educacional (FISCHMAN & HAAS, 2009; MARTINS, 2005). Além disso, a mídia constitui uma rica fonte de informações sobre ideias e tendências nos debates sobre política pública (ALTERMAN, 2003; BELL.1991; FOWLER,1991; STARR, 2004).

Nesse trabalho analisamos os protótipos sobre educação superior em artigos publicados pelas Revista Veja e Revista Isto É no período de 1995 a 2010. A escolha de tais revistas, entre outras questões, se justifica por serem revistas semanais de grande circulação no país, por integrarem conglomerados midiáticos de grande influência, por serem geralmente citadas como sendo influentes e, ainda, por tentarem ser, de certa forma, "ideologicamente equilibradas e não-partidárias".[3]

O artigo está organizado em três partes, além da introdução. A primeira seção apresenta uma abordagem sócio-construtivista do conhecimento e a noção de protótipos que nos ajudaram a estruturar a pesquisa; na segunda seção, descrevemos a metodologia usada no estudo articulada aos resultados; e as conclusões são apresentadas na terceira seção.

2. Conceituando 'educação superior' – cognição e protótipos

Estudos cognitivos têm demonstrado enfaticamente que as pessoas entendem o mundo construindo modelos mentais de categorias ou agrupando conceitos – tudo, desde o físico, como "pássaro" e "cadeira" até ao mais abstrato e determinado culturalmente, como "arte", "ciência", "trabalho", "fêmea", "avó" e até mesmo "coisas para levar nas férias" ou "coisas para se retirar de casa quando ela está pegando fogo" (FELDMAN, 2006; HAMPTON, 1981; LAKOFF, 1987, 2002). Nós entendemos estas categorias conceituais não através de definições ou de uma lista dos componentes do "pássaro" ou do "trabalho" ou da "fêmea", mas sim através dos protótipos.

Protótipos são exemplos centrais do conceito que representam as características primárias de como categorizamos os muitos exemplos isolados que vivenciamos. Usamos protótipos, na maior parte de forma inconsciente, como um todo em nosso pensamento (LAKOFF, 2002).

Os protótipos são muito importantes porque são o início de como entendemos um conceito e raciocinamos sobre ele e com ele. Eles constituem literalmente a primeira ideia de um conceito que vem a nossa mente. Protótipos são mais básicos do que as propriedades conscientes dos componentes através dos quais os descrevemos. Acima de tudo, protótipos, como os conceitos que representam, são construções mentais – eles não existem objetivamente no mundo (LAKOFF, 1987). Portanto, protótipos não têm que se adaptar a todos os fatos disponíveis ou mesmo ser o exemplo mais comum de um conceito dentro das nossas experiências individuais (ROSH,1999). Para categorias conceituais relacionadas à natureza, como "pássaro", no Brasil um pardal é o protótipo mais comum, enquanto um avestruz ou uma águia não são (MURPHY, 2002). É possível que haja pouca consequência social do predomínio de um protótipo de pássaro sobre o outro. Em contraste, protótipos sociais, aqueles relacionados às atividades sociais humanas, são também "melhores exemplos" de um conceito e contém "expectativas culturais" implícitas e portanto, julgamento social (LAKOFF, 1987, p. 79). Por exemplo, estudos sobre "efeitos da tipicidade"[4]

3 - O debate acadêmico a respeito da parcialidade nos jornais é enorme e vai além do escopo deste trabalho (ver, GENTZKOW & SHAPIRO, 2006; GERBER, KARLAN, & BERGAN, 2006). Entretanto, nossa perspectiva é similar as conclusões de John T, Gasper que ressalta que a noção de que toda a mídia tem um viés (liberal ou conservador) "parece suspeita quando vista através dos tempos" (2007, p.12).

4 - Efeitos de tipicidade são a influência do protótipo de uma pessoa numa categoria no entendimento do mundo por esta pessoa (FISKE & TAYLOR, 1991). Por exemplo, as pessoas reconhecem mais rapidamente algo como um membro de uma categoria quando ela está mais perto do seu protótipo existente (ver, por exemplo, ROSCH, 1978). Da mesma forma, como discutido nesta seção, um objeto novo pode não ser reconhecido inicialmente como um membro de uma categoria se não for entendido como muito diferente do que o protótipo de uma pessoa, mesmo que ele se ajuste dentro de uma definição formal para a categoria, como o fato do golfinho ser um mamífero ou uma mulher ser a presidenta de uma multinacional. (PRINZ, 2002).

sugerem que em geral "uma bailarina é um melhor exemplo de *mulher* do que uma policial, e uma mulher de cabelos grisalhos e fazendo tricô é um melhor exemplo de *avó* do que Sonia Braga (PRINZ, 2002). Sendo assim, é provável que para muitas pessoas dizer que uma policial é o melhor exemplo de mulher ou que Sonia Braga é o de avó pode parecer estranho ou mesmo errado. O predomínio deste tipo de dissonância pode ser visto em termos como "policial feminina" ou "avó *sexy*", onde os acréscimos descritivos são usados para corrigir a diferença entre nosso protótipo inconsciente e a adaptação formal definicional destes indivíduos à categoria.

Protótipos se desenvolvem a partir de nossas experiências diretas e também das nossas experiências secundárias, da informação e das representações que recebemos dos outros, incluindo a mídia, colegas, familiares e amigos. A força de cada uma destas informações na formação do protótipo depende de vários fatores, incluindo impacto emocional, frequência de exposição e relevância do sucesso social de um indivíduo (LAKOFF & JOHNSON, 1999). Em suma, quanto mais usado é um protótipo, mais ele é sustentado. Assim pensam os seres humanos. Como apontam Lakoff e Johnson (1999, p.19),

> Não podemos... "ir além" das nossas categorias [e seus protótipos] e ter uma vivência simplesmente descategorizada e desconceitualizada. Seres neurais não podem fazer isto... Em suma, o raciocínio baseado em protótipos constitui uma grande parte do raciocínio real que temos. Raciocinar com protótipos é, na verdade, tão comum que é inconcebível que possamos funcionar muito tempo sem ele.

Quase por definição, os protótipos sociais apresentados pela mídia de *massa* – no caso da educação superior – podem ter um efeito profundo no modo como entendemos um conceito em questão e se as políticas relativas fazem sentido ou não. Dada a natureza predominantemente inconsciente destes entendimentos, as proposições que parecem favorecer o protótipo mais predominante terão uma vantagem política – suas políticas e programas terão um ímpeto inicial de racionalidade e importância que os outros não terão. Ademais, se suficientemente predominante, um protótipo social pode até mesmo impedir a conceitualização de alternativas. Eles farão parte do que chamamos de "senso comum" (LAKOFF, 2002, p.4). Evans e Green (2006, p. 275) destacam exatamente este ponto, descrevendo o efeito que Oxford tem como um exemplo conhecido de instituição de ensino superior.

> A Universidade de Oxford é um exemplo relevante de universidade, em parte devido a sua história (ela recebeu autorização real no século XIII), em parte devido ao respeito pelo qual seu ensino e bolsas de estudo têm tradicionalmente sido concedidos e, em parte, devido à natureza das faculdades que compõem a universidade, em termos de estrutura da instituição e de sua arquitetura. Embora de várias maneiras atípicas em termos de instituições britânicas de ensino superior e de outras instituições internacionais, as pessoas, especialmente no Reino Unido, sempre consideram Oxford um ponto de comparação para outras universidades. Efeitos de tipicalidade ocorrem quando Oxford serve para estabelecer um meio de avaliar e julgar outra universidade. Em outras palavras, exemplos salientes, como protótipos em geral, fornecem pontos de referência cognitivos que podem influenciar as decisões que tomamos, por exemplo, se decidimos entrar para uma certa universidade com base na sua semelhança com um exemplo saliente como Oxford.

Como um aspecto fundamental do pensamento humano, protótipos são usados em todas as formas de discurso e são, portanto, especialmente relevantes para o entendimento das mensagens políticas. Ao mesmo tempo, o poder de qualquer protótipo nas arenas públicas deriva do seu predomínio e da sua afinidade com a experiência vivida num dado contexto. Isto é, protótipos comumente usados por políticos, fazedores de políticas e a mídia, dentre outros, influenciam o modo como os eventos são entendidos e vividos pela sociedade em geral e eventos que apoiam ou contradizem protótipos comuns atuais, além de fortalecê-los ou estimular o surgimento de outros protótipos (LAKOFF, 2008).

Como discutido anteriormente, o predomínio do protótipo combina elementos conscientes e inconscientes. Esta combinação é importante e é sempre omitida na análise da política de educação superior. O que alegamos é que entender os protótipos sociais e mudá-los envolve mais do que debates centrados em ideias sem substâncias. Em resumo, a importância dos protótipos sociais para o pensamento humano e a política apresenta quatro aspectos:

1. surgem das interações sociais desenvolvidas em contextos históricos e espaciais específicos, portanto (a) eles mudam e (b) eles não têm que corresponder a um conjunto de fatos contemporâneos empiricamente testáveis para existirem e causarem uma impressão desejada;
2. são na maioria implícitos – eles são nosso entendimento inconsciente inicial do que é um conceito, de certa forma, o que ele deve ser e também o que este conceito não pode ser;
3. se desenvolvem com base na percepção, experiência e exposição, com repetição criando e reforçando (ou fortalecendo) um sobre outro; e
4. quando estabelecidos são auto-reforçados, isto é, pensando em um deles, entendemos o mundo através deste protótipo nos tornando mais confortáveis com experiências e ideias que funcionam com ele do que com aquelas que o contradizem.

3. Metodologia e resultados da pesquisa

Para serem entendidos, os artigos devem refletir representações, entendimentos e ideologias geralmente aceitas (ALLAN, 1999; COTTER, 2000; FAIRCLOUGH, 1995a,b; LAKOFF e JOHNSON, 1980 e 2003). O formato abreviado das artigos impossibilita explicações detalhadas necessárias para comunicar informações menos conhecidas ou difíceis, inclusive protótipos não familiares (FAIRCLOUGH, 1995a,b). Por exemplo, um escritor de opinião deve escrever uma reportagem sobre educação superior, em parte, com o que ele acredita que o público das Revistas já sabe sobre educação e universidades. Além da mera compreensão, empresas de mídias também parecem manter suas seções de notícias e artigos de pesquisa estritamente dentro dos limites do entendimento e da tolerância pública a fim de manter grandes circulações e altos lucros de propaganda (HERMAN & CHOMSKY, 1988; MCCHESNEY, 1999). Portanto, a mídia geralmente mantém e repete os entendimentos amplamente estabelecidos de seu público, incluindo os protótipos (ALLAN, 1999; VAN DIJK, 1988a, 2000). Allan (1999, p.72), citando Hallin (1986), descreve como a mídia pode também incorporar o estado de mudança social:

Na presente pesquisa analisamos as artigos através de codificação feita em vários níveis. Primeiro, identificamos e recolhemos todos os artigos sobre educação publicados por Veja e Isto É no período de 1995 a 2010. Segundo, classificamos e quantificamos os artigos por nível e modalidade de ensino, a saber, Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Ensino Profissional e Ensino Superior e além destes, os sobre temas gerais em educação.

No período pesquisado a Revista Veja publicou 539 artigos sobre educação. Destes, 22 (4,0%) sobre Educação Infantil, 10 (1,9%) sobre Ensino Fundamental, 20 (3,8%) sobre Ensino Médio, 9 (3%), 9 (1,7%) sobre Ensino Profissional, 155 (28,7%) sobre educação superior, 323 (59,9%) sobre Educação em geral.

A Revista Isto É, por sua vez, publicou uma quantidade bem menor de artigos sobre educação. Foram 303 artigos, dos quais 23 (7,6%) sobre Educação Infantil, 13 (4,3%) sobre Ensino Fundamental, 12 (4,0%) sobre Ensino Médio, 9 (3,0%) sobre Educação de Jovens e Adultos, 78 (25,4%) sobre Ensino Superior, 168 (55,4%) sobre Educação em geral.

Assim, encontramos que em ambas as revistas a grande maioria dos artigos versa sobre temas gerais em educação, seguido de artigos sobre o ensino superior, que tem maior incidência nas revistas do que a Educação Básica em seus diversos níveis e modalidade de ensino.

Em terceiro lugar, especificamente sobre os artigos sobre Ensino Superior, conduzimos a seguinte codificação:

C1 – Código do artigo: V-ES-data OU IE-ES-data
C2 – Tipo:
Editorial / Artigo Pesquisa / Opinião 1 / Opinião 2 / Entrevista / Especial
C3 – **Foto:** Sim / Não
C4 – Autor da nota: Homem / Mulher
C5 – Etnia: Branco (a) / Negro (a) / Pardo (a) / Outro (a) / NA
C6 – Profissão: Advogado (a) / Docente (nível) / Economista / Jornalista / Político (a) / Médico (a) / Sindicalista / Empresário (a) / Pesquisador (a) / Outro (a)
C7 – Região: Global / Regional (América do Sul / EUA / União Europeia) Nacional / Região / Estado / Cidade / Bairro
C8 – Nomes das instituições mencionadas: MEC/ Legislativo/ Judiciário / Universidade (escrever nomes) / Indivíduos (escrever nomes)
C9 – Enfoque do artigo: Político **/** Administrativo / Pedagógico / Técnico / Outro
C10 – Tensões: Qualidade / Acesso **&** Beneficio Público / Beneficio Privado
C11 – Palavras-chave:
C12 – Protótipos: Nostalgia Acadêmica / Empreendedorismo Educativo / Redenção Consumista.

Figura 1: Codificação dos artigos sobre Ensino Superior

Em seguida, realizamos uma série de análises textuais temáticas de todos os artigos codificados como Educação Superior. Usamos uma codificação aberta para descrever os padrões discursivos (Fairclough,1995b) que formavam a base para a identificação dos protótipos para o conceito de Educação Superior. Inicialmente, lemos os artigos várias vezes, codificando-os abertamente e recodificando-os na medida em que líamos. Organizamos então os códigos em grupos até obter categorias que eram internamente homogêneas e heterogêneas entre os grupos (MILES & HUBERMAN, 1994; STRAUSS & CORBIN, 1998). Estas categorias eram de dois tipos: (1) o contexto sociopolítico mais amplo como discutido nos artigos e (2) os elementos do argumento do artigo de pesquisa. Uma vez desenvolvidas estas categorias, revisamos e recodificamos, conforme necessário, todos os artigos para estas categorias de códigos que criamos.

A partir desta análise, surgiram padrões referentes ao discurso da educação superior nestes artigos. A grande maioria das políticas foi discutida dentro de uma gama restrita de ideologias influenciadas pelos filtros institucionais do processo da mídia de comunicação (ALLAN, 1999; HERMAN & CHOMSKY, 1988) e quatro tensões principais dentro da política de educação superior: (1) acesso a educação superior; (2) manutenção da excelência na educação superior; (3) o benefício privado da educação superior para os indivíduos e (4) o benefício público da educação superior para a sociedade como um todo. Os principais elementos relevantes são descritos como uma fórmula na Figura 1.

Filtros de comunicação
(Causas sócio-políticas, Tipos de Notícia, Característica do Autor, Arena)
+
Tensões da Política
(Acesso-Qualidade, Interesse privado-Interesse público)
=
Publicação e conteúdo de artigos de pesquisa sobre Educação Superior

Figura 2: Elementos que influenciam os artigos de pesquisa sobre educação superior

A análise dos artigos demonstra que houve predominância da tensão acesso e qualidade em ambas as revistas: na Veja a tensão qualidade e acesso esteve presente em 58% (69) dos artigos e na Isto É em 59% (33). Estas tensões, especialmente a tensão entre acesso e qualidade, são consistentes com outras análises sobre debates relacionados à política de educação superior (FISCHMAN, IGO & RHOTEN, no prelo).

Uma análise ainda mais detalhada demonstra que, no caso da Veja, dos 69 artigos que tratam da tensão acesso e qualidade,

as cotas só perderam para os exames nacionais e para o vestibular , ou seja, houve a publicação de 19 artigos sobre os "provões", 13 sobre o vestibular e 7 sobre as cotas. Já a revista Isto É, as cotas figuram em segundo lugar (6 artigos). O tema do vestibular é o mais tratado (9 artigos) e os exames nacionais aparece em terceiro lugar (com 4 artigos).

Nota-se que os três principais temas abordados com maior frequência nas duas revistas coincidem e as cotas, uma das formas materialização das políticas de AA, está entre estes.

A seguir, demos um passo analítico adicional. Na última rodada da análise, examinamos a exposição dos artigos de pesquisa de como as instituições eram estruturadas para gerenciar as tensões qualidade-acesso benefícios público-privado com um todo: as crenças subjacentes à educação superior, os valores sociais mais amplos e os meios institucionais para atingir os objetivos propostos. Continuando o método recursivo de comparação constante, procuramos por instâncias de cada exposição de forma a utilizar uma lente de protótipo. Isto é, procuramos por um conjunto de características que se relacionavam para formar uma estrutura ou protótipo institucional. Portanto, estávamos procurando por algo mais perto dos "grupos correlacionais" (ROSCH et al, 1976) do que presos a uma abordagem de contagem que valoriza todas as características igualmente numa definição da categoria "necessária e suficiente" como encontrada na teoria clássica de categorização (ver por exemplo, HULL, 1920, discutido em MURPHY, 2002). Através desta análise, visamos fazer a ligação entre a análise de protótipos como entendida na linguística cognitiva e a análise crítica do discurso em uma aplicação empírica direta (HART & LUKE, 2007).

Usando esta lente teórica, procuramos como os autores dos artigos entendiam o que é e como deve ser uma universidade ou faculdade – o que é e o que deve ser ensinado, como os alunos são e devem ser admitidos e formados, como instituições de ensino superior são e devem ser financiadas e o objetivo real e desejado da educação superior, entre outros (LAKOFF, 1987). Vimos que as artigos se uniam em torno destes protótipos institucionais, dois estabelecidos e um emergente, em construção. Dois eram bem formados, distintos e estruturados consistentemente. Nós os denominamos de *Nostalgia Acadêmica* (NA) e *Empreendedorismo Educacional* (EE). O terceiro, *Consumismo-Educacional Redentor* (CER) era formado parcialmente – uma tentativa de achar um meio caminho de reconciliar aspectos de NA e EE num único modelo institucional, mesmo que distinto de ambos.

O protótipo *Nostalgia Acadêmica* foi o que menos apareceu na análise dos artigos da Veja no período estudado, a saber 14% ou 21 artigos. Também na Revista Isto É a incidência deste protótipo é menor, ou seja 11% do total o que representa 9 artigos. Nele, a educação superior deveria incluir um ou mais das cinco condições ou atributos a seguir:

1. O ensino e a aprendizagem de grandes verdades universais e atemporais, através de aulas expositivas ministradas pelo docente;
2. a produção de conhecimento pelo seu valor em si, o que inclui o conhecimento das artes e o desenvolvimento de alunos completos e equilibrados, em se importar com as vantagens econômicas diretas;
3. a melhora da comunidade, com ênfase na formação de líderes comunitários.

Para obter esses resultados, a educação superior deveria ter pelo menos uma estas características estruturais:

4. ser financiada pelo estado; e
5. ser uma instituição autônoma com sua própria cultura e processos.

O *Empreendedorismo Educacional* foi o segundo protótipo mais comum, já que aparece em 61 artigos (39%) dos artigos da Revista Veja e 27 artigos (35%) dos artigos da Isto É. Nessa perspectiva a educação superior se caracteriza por um mais dos seis objetivos a seguir:

1. o ensino de certos conhecimentos que permitiriam aos alunos melhorar sua posição econômica (ao invés de estudantes bem formados integralmente);

2. a produção de trabalhadores bem qualificados e de conhecimentos para investigações, pois a educação superior é a chave para a prosperidade econômica de um país e para a concorrência com outros países.

Para alcançar estes objetivos, a educação superior deveria ter uma ou mais das seguintes características estruturais:

3. ser um negócio com financiamento próprio;
4. produzir conhecimento e vendê-lo aos estudantes e clientes investigadores;
5. utilizar critérios objetivos que possam medir os resultados acadêmicos, tanto na admissão de estudantes como para demonstrar a qualidade institucional;
6. promover a competição, chave para o aperfeiçoamento, tanto entre estudantes, quanto entre instituições.

O protótipo *Redenção Consumista*, por sua vez, representa a maioria dos artigos analisados em ambas as revistas, ou seja na Revista Veja foram localizados 73 artigos (47%), enquanto na Isto É foram encontrado 42 (54%). Apresenta seis características que podem aparecer isoladas ou combinadas, quais sejam,

1. a educação superior deveria ser universalmente aberta e acessível a todos aqueles que alcancem os padrões de realização ou mérito;
2. como para a *Nostalgia Acadêmica*, a educação superior deveria formar alunos plenos e equilibrados; a produção do conhecimento deveria levar em conta e estar a serviço dos benefícios econômicos, como na perspectiva do empreendedorismo;
3. como para a *Nostalgia Acadêmica* e *Empreendedorismo Educacional*, a educação tem a obrigação e o papel de melhorar a sociedade;

Para alcançar estes objetivos, a educação superior deveria ter uma ou mais das seguintes características estruturais:

4. Os critérios de realização ou mérito deveriam se expandir para não apenas incluir a pontuação alcançada em exames padronizados – podem levar em conta qualidades dos alunos como a possibilidade que têm aqueles com pontuação mais baixa em situações difíceis de superar a adversidade (o potencial) e "diversidade", os talentos (música, matemática e esportes), bem como raça, gênero, classe social etc. (pode incluir ações afirmativas – AA e ajuda financeira ampliada);
5. Como para o *Empreendedorismo* Educacional a competição transformou-se na chave para o progresso entre os alunos que desejam entrar na universidade e também entre os alunos pelas instituições de educação superior (porém admite certo apoio para as AA).
6. Como na *Nostalgia Acadêmica* enfatiza o papel do governo, em geral através do financiamento, mas também coincide com o *Empreendedorismo Educativo* ao não se opor as associações da universidade com empresas privadas.

Finalmente, todos os artigos no subconjunto foram revistos e recodificados com estes protótipos para confirmar (ou não) sua presença e força geral e para fornecer "uma análise situacional" de sua presença na mídia (CLARKE, 2005).

Na verdade, argumentamos que há protótipos que estruturam o entendimento geral sobre educação superior e que eles podem ser vistos nos discursos e debates públicos como aqueles apresentados em artigos de opiniões e editoriais nos jornais. Tornar mais explícitos os protótipos sociais mais comuns nas exposições sobre educação superior na mídia abre uma janela em nosso pensamento e pode nos ajudar a entender melhor as políticas que irão possivelmente surgir a partir deste entendimento.

4. Conclusões

Ao longo dos 16 anos cobertos pela pesquisa, a Revista Veja publicou 539 artigos, sendo 21 editoriais, 82 artigos de pesquisa, 30 opinião 1 (autores pertencentes aos quadro permanente da revista) e 22 opinião 2 (convidados esporádicos). Na Isto É,

por sua vez, foram publicados 303 artigos, assim classificados: 11 editoriais, 43 artigos de pesquisa, 13 opinião 1, cinco opinião 2, cinco entrevistas e um especial.

A primeira questão que gostaríamos de destacar é a pequena quantidade de artigos sobre educação publicados na Revista Veja e, particularmente, na Isto É no período estudado, considerando que as revistas semanais publicam uma média de 56 números por ano, que cada um contém em média 40 artigos, o que significa cerca de 24.000 artigos ano.

No que tange ao Ensino Superior, também consideramos baixo o número de artigos publicados por Veja (155) e Isto É (78), embora este nível de ensino tenha tido maior atenção de ambas as revistas do que os níveis e modalidades de ensino da Educação Básica.

Nos parece ser muito provável que a classe média brasileira, leitora das revistas Veja e Isto É com a qual estas buscam dialogar e, em última instância, vender seu produto, não problematize ou problematize muito pouco a educação de seus filhos, já que o tema da educação não parece prioritário ou urgente.

Ainda sobre o ensino superior, a maior preocupação que foi possível perceber ao analisarmos o foco principal dos artigos tem relação com o mérito daqueles que podem acessá-lo, em especial nas universidades públicas. Tal "mérito" aferido historicamente por políticas de acesso ao ensino superior público como o vestibular é colocado como garantia para a qualidade do ensino.

Assim, políticas de acesso diferenciado como as AA, que, de certa forma, põe em discussão a legitimidade do subsídio público para a classe média, ou mesmo políticas de ampliação das vagas nas universidades públicas, criam uma forte repercussão em ambas as revistas. Estas, via de regra, alegam queda na qualidade do ensino oferecido colocando acesso e qualidade em lados opostos em disputa.

Nossa perspectiva, busca pensar mais as tensões e menos as disputas entre qualidade e acesso, bem como as relações não menos tensas entre benefício público e benefício privado no acesso ao Ensino Superior. A análise dos artigos demonstra que houve predominância da tensão acesso e qualidade em ambas as revistas: na Veja a tensão qualidade e acesso esteve presente em 58% dos artigos e na Isto É em 59%.

As cotas mereceram atenção das duas revistas: aparecem em segundo lugar entre as temáticas mais abordadas na Isto É e em terceiro na Veja. O exame nacional, mais abordado na Veja e o vestibular, mais abordado na Isto É, compõem as temáticas no que tange a tensão acesso e qualidade

Ainda sobre as políticas de AA foi possível identificar dois discursos principais. O primeiro consideramos dominante, por estar numericamente melhor representado. Nesta perspectiva, tais políticas são um equívoco pois estabelecem cotas ou reservas de vagas para grupos específicos; as AA são um erro, pois no Brasil não existe racismo, mas casuísmo. O segundo discurso, minoritário afirma a existência do racismo e que as AA são necessárias.

O enfoque administrativo se sobrepôs ao político, pedagógico e técnico, ou seja, os artigos de pesquisa publicados na Veja demonstram uma maior preocupação com a eficiência do que com a equidade e com os benefícios sociais das políticas de ensino superior, embora estes se façam presente. Aliás, chama a atenção as pesadas críticas feitas a gestão das universidades públicas, especialmente ao uso dos recursos disponíveis.

Por último, a predominância do protótipo Redenção consumista em ambas as revistas, revela, por um lado, o reconhecimento de problemas de acesso e permanência no ensino superior e por outro lado, que estes serão resolvidos quase magicamente mediante implantação de medidas de "controle de qualidade", já que ao longo do período pesquisado notícias sobre as políticas de avaliação do ensino superior promovidas pelo Ministério da Educação e seus resultados são muito frequentes. Tal qualidade é traduzida, na maioria das vezes, como mérito para as universidades públicas e adoção de mecanismos de mercado para as instituições privadas.

Referências

ALLAN, S. (1999). *News culture*. Buckingham, UK: Open University Press.

ALSUP, J. (2006). *Teacher identity discourses: Negotiating personal and professional spaces*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Press.

ALTERMAN, E. (2003). *What liberal bias? The truth about bias and the news*. New York: Basic Books.

BELL, A. (1991). *The language of the news media*. Oxford: Blackwell.

BROOKES, H. J. (1995). "Suit, tie and a touch of juju"—The ideological construction of Africa: A critical discourse analysis of news on Africa in the British press. *Discourse & Society*, *6* (4), 461-494.

CLARKE, A. E. (2005). *Situational analysis: Grounded theory after the postmodern turn*. Thousand Oaks, CA: Sage.

COTTER, C. (2000). Discourse and media. In D. Schriffrin, D. Tannen, & H. Hamilton (Eds.), *The handbook of discourse analysis* (pp. 416-436). Oxford, England: Blackwell.

DELLA VIGNA, S., & Kaplan, E. (2006). The Fox News effect: Media bias and voting. Paper provided by Stockholm University, Institute for International Economic Studies in its series Seminar Papers, no. 748. http://www.iies.su.se/publications/seminarpapers/748.pdf

EVANS, V., & Green, M. (2006). *Cognitive linguistics: An introduction*. London:Routledge.

FAIRCLOUGH, N. (1995a). *Media discourse*. London: Arnold.

FAIRCLOUGH, N. (1995b). *Critical discourse analysis: The critical study of language*.Harlow, UK: Longman.

FELDMAN, J. (2006). From molecule to metaphor: A neural theory of language. Cambridge, MA: MIT Press.

FISCHMAN, G. E. e HAAS, E. (2009). Marco conceptual para la educación superior: prototipos y categorías conceptuales para universidades en diarios influyentes de los Estados Unidos.

PINI, Monica, (comp.) *Discursos y educación: Herramientas para un análisis crítico de los discursos educativos*. UNSAM, Buenos Aires, Argentina, 363-399.

FISCHMAN, G. E. , Igo, S., & Rhoten, D. (in press). "Great Expectations, Past Promises, and Golden Ages: Rethinking the "Crisis" of Public Research Universities" Calhoun, C. *Global Transformation in Public Research Universities*, New York, Social Science Research Council.

FOWLER, R. (1991). Language in the news: Discourse and ideology in the press. New York: Routledge.

GENTZKOW, M., & Shapiro, J. M. (2006). Media bias and reputation identifiers. *Journal of Political Economy, 114*, 280–316.

GERBER, A., Karlan, D., & Bergan, D. (2006) Does the media matter? A field experiment measuring the effect of newspapers on Voting behavior and political opinions, Discussion Paper No 12, Yale Working Papers on Economic Applications and Policy.

HAMPTON, J. A. (1981). An investigation of the nature of abstract concepts. *Memory & Cognition, 9*, 149 – 156.

HART, C., & Luke, D. (2007). *Cognitive linguistics and critical discourse analysis: Application and theory*. Cambridge, UK: Cambridge Scholars Publishing.

HERMAN, E. & Chomsky, N. (1988). *Manufacturing consent: The political economy of the mass media.* New York: Pantheon Books.

HULL, C. L. (1920). Quantitative aspects of the evolution of concepts. *Psychological Monographs, XXVIII.*

LAKOFF, G. (1987). *Women, fire, and dangerous things: What categories reveal about the mind*. Chicago: University of Chicago Press.

LAKOFF, G. (2002). *Moral politics: How liberals and conservatives think*. 2nd Ed. Chicago: University of Chicago Press.

LAKOFF, G. (2008). *The political mind: Why you can't understand 21st-century American politics with an 18th-century brain*. New York: Viking.

LAKOFF, G., & Johnson, M. (1980/2003). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.

LAWRENCE, R. (2000) *The politics of force: Media and the construction of police brutality*. Berkeley: University of California Press.

MARTINS, A. R. N. (2005) Racismo e imprensa – argumentação no discurso sobre as cotas para negros nas universidades *In*: SANTOS, Sales A. *Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. (Coleção Educação para Todos), p. 179-207.

MCADAMS, K. C., & Henry, T. M. (2006) An Analysis of U.S. Newspaper Coverage. Of Early Childhood Education http://hechinger.tc.columbia.edu/assets/hechinger/pdfs/MerrillCollege-EARLYCHILD-REPORT.pdf.

MCCHESNEY, R. (1999). *Rich media, poor democracy: Communication politics in dubious times.* New York: The New Press.

MILES, M., & Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis (2nd ed.).* Thousand Oaks, CA: Sage. initiatives and the case of affirmative action. *Harvard Educational Review*, 78 (2), 289 - 313.

MURPHY, G. L. (2002). *The big book of concepts*. Cambridge, MA: MIT Press.

New York Times Editorial. (2004, May 6). Congress ducks the college aid crisis. T*he New York Times*. A34.

PRINZ, J. J. (2002). *Furnishing the mind: Concepts and their perceptual basis*. Cambridge, MA: MIT Press.

ROGERS, R. (2003). *A critical discourse analysis of family literacy practices: Power in and out of print.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Press.

ROSCH, E. (1999). Reclaiming cognition: The primacy of action, intention and emotion. *The Journal of Consciousness Studies*, 6 (11-12), 61-77.

ROSCH, E., Mervis, C. B., Gray, W. B., Johnson, D. M., & Boyes-Braem, P. (1976). Basic objects in natural categories. *Cognitive Psychology, 8*, 382 – 439.

SMAGORINSKY, P., & Taxel, J. (2005). *The discourse of character education: Culture wars in the classroom*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Press.

STAMOU, A. (2001). The representation of non-protestors in a student and teacher protest: A critical discourse analysis of news reporting in a Greek newspaper. *Discourse & Society*, 12 (5), 653-680.

STARR, P. (2004). *The creation of the media: Political origins of modern communications*. New York: Basic Books.

STRAUSS, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks, CA: Sage.

STROMBERG, D. (2004). Radio's impact on public spending. *The Quarterly Journal of Economics, 119* (1), 189-221.

THOMAS, S. (2003). "The trouble with our schools": A media construction of public discourses on Queensland schools. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 24(1), 19–34.

VALENTINO, N.A. (1999). Crime news and the priming of racial attitudes during evaluations of the president. *Public Opinion Quarterly, 63* (3), 293 – 320.

VAN DIJK, T. (1988a). *News as discourse*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

VAN DIJK, T. (1988b). *News analysis: Case studies of international and national news in the press*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

VAN DIJK, T. (1998). Opinions and ideologies in the press. In P. Garrett and A. Bell (eds.) *Approaches to media discourse*. Malden, MA: Blackwell.

VAN DIJK, T. (2000). Critical discourse analysis. In D. Schiffrin, D. Tannen, & H.

UM CAMINHO METODOLÓGICO PARA SE INVESTIGAR LIVROS DE LITERATURA INFANTIL E JUVENIL

Daniela Amaral Silva Freitas[1]

Resumo

Quais metodologias têm sido utilizadas por estudos pós-críticos de currículo para se analisar a literatura infantil e juvenil? Poder-se-ia ler tais textos a partir de qualquer metodologia? Há alguma especificidade nesses textos que requereria uma metodologia particular? Há alguma metodologia sugerida e considerada mais adequada? Este trabalho surgiu a partir da pesquisa de doutorado que venho desenvolvendo, apoiada nas teorias pós-críticas de educação[2] – na interconexão que estabelecem com os Estudos Culturais[3] e com os estudos foucaultianos[4] –, e que tem como objetivo investigar o currículo dos livros de literatura infantil e juvenil que compõem os kits de literatura afro-brasileira organizados e distribuídos pela Prefeitura de Belo Horizonte[5] a todas as escolas da rede municipal. Mais particularmente, refere-se ao caminho empreendido na busca por uma metodologia que auxiliasse tanto a responder as perguntas surgidas durante o desenvolvimento da tese, quanto levasse em consideração as especificidades do objeto investigado: o livro de literatura infantil e juvenil. Entre as possibilidades de metodologia que poderiam ser utilizadas, deparei-me com uma série de questões, de sugestões, de reflexões que considerei importantes e que proporcionaram vários aprendizados neste caminho investigativo. São esses aprendizados, que se deram no transcurso da construção de uma trajetória metodológica, que serão apresentados.

Palavras-chave

Metodologia; aprendizados; literatura infantil e juvenil.

Abstract

What methodologies have been used for post-critical studies curriculum in order to analyze children's and young adults' literature? Could someone read such texts from any methodological perspective? Is there specificity in these texts that require a specific methodology? Is there a suggested methodology or one that could be considered most appropriate? This work emerged from the doctoral research I have been developing, based on post-critical theories of education - in establishing connections with Cultural Studies and the Foucaultian studies - and it has the objective of investigating the curriculum proposed by the Brazilian city of Belo Horizonte to all the city schools in terms of the books of children's and young adults' literature that make up the African literature kits – which are organized by the city council and freely distributed. More specificaly, it relates to the journey undertaken in search of a methodology which would help both to answer questions that came up during the development of the thesis, and to take into account the specificities of the investigated object: a literature book for children and young adults. Among the possible methods I could have used, I came across a series of questions, suggestions, reflections that I considered important and that have taught me many lessons during the investigation. These learnings, that took place in the course of the construction of a methodological trajectory, will be presented here.

Keywords

Methodology; learning; literature for children and young adults.

1 - UFMG/UEMG.

2 - Confira, em Paraíso (2004a), o esboço de um mapa do campo dos estudos pós-críticos em educação no Brasil.

3 - Os Estudos Culturais surgiram na década de 1960, no Centro de Estudos Culturais Contemporâneos, na Universidade de Birmingham (Inglaterra), a partir do questionamento do caráter diferenciador, elitista, único e idealista de cultura (cf. NELSON, TREICHLER e GROSSBERG, 1995; WORTMANN e VEIGA-NETO, 2001 e PARAÍSO, 2004b). Esse campo teórico tem como foco central a análise da cultura em sua diversidade, assim como em sua singularidade.

4 - Denomino aqui de estudos foucaultianos uma série de pesquisas e estudos desenvolvidos por Michel Foucault e a partir da obra desse autor.

5 - Em 2004, a Prefeitura de Belo Horizonte, por meio da Secretaria Municipal de Educação, criou o Núcleo de Relações Étnico-Raciais e de Gênero, que tem desenvolvido uma série de ações com o objetivo de implementar nas escolas municipais a Lei Federal de n° 10.639/03 – que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de n°. 9.394/96 (LDBEN) – tornando obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileiras no ensino fundamental e médio, das redes públicas e privadas de todo país. Entre as ações estão: formação de gestores e profissionais da educação; parcerias com universidades e movimentos sociais; mostras de literatura afro-brasileira; organização da rede de trocas sobre a temática e organização e distribuição de quatro kits de literatura afro-brasileira.

A problematização de um objeto se dá a partir de vivências e experiências...

Ao contrário do que alguns/algumas afirmam – de que os problemas de pesquisa pré-existem dispersos na sociedade, bastando ao/à pesquisador/a encontrá-lo –, pude verificar que "o problema de pesquisa não é descoberto, é engendrado" (CORAZZA, 2002, p.119). Isto é, "são os olhares que colocamos sobre as coisas que criam os problemas do mundo" (VEIGA-NETO, 2002, p.30). Como esses olhares partem de diferentes lugares, eles pressupõem distintas leituras, experiências e vivências, o que torna qualquer investigação interessada, "uma vez que ela se desenvolve em torno de questionamentos feitos por 'alguém' (sujeito individual e coletivo), que só começa e consegue formular determinadas perguntas a partir de um lugar e em um tempo específicos" (MEYER; SOARES, 2005, p.30). Outrora, como leitora, via nos livros literários infantis e juvenis um artefato de entretenimento, diversão e prazer, com os quais ocupava minhas horas, meus momentos de lazer. Como professora de escola básica, percebia que esses livros ofereciam algo mais: traziam informações e proporcionavam o debate sobre temas do currículo oficial. Apresentavam-se, portanto, como ferramentas pedagógicas muito produtivas para serem utilizadas em sala de aula. Como pesquisadora[6] e professora de literatura infantil e juvenil no ensino superior[7], passei a questionar os significados que havia construído sobre esse objeto.

Ao olhar de certo modo ingênuo e utilitário que lançava para o livro de literatura infantil e juvenil, foi sendo justaposto outro olhar, mais crítico e questionador. Passei a percebê-lo também como um artefato cultural, à medida que, quer seja do ponto de vista pedagógico, quer seja do ponto de vista cultural, notei que "não se trata simplesmente de informação ou entretenimento: trata-se, em ambos os casos, de formas de conhecimento que influenciarão o comportamento das pessoas de maneiras cruciais e até vitais" (SILVA, 2002, p.140). Os livros divulgam um tipo de saber que funciona "não como mera informação, mas como sugestão de comportamentos, de modos de ser e de portar-se em diferentes setores da vida diária" (PARAÍSO, 2002, p.50), e era essa questão que agora me capturava. Dessa forma, já não olhava da mesma forma para os livros de literatura infantil e juvenil, "havia algo de novo, que não estava nos textos quando eu os manipulei pela primeira vez. Não eram mais os mesmos textos porque eu já não era o[/a] mesmo[/a]" (SOMMER, 2005, p.76). Foi necessário, então, desconstruir o objeto livro de literatura infantil e juvenil; manuseá-lo, destrinchá-lo, questioná-lo, de forma aberta e receptiva, a fim de perceber o que tinha a oferecer.

... mas a problematização se dá também a partir de um aporte teórico

A formulação de um problema não envolve apenas vivências e experiências, mas também os aportes teóricos no interior dos quais o/a pesquisador/a se movimenta. Uma pesquisa é arquitetada a partir de lugares múltiplos que "são móveis e instáveis, uma vez que se delineiam pela tessitura entre referenciais teóricos e interesses políticos, exigências acadêmicas e emoções" (MEYER; SOARES, 2005, p.30). Considerando esse amálgama dinâmico de circunstâncias em que uma investigação é realizada, a escolha de um referencial teórico que leve em consideração "o caráter instável, arbitrário, inapelavelmente histórico de qualquer conhecimento" (COSTA; BUJES, 2005, p.7) pode ser imprescindível. Isso porque permite ao/à pesquisador/a não só expor como foi significando seu objeto de estudo ao longo dos anos, mas também continuar esse processo de significação no decorrer da investigação. Permite compreender que o "que interessa é perguntar por

6 - Em minha dissertação de mestrado – *O discurso escolar nas HQs do Chico Bento* – pude analisar o discurso divulgado por esse artefato voltado para o público infanto-juvenil e perceber como ele fabrica e disponibiliza uma série de ensinamentos sobre a escola, seus sujeitos, suas práticas (FREITAS, 2008).

7 - Ministro a disciplina *Estudos dos Conteúdos e Metodologias do Conhecimento Escolar: Língua Portuguesa no Ensino Fundamental (Literatura Infanto-Juvenil)*, no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais.

possibilidades – ainda que de um modo incompleto, limitado, imperfeito – e não reafirmar certezas" (COSTA; BUJES, 2005, p.7).

Os estudos pós-críticos em educação, em sua interconexão com os Estudos Culturais e os estudos foucaultianos, vêm ao encontro dessa necessidade. Foram esses estudos que guiaram meu olhar e me possibilitaram questionar algo tão familiar quanto os livros de literatura infantil e juvenil: Que saberes estão sendo veiculados como verdadeiros nos livros de literatura infantil e juvenil? Que comportamentos estão sendo divulgados como mais adequados e desejáveis? Que posições de sujeito estão sendo disponibilizadas? Como as linguagens (palavra e imagem) que constituem este artefato operam para produzir sentidos? Como afirma Paraíso (2004a, p.285), as pesquisas realizadas a partir dessa perspectiva teórica, no Brasil, se caracterizam pelo questionamento que fazem acerca de "o conhecimento (e seus efeitos de verdade e de poder), o sujeito (e os diferentes modos e processos de subjetivação), os textos educacionais (e as diferentes práticas que estes produzem e instituem)". Foi a partir também desse aporte teórico que comecei a enxergar os livros de literatura infantil e juvenil como um currículo e a problematizar como, "a partir de seu caráter lúdico e sedutor, produz subjetividades, retrata caracteres, provoca entendimentos e aprendizagens"[8].

Delimite um *corpus*

Entre entendimentos e aprendizagens oportunizadas pelos livros de literatura infanto-juvenil, havia uma tendência, e até mesmo certo desejo, de que se referissem à raça/etnia. Inúmeros títulos de obras literárias voltados para crianças e jovens e que têm como temática central raça/etnia foram publicados nos últimos anos, principalmente em decorrências da Lei nº10.639/03 e da Lei nº11.645/08[9]. A partir desse dado, a problematização realizada anteriormente foi se ampliando, comecei a questionar também o lugar que essa literatura, voltada para crianças e jovens, estava ocupando na sociedade contemporânea e como se tornara um dos principais instrumentos para a promoção de algumas políticas públicas de ação afirmativa. Como tive a oportunidade de conhecer uma dessas políticas públicas, a desenvolvida pela PBH[10], a partir de 2004, resolvi pesquisá-la. À medida que manuseava os quatro kits de literatura afro-brasileira da PBH, organizados a partir da produção desse vasto material sobre raça/etnia, fiquei intrigada por investigar os livros de literatura infantil e juvenil mais aprofundadamente. Entretanto, nem todos os livros que compunham os kits foram selecionados para análise; sabia da impossibilidade de analisar todo o material no decorrer de um doutorado. Por isso foi necessário fazer algumas escolhas.

A primeira delas foi a de eleger apenas os livros de literatura infantil e juvenil que tivessem uma ficcionalidade, isto é, aqueles textos que tinham uma proposta ficcional como ação interlocutória preponderante (PAULINO, 1999). Interessava-me averiguar o mecanismo de como, na literatura infantil e juvenil, a palavra – a partir de usos específicos e de exercícios imaginativos –, era acionada para produzir e divulgar ensinamentos acerca de raça e etnia. A segunda escolha se deu a partir da seleção de obras que tivessem ilustração. Interessava-me saber não só como a palavra, mas também a imagem contribuía para a produção e divulgação de saberes e posições de sujeito acerca das diferentes raças/etnias. Dessa forma, uma primeira ação foi a de separar os livros que de fato fariam parte do *corpus* de

8 - Trecho retirado da apresentação da pesquisa desenvolvida por Silveira, cujo título é *Narrativas, Diferenças e Infâncias Contemporâneas.* Disponível em: <http://www.ufrgs.br/neccso/pesquisas_andamento_pesquisadores.htm>. Acesso em 15 nov. 2010.

9 - Trata-se da Lei Federal de nº 11.645/08, que altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade também da temática da história e cultura indígena.

10 - Participei como professora colaboradora da pesquisa intitulada *Literatura e diversidade: fios e desafios para a inclusão*, coordenada pela professora Santuza Amorim da Silva (FaE/UEMG), que tinha como objetivo: "desvelar as práticas de leitura orquestradas nas escolas da rede municipal de ensino de Belo Horizonte, com a literatura infanto-juvenil voltada para a temática das relações étnico- raciais" (2008, p.1).

pesquisa. Dos quatro kits de literatura afro-brasileira, foram, então, descartados: livros teóricos, didáticos e dicionários, voltados para subsidiar o trabalho dos/as professores/as; livros informativos, que não trabalham com a ficção e livros sem ilustrações. Apesar dessa seleção, ainda restou um conjunto bastante heterogêneo de obras a serem analisadas: mitos e lendas africanas e indígenas; histórias em que se retratam as mais distintas culturas, como senegalesa, árabe, afeganistã; narrativas que tematizam questões de raça/etnia, sob diferentes perspectivas, de maneira direta ou indireta; livros paradidáticos; ficcionalização da infância de mulheres e homens de diferentes raças/etnias que tiveram destaque na música, nas artes ou em outras áreas; entre outros. Após a delimitação do *corpus*, percebi que havia dado apenas outro passo de um longo caminho a ser percorrido e que o próximo seria a escolha, que não poderia se dar de forma aleatória, de uma metodologia.

É necessário escolher uma metodologia

Não há uma metodologia previamente sugerida e considerada melhor na perspectiva teórica em que se situa este trabalho. A opção por alguma metodologia deve ser "pragmática, estratégica e auto-reflexiva" (NELSON, TREICHLER e GROSSBERG, 1995, p. 9), dependente das questões colocadas pela investigação e do contexto em que estas são feitas. Lembrando-se sempre, que "as questões feitas àquilo que chamamos de realidade, são constituídas pela(s) perspectiva(s) teórica(s) de onde olhamos e pensamos essa mesma realidade" (CORAZZA, 2002, p.115). Nesse sentido, não faria sentido, utilizar uma perspectiva pós-crítica para formular o problema para, em seguida, propor a utilização de um método crítico ou estruturalista para análise dos dados. Foi necessário então vasculhar estudos pós-críticos para verificar quais metodologias têm sido propostas. Ao me debruçar sobre tais estudos, percebi que não se tratava apenas de anunciar: "meu paradigma é tal, e o método que lhe corresponde é aquele outro" (CORAZZA, 2002, p.109).

Quando "se formula um problema de pesquisa, inventa-se também um peculiar caminho para procurar, produzir e propor alternativas de respostas" (COSTA, 2002a, p.11), pois "o método não é algo que paira no mundo e ao qual o pesquisador ou a pesquisadora deve se adequar a fim de 'encontrar' os resultados que busca. Os métodos e os resultados não estão postos num mundo preexistente, adjacente ou paralelo às teorizações, esperando pelas melhores aplicações que os possam tornar evidentes" (SANTOS, 2005, p.20). Não se tratava, portanto, de uma questão de escolher qual metodologia, mas de fabricá-la e de considerar, nesse processo criativo, pontos como: o problema de pesquisa (as questões formuladas acerca do objeto de pesquisa); o lugar de onde parte o olhar do/a pesquisador/a (o referencial teórico que subsidia a investigação); as especificidades do objeto a ser investigado (as características do artefato a ser investigado). Nesse ínterim, tive outro aprendizado.

É possível fazer bricolagens

Não tinha como escapar. Estava na hora de planejar minha própria aventura investigativa. Decidi, então, valendo-me das autorizações de transgressões teórico-metodológicas que os Estudos Culturais concedem, fazer uma *bricolagem* (NELSON, TREICHLER e GROSSBERG, 1995). Bricolagem entendida tanto como "para identificar um método de 'faça você mesmo'" (LODDI e MARTINS, 2009, p.3416), quanto como "trabalho ou conjunto de trabalhos manuais feitos em casa" (HOUAISS, 2001). Foi utilizando essas duas acepções da palavra que me coloquei a revirar estantes, reler fichamentos e notas de aula, navegar pela internet à procura de livros, artigos, pistas. A partir, então, do material de que dispunha, comecei o meu trabalho manual. Selecionei algumas ferramentas da análise do discurso, em sua vertente foucaultiana, tais como enunciado, poder, modos de subjetivação e governo. Acrescentei minha vontade de discutir raça/etnia. Juntei mais uma porção de preocupações com a literatura e com a análise da ilustração característica do livro infantil e juvenil e misturei tudo, até dar o ponto.

Tive o cuidado, entretanto, ao produzir essa metodologia caseira, de não promover "casamentos inconciliáveis"

(LOURO, 1997), nem incorrer em riscos como o de acreditar que "os estudos que articulam vários campos darão conta, necessariamente, da totalidade dos significados possíveis para um tal ou qual tema, situação, circunstância ou questão" (WORTMANN, 2005, p.65). Aproveitei, sim, as possibilidades dos "ganhos interpretativos, ao se procederem *articulações*", por estas indicarem "geralmente, a complexidade das relações que se travam na cultura" e por apontarem também "que velhas conexões podem ser *desarticuladas* em determinados momentos e circunstâncias pela instauração de novas *articulações* ou *rearticulações*" (WORTMANN, 2005, p.65, grifo da autora). Após esse exercício de bricolagem, constatei de que precisaria explicitar como cada objeto escolhido na construção da metodologia seria necessário e operacionalizado na análise. Foi quando aprendi outras lições.

Com Foucault, a primeira tarefa é negativa

Para dizer de onde se parte para a realização de um estudo, é produtivo que o/a pesquisador/a se desvencilhe de algumas categorias descritas e utilizadas em outros contextos e apresente como as compreende. Pela estratégia da negativa, tal qual faz Foucault, entendi que deveria dizer o que enunciado, poder, subjetividade e governo não são, para depois ficar explícito o modo diferenciado como estava compreendendo esses conceitos. Dessa forma, seria preciso deixar claro que os enunciados não se reduzem a uma proposição (unidade da lógica), nem a uma frase (unidade da gramática), "ao contrário, são anteriores às frases ou às proposições que os supõem implicitamente, são formadores de palavras e de objetos" (DELEUZE, 1988, p.22), são uma função que se exerce verticalmente através dessas unidades (FOUCAULT, 2005). Assim como afirmar que o poder não é repressivo, unilateral ou centralizado; "não se localiza no Estado ou nas fronteiras de classe" (PARAÍSO, 2002, p. 52); ao contrário, poder é visto em sua potencialidade e produtividade, como um feixe de relações, ascendente, capilarizado. Explicar também que subjetividade não está relacionada a uma consciência unitária, homogênea, racional, centrada; tampouco a uma interioridade, segundo uma visão da psicologia. Subjetividade estaria relacionada ao efeito de uma constituição, isto é, aos modos e processos pelos quais nos transformamos e somos transformados em sujeitos de determinados tipos. Por fim, frisar que governo não se reporta a como era "entendido originalmente como a adequada administração das coisas da casa, da família e de seus bens" (PARAÍSO, 2002, p.57), nem a instituições municipais, estaduais e federais, isto é, ao governo de Estado; mas que "trata-se, em definitivo, de uma conduta que tem por objeto a conduta de outro indivíduo ou de um grupo" (CASTRO, 2009, p.190).

De como utilizar cada ferramenta

Além da demarcação de sentidos acerca das ferramentas que seriam utilizadas para a análise, é também importante dizer das possibilidades de sua utilização, já que são elas que "dirigem nossa atenção para certas coisas que sem eles [elas] não 'veríamos'" (SILVA, 2002, p.17). Não bastaria anunciá-las, se não fosse utilizá-las e demonstrar como seriam operacionalizadas.

Enunciado:

Observação de quais enunciados foram produzidos acerca dos diferentes grupos étnico-raciais, em que contextos apareciam, quais efeitos de sentido provocavam. Com esse objetivo, identificar e agrupar os diferentes enunciados sobre raça/ etnia, procurando perceber como esses enunciados marcam e sinalizam "o que é tomado por verdade, num tempo e espaço determinado" (VEIGA-NETO, 2005, p. 122), o que é dito sobre o outro, para, em seguida estranhá-los e desnaturalizá-los.

Poder:

Verificação de como aquilo que faz tudo se mover (SILVA, 2001), isto é, as relações de poder, são exercidas e operadas nos livros literários. Para isso, examinar as técnicas e

estratégias usadas para produzir determinados saberes, assim como as usadas para ativar, reativar e desativar outros tantos saberes acerca de raça/etnia. Examinar também as técnicas e estratégias acionadas para seduzir os/as leitores/as "a viverem tipos particulares de experiências, fazendo com que se tornem determinados sujeitos, com subjetividades de um certo tipo" (PARAÍSO, 2002, p.63) e se conduzam de uma determinada forma.

Modos de subjetivação:

Mapeamento dos modos de subjetivação no currículo dos livros de literatura infantil e juvenil que compõem os kits. Isso porque todo currículo carrega, implicitamente, "alguma noção de subjetivação e de sujeito: 'quem nós queremos que eles e elas se tornem?'; 'o que eles e elas são?'" (SILVA, 2001, p.3). Procurar, a partir desse pressuposto, analisar que subjetividades são forjadas e demandadas no currículo das narrativas: como são apresentadas, nomeadas, descritas. Analisar quem as diz, de que lugar institucional e que posições de sujeito são produzidas nesse discurso (FOUCAULT, 2005).

Governo:

Análise do conjunto de procedimentos, cálculos e táticas por meio do qual se pretende exercer essa forma de exercício do poder que tem como objetivo principal conduzir a conduta dos/as leitores/as frente às questões de raça/etnia. Investigar, portanto, como esse conjunto divulga modos de se conduzir a si mesmo e ao outro como normais/anormais, adequados/inadequados, desejáveis/indesejáveis e "trabalha sobre um campo de possibilidade aonde vem inscrever-se o comportamento dos sujeitos que atuam: incita, induz, desvia, facilita ou dificulta, estende ou limita, torna mais ou menos provável, no limite, obriga ou impede absolutamente" (CASTRO, 2009, p.190).

Não basta caminhar, é preciso ver a paisagem

À medida que lia os livros que compunham os kits de literatura afro-brasileira, deparei-me com um grande empecilho: acostumada a focar o texto escrito, percebi a necessidade de também considerar a imagem, elemento constitutivo desses textos voltados para crianças e jovens. Considerando a materialidade de um livro de literatura infantil e juvenil, compreendi que seria inviável investigar o que ele ensina sem analisar também as imagens. Para isso, pesquisei como trabalhos e estudos, que tinham como objeto os livros de literatura infantil e juvenil, analisavam palavras e imagens. O que se observou foi uma diversidade de estudos que mostram "as diferentes preocupações com as quais distintas áreas do saber — Psicologia, Educação, Letras, Comunicação, Artes Visuais e Design — olham o livro de literatura infanto-juvenil e buscam melhor entendimento das relações entre a palavra e a imagem" (O'SAGAE, 2006, p.6)[11]. Entre tantas possibilidades, optei por partir da pressuposição de que as imagens que compõem os livros são também discurso, na medida em que são "práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam" (FOUCAULT, 2005, p. 55). Por meio das imagens são veiculados ensinamentos e sentidos sobre o mundo e as coisas do mundo que muitas vezes reforçam o que está escrito, outras, extrapolam, contradizem, ampliam, restringem etc. Por meio das imagens produzem-se relações de poder, modos de subjetivação e, portanto, governam-se crianças e jovens.

Por isso, não basta apenas uma descrição técnica e formal da imagem, mas que se abarque os elementos que lhe são específicos – traços, formas, cores, texturas, ângulos,

11 - O'Sagae (2006, p.9) conta que: "Como fonte primária de informação para este levantamento bibliográfico, foram localizados, no banco de teses e dissertações da Capes, 470 títulos de trabalhos apresentados oficialmente aos programas de pós-graduação de universidades públicas federais e estaduais, e da rede particular de ensino superior, a partir de 1970. Deste amplo conjunto, resultou a seleção de pesquisas que trabalham e/ou indicam no resumo e em suas palavras-chave, o envolvimento e a análise das relações palavra&imagem".

enquadramentos, distâncias, cortes, sombras etc. –, considerando essa materialidade significativa da imagem em sua dimensão discursiva. Isso porque as imagens detêm "uma discursividade, encontrando-se imersas em práticas sociais e sendo, portanto, históricas" (BARROS; ABICAIL; AFONSO JR, 2002, p.4). Uma análise das imagens que constituem o artefato cultural livro de literatura infanto-juvenil permite que se investigue "que padrões de visualidade um dado contexto sócio-histórico organiza e conforma" (BELMIRO, 2000, p.14). Isto é, permite, por exemplo, que se mapeie como são apresentadas as personagens de diferentes raças e etnias nos livros de literatura infantil e juvenil: em que cenário estão inseridas, que técnicas são utilizadas para representá-las, como elas são construídas (traços, formas, cores, destaque, ausência, etc.) e caracterizadas (roupas, adereços, gestos, comportamentos), registrando os significados produzidos sobre elas. Permite que se indague, como, em sua materialidade, essas imagens aproximam-se, distanciam-se, dão continuidade, rompem, isto é, relacionam-se ou não com a narrativa expressa por meio das palavras e também contribuem para a produção de sentido.

As interconexões são produtivas

Ao verificar que os livros abordavam questões étnico-raciais, mas que outras questões – como gênero, sexualidade, nacionalidade, geração, etc. – também apareciam, percebi que faria um estudo limitado se não as considerasse também. Por isso, sempre que possível, procurei estabelecer uma interconexão entre tais categorias. Sabia que não se tratava de uma tarefa simples fazer tal articulação, porém estava disposta a me arriscar a fazê-la, pois entendia que a interação entre essas categorias produziam "diferentes efeitos sociais, culturais e políticos" (MEYER, 2005, p.66), que mereciam ser mapeados e analisados. Acreditava que tal articulação me incitaria a percorrer outros caminhos nas leituras dos livros de literatura infantil e juvenil. Caminhos que levassem à descoberta de outros espaços "distintos daqueles que vêm nos aprisionando, há séculos, em uma naturalizada concepção unitária do mundo e da vida" (COSTA, 2002a, p. 14).

Procurei, então, cruzar os enunciados referentes à raça/etnia com os referentes a outras categorias para complexificar a análise a respeito dos saberes produzidos, das relações de poder estabelecidas, das posições de sujeito construídas, dos modos de se conduzir disponibilizados pelos livros de literatura infantil e juvenil. Ao fazê-lo, optei por não trabalhar com uma perspectiva aditiva, mas por tentar perceber os jogos de conexões engendrados que fabricam "novos sentidos através da multiplicação infinita dos termos interconectados; sentidos que as conexões passarão a expressar e rearticular" (KAERCHER, 2006, p.72).

Lançar-se ao desconhecido e apaixonar-se!

Ao analisar seu objeto de estudo, é necessário que o/a pesquisador/a procure desfamiliarizar o familiar, no caso, a literatura infantil e juvenil. Para isso, não o/a pesquisador/a não deve lançar um olhar que parta da mesmidade, que tenha como ponto de partida ele/a próprio/a, cujo resultado seja "uma imagem do mesmo que tudo alcança, captura, nomeia, torna próprio" (SKLIAR, 2003, p.68). É interessante que se esforce por lançar um olhar que se inicie no outro e que se submeta "a seu mistério, seu distanciamento, sua rebeldia, sua expressividade, sua irredutibilidade" (SKLIAR, 2003, p.67), em que o outro, enquanto outro, não possa ser reduzido à sua medida (LARROSA, 2002), configurando-se, sim, como uma "outra imagem que retorna e nos interroga, nos comove, nos desnuda, nos deixa sem nomes" (SKLIAR, 2003, p.68).

Necessário é colocar-se em uma posição de escuta, que é quando alguém se vê disposto a: "ouvir o que não sabe, o que não quer, o que não precisa"; "perder o pé e a deixar-se tombar e arrastar por aquilo que procura"; "transformar-se numa direção desconhecida" (LARROSA, 2002, p.138). Para poder ser tomada por esse desconhecido e se deixar apaixonar... pois só se tem motivação para se engajar "na criação de uma nova política das verdades, de significar, de analisar, de desejar, de atribuir e produzir sentidos, de interrogar em que sentidos há sentidos" (CORAZZA, 2002, p.111), se houver paixão. Para se propor e levar ao cabo uma pesquisa, há que se aceitar a

"impossibilidade do distanciamento e da assepsia metodológica ao lançar nossos olhares sobre o mundo" (VEIGA-NETO, 2002, p.36). Para selar um casamento de dois, três, quatro anos, há que se estar apaixonada pela pesquisa. Ela tem de nos afetar, nos desestabilizar, mexer com nossas crenças, nossos desejos, possibilitar prazeres, sonhos, principalmente se não se sabe como, quando, se haverá pontos de chegada.

Considerações finais

Ao propor um caminho metodológico, o/a pesquisador/a deve aceitar as incertezas desse caminho, pois esse caminho, que somente ele/a percorrerá, não tem um trajeto certo, se transforma ao longo do processo, de acordo com obstáculos e surpresas que surgem, com os rumos que a pesquisa vai tomando. Afinal, os desdobramentos de uma leitura não são previsíveis, pois a leitura é um "leque que contempla devoção, subjetivação, abertura e transformação, entre muitas coisas mais" (COSTA, 2002a, p.11). Assim, apesar de ser possível precisar o lugar do qual se inicia uma investigação, não se sabe qual o destino final, nem como se dará a travessia, "pesquisar é uma aventura" (COSTA, 2002b, p.151), um caminho que se faz ao andar.

Após as aprendizagens relatadas, tendo já realizado algumas escolhas, digo que, ao propor alguns movimentos metodológicos, não pretendi esgotar o currículo investigado, uma vez que os procedimentos nunca evitam que o currículo "diga sempre mais do que pretendíamos que dissesse, faça mais do que deveria fazer, crie o que não tínhamos previsto. Que compreenda também tudo aquilo que, para nós, ainda é não-sujeito, sem-sentido, in-significante, ini-maginável, in-descritível, im-previsto, in-determinado, im-penetrável, in-narrável, in-dizível" (CORAZZA, 2001, p.13). Nesse sentido, é importante ressaltar que não pretendi, em nenhum momento, capturar o "verdadeiro", encontrar a "realidade", e, sim, lançar um olhar problematizador para os livros de literatura infantil e juvenil, para os múltiplos sentidos produzidos e divulgados sobre raça/etnia, sabendo-os sempre móveis e oscilantes, passíveis de diversas leituras. Por fim, imagino que muitos outros aprendizados serão vivenciados até finalizar a investigação, e mesmo após, pois outros questionamentos surgirão e "perguntas desencadeiam buscas que engendram várias possibilidades de respostas e outras tantas perguntas, num processo que nunca está finalizado ou completo" (MEYER; SOARES, 2005, p.30)...

Referências

BARROS, Armando Martins; ABICAIL, Célia Belmiro; AFONSO JR, Delfim. Práticas discursivas ao olhar: desafios na formação do profissional de ensino e de comunicação. Trabalho apresentado pela INTERCOM, no *XXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*, Salvador/BA, 2002. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2002/Congresso2002_Anais/2002_NP11BARROS.pdf>. Acesso em 13 nov. 2010.

BELMIRO, Celia Abicalil. A imagem e suas formas de visualidade nos livros didáticos de Português. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 21, n. 72, ago. 2000.

CASTRO, Edgardo. *Vocabulário de Foucault*: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CORAZZA, Sandra. *O que quer um currículo:* pesquisas pós-críticas em educação. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. *Caminhos investigativos*: novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

COSTA, Marisa Vorraber. Apresentação. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Caminhos investigativos*: novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a.

_____. Uma agenda para jovens pesquisadores. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Caminhos investigativos*: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002b.

COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Apresentação. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss. *Caminhos Investigativos III*: riscos e possibilidades. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

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

FOUCAULT, Michel. *Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

FREITAS, Daniela Amaral Silva. O discurso da educação escolar nas HQs do Chico Bento. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, 2008.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa***.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2001, v. 1.0, 1 CD-ROM.

KAERCHER, Gládis Elise Pereira da Silva. *O mundo na caixa*: gênero e raça no Programa Nacional Biblioteca da Escola - 1999. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, UFRGS, Porto Alegre, 2006.

LARROSA, Jorge. Leitura, experiência e formação. In: COSTA, Marisa Vorraber. *Caminhos investigativos*: novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LODDI, Laila; MARTINS, Raimundo. Bricolagens metodológicas e artísticas na cultura visual. *18º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas Transversalidades nas Artes Visuais*, 2009, Salvador, Bahia. Disponível em: <http://www.anpap.org.br/2009/pdf/ceav/laila_loddi.pdf>. Acesso em 15 nov. 2010.

LOURO, Guacira L. *Gênero, sexualidade e educação.* Petrópolis: Vozes, 1997.

MEYER, Dagmar. Gênero e Educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira. FELIPE, Jane. GOELLNER, Silvana. *Corpo, gênero e sexualidade*: um debate contemporâneo em educação. Petrópolis: Vozes, 2005.

MEYER, Dagmar E. Estermann; SOARES, Rosângela de Fátima. Modos de ver e de se movimentar pelos "caminhos" da pesquisa pós-estruturalista em Educação: o que podemos aprender com – e a partir de – um filme. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss. *Caminhos Investigativos III*: riscos e possibilidades. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

NELSON, Cary; TREICHER, Paula; GROSSBERG, Lawrence. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Alienígenas na sala de aula*: uma introdução aos Estudos Culturais em Educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

O'SAGAE, Peter. Palavra&Imagem: estudos com paisagem ao fundo. *Dobras da Leitura*, ano VI, n.30, 2006. Disponível em: <http://dobrasdaleitura.com/revisao/palavraimagem.html>. Acesso em 07 fev. 2012.

PAULINO, Graça. Diversidade de narrativas. In: PAIVA, Aparecida et al. *No fim do século*: a diversidade – o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

PARAÍSO, Marlucy Alves. *Currículo e mídia educativa:* práticas de produção e tecnologias de subjetivação no discurso da mídia educativa sobre a educação escolar. 2002. Tese (Doutorado em Currículo). Faculdade de Educação, UFRJ, Rio de Janeiro, 2002.

_____. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, v. 34, n. 122, maio/ago. 2004a.

_____. Currículo e as contribuições dos Estudos Culturais. *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte, v. 10, n. 55, jan/fev, 2004b.

SANTOS, Luís Henrique Sacchi dos. "Sobre o etnógrafo-turista e seus modos de ver". In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES,

Maria Isabel Edelweiss. *Caminhos Investigativos III*: riscos e possibilidades. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade*: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SILVA, Santuza Amorim. *Literatura e diversidade*: fios e desafios para a inclusão. Projeto de pesquisa aprovado pelo Edital Fapemig 07/2008 – Bolsa de Incentivo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Tecnológico, 2008.

SKLIAR, Carlos. *Pedagogia (improvável) da diferença*: e se o outro não estivesse aí? Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOMMER, Luís Henrique. Tomando palavras como lentes. In: COSTA, Marisa Vorraber e BUJES, Maria Isabel Edelweiss (org.). *Caminhos investigativos III*: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares... In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Caminhos investigativos*: novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. *Foucault e Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

WORTMANN, Maria Lúcia; VEIGA-NETO, Alfredo. *Estudos Culturais da Ciência & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

WORTMANN, Maria Lúcia. Dos riscos e dos ganhos de transitar nas fronteiras dos saberes. In: COSTA, Marisa Vorraber e BUJES, Maria Isabel Edelweiss (org.). *Caminhos investigativos III*: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

A LEITURA DISSOCIADA DO PENSAMENTO E SEUS POSSÍVEIS REFLEXOS NO BAIXO ÍNDICE DE APROVAÇÃO NOS EXAMES DE ORDEM (OAB)

Lisiane Freitas de Freitas[1]

Resumo

Neste artigo é apresentada a fase preliminar de pesquisa voltada à leitura em suas diferentes concepções e particularidades inerentes ao universo dos cursos de Direito, e seus reflexos no desempenho do Exame de Ordem. Alude à possível correlação da leitura dissociada do pensamento lógico crítico e os baixos índices de aprovação nas provas da OAB. Exibe um breve histórico da Ordem dos Advogados do Brasil e o advento do Exame de Ordem, a experiência das provas unificadas, bem como as polêmicas que contestam sua constitucionalidade. Expõe dados sobre o Ensino Jurídico no Brasil e suas interfaces e discute a leitura no âmbito do Direito, tomando-se como foco o Curso da Universidade Estadual de Londrina. No que tange à metodologia, empregou-se a pesquisa bibliográfica e a análise de dados estatísticos do MEC, OAB e INEP. O universo da pesquisa constituiu-se pelos acadêmicos do curso de Direito da UEL e os recém-formados que receberam suas carteiras há menos de dois anos. Quanto à abordagem, utilizou-se o método hipotético-dedutivo. Por fim, apresenta o docente como partícipe e mediador do processo de leitura e compreensão do mundo, no sentido de conduzir o aluno a repensar conceitos e a construir valores.

Palavras-chave

Leitura; ação docente; exame da Ordem dos Advogados do Brasil - OAB.

Abstract

This paper presents the preliminary research related to reading in their different conceptions and peculiarities inherent to the universe of Law Courses, and their reflections on the performance of the Bar Exam. Alludes to the possible correlation of reading divorced from logical thinking and critical low approval ratings in tests of OAB (Order of Attorneys in Brazil). Displays a brief history of the OAB and the advent of the Bar Exam unified experience and all controversies that challenge its constitutionality. Exposes statistics of Law Education in Brazil and their interfaces and discusses the reading under the law, taking as its focus the course of the Universidade Estadual de Londrina. Regarding the methodology, we used a literature search and analysis of statistical data from the Ministry of Education (MEC), National Institute of Educational Studies and Research Anísio Teixeira (INEP), Brazil Bar Association (OAB). The research was composed by students of law and the UEL graduates who received their pass degree for less than two years. We used also the hypothetical-deductive method. Finally, it presents the teacher as a participant and facilitator of the process of reading and understanding the world, to lead the student to rethink concepts and building values.

Keywords

Reading; action teaching; Order of Attorneys in Brazil's Bar Examination - OAB.

1 - Mestranda em Educação (UEL) e professora da Universidade Estadual de Londrina. lisiane@uel.br

Introdução

O universo do Direito a cada vez mais desperta atenção de milhares de acadêmicos. Mesmo entre os já graduados, a quantidade de formados em outras áreas que escolhem o curso como segundo diploma é exorbitante.

Percebendo a crescente demanda por esta área, as Instituições de Ensino Superior, especialmente, as da esfera privada, implantaram inúmeros cursos de Direito nos mais diversos *campi* do Brasil. Segundo dados do Ministério de Educação – MEC, de 1991 a 2003 houve um crescimento de 326,6%, passou de 165 para 704 unidades de ensino jurídico. Atualmente encontramos 1.100 cursos em pleno funcionamento, os quais formam aproximadamente 90 mil bacharéis por ano.

Este segmento desperta atenção dos empresários da educação pelo baixo custo de implantação, se comparado a outros da área da saúde, por exemplo. Não requer instalação de dispendiosos laboratórios, basta investir em uma boa biblioteca, salas de aula e professores qualificados.

Com vistas a controlar a avalanche de novos cursos, o Ministério da Educação instituiu em outubro de 2004, por uma iniciativa do então Ministro Tarso Genro, um grupo de trabalho, cujo objetivo era analisar os parâmetros para a autorização de cursos de Direito e Medicina no Brasil, os quais apresentaremos nesse trabalho.

O crescimento desenfreado dos cursos de Direito trouxe algumas consequências e uma delas diz respeito aos altos índices de reprovação no Exame de Ordem. A qualidade do "ensino de massa" caiu bruscamente. Os acadêmicos ingressam nas faculdades e universidades, entretanto, os conteúdos não são absorvidos a contento. Há de se repensar algumas práticas pedagógicas e investigar entre alunos e recém-formados o que tem ocasionado esse despreparo, e o baixo índice de aprovação.

Em recente entrevista concedida ao UOL Educação, o Ministro do Supremo Tribunal Federal (STF), Marco Aurélio Mello comentou:

> A permissividade com que se consegue abrir cursos de direito de baixo custo, restrito ao cuspe e giz, merece severas críticas. Vende-se um sonho, entrega-se um pesadelo. Após cinco anos de faculdade, o bacharel se vê incapaz de ser aprovado em exame de conhecimentos mínimos, e a alegria do momento transmuta-se em drama pessoal. A reflexão sobre essa realidade não cabe só ao Supremo, mas à sociedade brasileira. (UOL Educação, 2011)

Alguns juristas atribuem o fracasso nos exames de ordem à baixa qualidade da educação advinda, especialmente, das instituições privadas de ensino. Os dados do Exame de Ordem de 2011 reforçam este pensamento, a exemplo da cidade de Uberlândia, que dos 376 inscritos, oriundos de faculdades particulares, apenas 28 foram aprovados, o que representa uma média de 7,45%. Sobre estes dados o presidente da 13ª Subseção da OAB/MG Uberlândia, Egmar Sousa Ferraz assim se manifestou.

> As faculdades particulares da cidade tiveram um resultado preocupante, do jeito que está não pode continuar. É preciso que os cursos revejam os métodos de ensino [...] O problema está dentro de cada instituição, não na prova da Ordem. Se o fosse, o índice baixo seria igual para todas as universidades. (CORREIO DE UBERLÂNDIA, 2011)

Contudo, o baixo rendimento no exame de ordem não é uma exclusividade das escolas privadas. Dados último exame de 2011 da OAB Nacional apontam que as Universidades públicas dificilmente conseguem superar o índice de 50% de aprovação.

Nota-se ainda que o indicativo de aprovação na primeira fase, que contempla questões objetivas é bem maior do que na segunda fase, em que se exige do recém-formado: leitura, interpretação e habilidades específicas para a formulação de petições, nas quais a leitura também é um elemento indispensável para o seu êxito.

O curso de Direito é caracterizado por uma carga considerável de leitura. No entanto, a problemática que impulsionou o estudo, a qual relatamos nesse artigo, partiu da seguinte questão: por que mesmo com tanta leitura os bacharéis em Direito têm dificuldades

em vencer a barreira do Exame de Ordem?

Duas hipóteses nortearam essa investigação. A primeira concerne justamente ao excesso de atividades e leituras desconexas, o que pode refletir em uma leitura mecânica, dissociada do pensar. Os alunos leem muito, mas, contudo, encontram dificuldades em transformar esta leitura em conhecimento. Torna-se complexo fazer o elo entre o que absorveu dos livros e aplica-los nas peças requeridas pelo Exame de Ordem. A segunda hipótese gira em torno do próprio projeto pedagógico do Curso e a ausência de disciplinas que trabalhem a leitura e também a interpretação de textos. Carência de práticas pedagógicas que instrumentalizem os graduandos em suas carreiras.

Neste sentido, este trabalho teve como objetivo central investigar a leitura nos cursos de Direito, em um primeiro momento, no âmbito da Universidade Estadual de Londrina e seus reflexos no Exame de Ordem. Os objetivos específicos se pautaram em analisar a eficácia desta leitura e os aspectos que a cercam, como os mediadores, as práticas em sala de aula, a leitura sistematizada que utilizam no desenvolvimento dos estágios nos Escritórios de Aplicação, dentre outros aspectos.

1. Breve histórico da Ordem dos Advogados do Brasil – OAB

A Ordem dos Advogados do Brasil – OAB foi instituída em 1930, por meio do Decreto n.º 19.408, assinado por Getúlio Vargas, chefe do Governo Provisório, e referendado pelo então ministro da Justiça Osvaldo Aranha.

A OAB representa um serviço público, embora seja dotada de personalidade jurídica e forma federativa, por conseguinte, não possui vínculo com qualquer outro órgão da Administração Pública, nem tampouco administram dinheiro público. Como salienta Figueiredo "as contribuições pagas à OAB não são tributos, razão pela qual não representam receita pública e não sofrem fiscalização do Poder Público. (FIGUEIREDO, 2005, p.124)

> O que atribui ao órgão de classe o caráter de serviço público são suas finalidades, quais sejam: defender a Constituição, a ordem jurídica do Estado democrático de direito, os direitos humanos, a justiça social, assim como pugnar pela boa aplicação das leis, pela rápida administração da justiça e pelo **aperfeiçoamento da cultura** e das instituições jurídicas. (EA OAB, 1994, art.44 I) grifo nosso.

Atualmente esta instituição de Direito é regulamentada pela Lei nº 8.906, de 04 de julho de 1994 - Estatuto do Advogado e da OAB (EAOAB), instrumento em que se estabelecem os Conselhos e respectivas subseções.

> São órgãos da OAB:
> I – o Conselho Federal;
> II – os Conselhos Seccionais;
> III – as Subseções;
> IV – as Caixas de Assistência dos Advogados.
> § 1º O Conselho Federal, dotado de personalidade jurídica própria, com sede na capital da República, é o órgão supremo da OAB.
> § 2º Os Conselhos Seccionais, dotados de personalidade jurídica própria, têm jurisdição sobre os respectivos territórios dos Estados-membros, do Distrito Federal e dos Territórios.
> § 3º As Subseções são partes autônomas do Conselho Seccional, na forma desta Lei e de seu ato constitutivo.
> § 4º As Caixas de Assistência dos Advogados, dotadas de personalidade jurídica própria, são criadas pelos Conselhos Seccionais, quando estes contarem com mais de mil e quinhentos inscritos.
> § 5º A OAB, por constituir serviço público, goza de imunidade tributária total em relação a seus bens, rendas e serviços.
> § 6º Os atos conclusivos dos órgãos da OAB, salvo quando reservados ou de administração interna, devem ser publicados na imprensa oficial ou afixados no fórum, na íntegra ou em resumo. (EA OAB, 1994, art. 45)

Cabe aqui mencionar que a exigência do Exame de Ordem, o qual trataremos a seguir foi uma imposição feita por meio do Estatuto da Advocacia e da Ordem dos Advogados do Brasil e que toda a gestão deste exame fica a cargo do Conselho Federal.

2. O exame de Ordem

Para exercer a profissão de advogado, o bacharel em Direito precisa realizar uma prova que ateste sua capacidade técnica e profissional. O Exame de Ordem foi regulamentado, em um primeiro momento, a partir do Provimento nº 81/96, elaborado pelo Conselho Federal da OAB, tendo como suporte legal a Lei 8.096 de 1994, que dispõe sobre o Estatuto da advocacia e sobre a Ordem dos Advogados do Brasil.

Para gerir todo este processo foi criada a Coordenação Nacional de Exame de Ordem, que objetiva organizar as provas (não necessariamente elaborá-las, já que o Estatuto prevê a possibilidade de terceirização), elaborar seu edital e primar pela lisura em sua aplicação, dentre outras atribuições inerentes ao processo do Exame.

> Art. 11. O Exame de Ordem, conforme estabelecido no edital do certame, será composto de **02 (duas) provas**:
> **I - prova objetiva**, sem consulta, de caráter eliminatório;
> **II - prova prático**-profissional, permitida, exclusivamente, a consulta a legislação, súmulas, enunciados, orientações jurisprudenciais e precedentes normativos sem qualquer anotação ou comentário, na área de opção do examinando, composta de 02 (duas) partes distintas:
> **a) redação de peça profissional;**
> **b) questões práticas, sob a forma de situações-problema.**
> § 1º A prova objetiva conterá no máximo 80 (oitenta) questões de múltipla escolha, sendo exigido o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de acertos para habilitação à prova prático-profissional, vedado o aproveitamento do resultado nos exames seguintes. [...]
> § 3º O conteúdo das provas do Exame de Ordem contemplará as disciplinas do Eixo **de Formação Profissional,** de Direitos Humanos, do Estatuto da Advocacia e da OAB e seu Regulamento Geral e do Código de Ética e Disciplina, podendo contemplar disciplinas do Eixo de Formação Fundamental. (OAB, 2011) grifo nosso

O Exame de Ordem surgiu de uma necessidade de se aferir os conhecimentos da enorme demanda de bacharéis que se formavam a cada ano, em virtude dos inúmeros cursos novos que abriram na década de 1990. De acordo com Rubens Machado ocorreu, nesta época, uma massificação da educação jurídica, e, por conseguinte, uma queda na qualidade do ensino, "houve uma disparada de criação de cursos jurídicos no país, sem levar em conta as reais demandas e especialidades do mercado, abrindo um imenso fosso entre a base técnica e a massificação do ensino." (MACHADO, 2003, p. 19).

Assim, o exame de ordem não se configura uma medida punitiva, algo para penalizar ou cercear o livre exercício da profissão, mas, sim, uma garantia à sociedade de ter um profissional apto a exercer plenamente a advocacia.

> O Exame de Ordem, ao servir de critério de seleção da classe dos advogados, trata-se de um concurso público genérico, embora não tenha limite de vagas nem ordem de classificação, obedece aos princípios da legalidade, moralidade, transparência, impessoalidade, publicidade, igualdade e eficiência. (ISERHARD, 2003, p. 81)

Quando foi instituído, em 1996, o exame não era unificado, ou seja, cada região fazia uma prova, isolado dos demais Estados, o que gerava uma série de problemas, inclusive, alguns bacharéis não passavam no exame de sua cidade e logo buscavam outras regiões, onde entendiam ser mais fácil sua aprovação. Ainda tendo identificado o problema logo nas primeiras edições, o formato não unificado perdurou por mais de dez anos.

Para ilustrar, podemos citar o ocorrido no Paraná, em 2005, um dos resultados que teve maior repercussão no país, já que apenas 2,55% dos candidatos inscritos foram aprovados, forçando o Conselho Federal da OAB a repensar sobre a metodologia desse Exame e a qualidade do ensino ofertada pelas IES. Os bacharéis consideravam as provas paranaenses muito mais difíceis, fazendo com que desistissem de seu Estado de origem e migrassem para onde conseguissem passar. Outro fator que favorecia esta prática é que as datas das provas

também divergiam entre um Estado e outro, possibilitando ao candidato realizar mais de um Exame por vez.

Para inibir estas ações, o Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil aprovou, em caráter experimental, a unificação nacional do Exame.

2.1. Exame de Ordem unificado

A unificação do exame de ordem foi devidamente aprovada, após seu caráter experimental, em 2009, por meio do Provimento 136/2009, que trouxe também modificações substanciais no conteúdo da avaliação. Passaram a ser contemplados conteúdos de direitos humanos e ética profissional.

> Art. 5º O Exame de Ordem ocorrerá 03 (três) vezes por ano, em calendário fixado pela Diretoria do Conselho Federal da OAB, **realizado na mesma data e horário oficial de Brasília**, em todo o território nacional, devendo o edital respectivo ser publicado com o prazo mínimo de 30 (trinta) dias de antecedência da data fixada para realização da prova objetiva.
> [. . .]
> Art. 6º O Exame de Ordem abrange 2 (duas) provas, compreendendo os conteúdos previstos nos Eixos de Formação Fundamental e de Formação Profissional do curso de graduação em Direito, conforme as diretrizes curriculares instituídas pelo Conselho Nacional de Educação, bem assim **Direitos Humanos**, Estatuto da Advocacia e da OAB, Regulamento Geral e **Código de Ética e Disciplina**, além de outras matérias jurídicas, desde que previstas no edital.

Art. 12. O Exame de Ordem Unificado será executado pelo Conselho Federal, facultando-se a contratação de pessoa jurídica idônea e reconhecida nacionalmente para a aplicação, indicada pela Diretoria do Conselho Federal, após a manifestação da Comissão Nacional de Exame de Ordem. (OAB, 2009) grifo nosso.

Com essa unificação as provas passaram a ocorrer simultaneamente em todo país, impedindo que os candidatos realizassem provas em diversos Estados. Este novo formato acarretou inúmeras críticas, pois um único modelo de prova para todo o Brasil pode não contemplar a diversidade cultural de cada região, os aspectos econômicos, políticos e sociais. Mesmo com todas as críticas, o exame unificado permanece.

2.2. A constitucionalidade do exame de Ordem

O direito fundamental ao livre exercício da profissão vem sendo preconizado por nossas leis magnas, desde a Constituição Republicana de 1891, em que estabelecia em seu art. 72 § 24 que "É garantido o **livre exercício de qualquer profissão** moral, intelectual e industrial." (grifamos)

Esta liberdade também se fez presente na Constituição de 1934, em seu artigo 113, item 13 "É livre o exercício de qualquer profissão, observadas as condições de capacidade técnica e outras que a lei estabelecer, ditadas pelo interesse público." Na mesma linha a Constituição de 1937 estabelece em seu artigo 122, item 8º "a liberdade de escolha de profissão ou do gênero de trabalho, indústria ou comércio, observadas as condições de capacidade e as restrições impostas pelo bem público nos termos da lei". A Lei Maior de 1946 definiu em seu art. 141 § 14 – "É livre o exercício de qualquer profissão, observadas as condições de capacidade que a lei estabelecer." Este texto foi mantido, sem alterações pela Carta Constitucional de 1967, e, posteriormente, pela emenda 01 de 1969, mesmo em meio à Ditadura Militar.

Vinte e um anos depois, após um longo período de redemocratização do Brasil, estabelece-se a Constituição Federal de 1988 que trata o livre exercício da profissão em seu artigo 5º inciso XIII "é livre o exercício de qualquer trabalho, ofício ou profissão, atendidas as qualificações profissionais que a lei estabelecer."

Superficialmente, podemos interpretar o disposto nas cartas constitucionais que, após a graduação em Direito, todo bacharel estaria automaticamente apto a exercer a advocacia. Entretanto, o que o Exame de Ordem vem tentar assegurar é a capacidade técnica deste recém-formado.

Pautados nos preceitos das Constituições supracitadas,

houve vários movimentos para extinguir as provas da OAB, alegando-se a Inconstitucionalidade do Exame. Na contramão destes manifestos veio sempre a Ordem dos Advogados lutando pela sua Constitucionalidade, que conseguiu sua aprovação no Supremo Tribunal Federal, por unanimidade, em outubro de 2011.

O presidente nacional da OAB, Ophir Cavalcante, que esteve no plenário do Supremo fazendo a defesa oral pela constitucionalidade do exame, declarou que a decisão dos Ministros do STF é "emblemática":

> Além de a advocacia ter sido contemplada com o reconhecimento de que a qualidade do ensino é fundamental na defesa do Estado Democrático de Direito, a cidadania é quem sai vitoriosa com essa decisão unânime do STF. Isso porque ela é a grande destinatária dos serviços prestados pelos advogados. (STF, 2011)

3. O ensino jurídico no brasil e suas interfaces

Desde o início da década de 1990 temos acompanhado um aumento significativo de cursos de Direito no Brasil. Em virtude dos altos salários e pelas inúmeras possibilidades de carreira, especialmente às relacionadas aos concursos públicos, alunos são atraídos pelo âmbito jurídico. Atentos a esta crescente demanda, os proprietários de Instituições Privadas de Ensino Superior investiram maciçamente em novos cursos, o que, de certa forma, gerou um aumento exorbitante de bacharéis e uma diminuição latente da qualidade do ensino.

> O ensino jurídico parece estar em **crise** em praticamente todas as faculdades brasileiras, e desde a criação dos primeiros cursos (11 de agosto de 1827, em São Paulo e Olinda), muito se tem escrito e discutido sobre as causa dessa situação, e que medidas deveriam ser adotadas, ao reconhecer a degradação continuada e crescente de aspecto tão importante na formação de uma classe de profissionais cujo papel na sociedade continua sendo relevante. [...]
> No Brasil, desde 1827, a metodologia de ensino no estilo aula-conferência pouco mudou. Em 1955, pode-se dizer que houve uma tentativa de restauração da supremacia da cultura jurídica e um ensino que tivesse o desenvolvimento, treinamento e efetivo desempenho do raciocínio jurídico. Porém o ensino do direito sofreu poucas alterações. Há a continuidade das aulas-conferências e **a desvinculação do ensino à realidade social brasileira**. (CELSO NETO, 2012)

Com vistas a controlar a avalanche de novos cursos e melhorar a qualidade do ensino, o Ministério da Educação instituiu em outubro de 2004, por uma iniciativa do então Ministro Tarso Genro, um grupo de trabalho, cujo objetivo era analisar os parâmetros para a abertura de novos cursos de Direito e Medicina no Brasil. Essa comissão, composta por representantes do MEC, OAB, Ministério da Justiça e do Conselho Nacional da Educação, apresentou em 30 de março de 2005 um relatório com os principais quesitos para a autorização de novos Cursos.

Uma das ações desta comissão que gerou mais polêmica foi a de condicionar a autorização dos cursos a uma análise de necessidade social, ou seja, averiguar se naquela região que está sendo pleiteada a criação de um novo curso há mesmo demanda para tantos bacharéis em Direito. Apontaram ainda que para existir demanda é preciso que a população da cidade seja de no mínimo 100 mil habitantes. Esse critério - contexto institucional e necessidade social - foi um dos cinco criados pela Portaria MEC nº 3.381. A conclusão a que a comissão chegou é que "o conceito de necessidade social não se restringe à quantidade, sendo a qualidade fator central". A aplicação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) nos cursos de Direito e o papel da OAB nos processos de autorização também foram contemplados.

Paulo Medina, ministro aposentado do Supremo Tribunal Federal, que em 2005 era presidente da Comissão de Ensino Jurídico da OAB e representou a entidade no grupo de trabalho criado no MEC, salientou em uma de suas entrevistas concedida à revista eletrônica JusBrasil:

> Para se criar um novo curso em uma cidade é necessário que o lugar apresente uma infraestrutura

> mínima para acolhê-lo, o que implica ter campo para estágio, condições de fixação do corpo docente no lugar e biblioteca especializada, além de ensino médio de qualidade. (JUSBRASIL, 2005)

Mesmo com todas as ressalvas e justificativas, ainda é grande e crescente o número de cursos de Direito no Brasil. Vejamos a estatística apontada pelo INEP em 2009, em que elenca os 10 maiores cursos em quantidade de matrículas.

Quadro 1 - Os 10 maiores cursos em quantidade de matrículas.

	Presencial		
	Curso	Matrículas	%
	Total	**5.115.896**	**100**
1	Administração	874.076	17,1
2	Direito	651.600	12,7
3	Engenharia	419.397	8,2
4	Pedagogia	287.127	5,6
5	Enfermagem	235.281	4,6
6	Comunicação Social	205.409	4,0
7	Ciências Contábeis	205.330	4,0
8	Educação Física	163.528	3,2
9	Letras	145.241	2,8
10	Ciências Biológicas	133.204	2,6
	Outros cursos	1.795.703	35,1

Fonte: Censo da Educação Superior/MEC/Inep/Deed

Se por um lado o MEC conseguiu, de certa forma, estancar o excesso de aberturas de cursos de graduação em direito, por outro começa a surgir um crescente investimento em cursinhos preparatórios para o Exame de Ordem, novo filão que surgiu em virtude dos baixos índices de aprovação dos últimos anos. Autores renomados do Direito passaram a publicar centenas de livros com questões de provas anteriores, dicas e macetes para que os bacharéis se saiam melhor nas provas. Entretanto, parece que nada disso tem surtido efeito. Os índices continuam a cair. As Instituições de Ensino Superior ficaram mais expostas às avaliações após a unificação do Exame de Ordem, já que por ser uma prova única para toda a nação, melhores e piores índices refletem diretamente em baixa ou alta qualidade de ensino ofertada pela Instituição.

O que fica exposto pelo resultado dos exames é que os alunos, após 5 anos de faculdade, tornam-se egressos com pouco preparo técnico e com precárias condições de exercer a profissão. A OAB tem ofertado, com o intuito de suprir a falta de conhecimentos especializados, cursos de curta, média e longa duração nas Escolas Superiores de Advocacia, o que tem atraído muitos bacharéis, inclusive os que conseguem transpor a barreira do Exame de Ordem. Embora isso não seja suficiente para alavancar os índices, mas, é uma medida emergencial e pontual para tentar preencher algumas lacunas da formação.

4. A leitura nos curso de direito

Uma das mais célebres frases de Monteiro Lobato representa um bom ponto de partida para esta discussão, “Um país se faz com homens e livros”. Nesta mesma perspectiva, um bom curso de Direito se faz com alunos e livros. O curso em tela tem uma característica peculiar de ampla carga de leituras. Os acadêmicos são vistos desde o primeiro período carregando seus códigos, frequentando bibliotecas, adquirindo livros em feiras. Resta saber como essa leitura vem sendo trabalhada e ao mesmo tempo absorvida por esses indivíduos.

O acesso às informações e aos livros tornou-se mais fácil após o advento da internet, entretanto, o isolamento que este recurso traz, fazendo com que os indivíduos se fechem em seus computadores, pode dificultar a troca de experiências, limita as discussões acerca de determinado assunto, tornando-se leituras pontuais e isoladas. Lê-se muito, mas, a ponte entre o conteúdo extraído das leituras e sua aplicabilidade no contexto profissional fica quebrada.

4.1. A leitura associada ao pensamento

Uma das grandes queixas dos formandos do Curso de Direito, e, posteriormente dos bacharéis desta área centra-se na

dificuldade de elaboração de suas peças. Encontramos alguns advogados angustiados, que não conseguem elaborar uma petição, sem que haja um modelo pronto. Dissociam o pensar do executar.

Esta lacuna pode estar relacionada no modo como esses indivíduos foram educados na escola de base. Podem ter sido ancorados na alfabetização e não no letramento.

> **Alfabetização** é o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever, ou seja: o domínio da tecnologia – do conjunto de técnicas – para exercer a arte e ciência da escrita. Ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita denomina-se **Letramento** que implica habilidades várias, tais como: **capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos** (RIBEIRO, 2003, p. 91). Grifo nosso

Com o termo letramento procurou-se ampliar o sentido de leitura. A capacidade de ler está ligada ao pensar. Resta saber se, no ensino superior, estamos possibilitando ao aluno que desenvolva sua capacidade de pensar.

Uma leitura eficiente só se concretiza se, ao final do processo, o aluno consegue relacionar o que acabou de decodificar com algo de sua experiência de vida ou profissional, se consegue, por ele próprio, elaborar novos conceitos e novas situações a partir daquele ponto. É o que compreendemos do pensamento de Ingedore Koch (1997), quando afirma que o sentido do texto só se dá durante a interação de texto e sujeito. Sem isso, o mesmo não passa de meras manchas no papel. E nesse processo, o professor assume um papel de mediador na formação do aluno.

> O entrelace leitor/texto é estabelecido à luz da interação social (VYGOTSY, 1991b), visto que entendemos a formação das pessoas mediante o outro, na dialogicidade possível, como escreveu BAKHTIN (1995). Fundamenta-se nesse pressuposto a ideia de mediação, tão importante na formação de leitores. (REZENDE, 2009, p. 43)

Motivar a leitura não é algo que se faça em uma única aula, demanda tempo, ao contrário, dos inúmeros atrativos do universo virtual que já trazem a resposta imediata para qualquer questão, sem que o indivíduo precise se preocupar em pensar.

A falta de estímulo para a leitura resulta na massificação de bachareis, formados com conteúdos tecnicistas e sem habilidades de pensar e refletir sobre o mundo à sua volta. "[...] não passa de um grave equívoco a ideia que se poderá construir uma sociedade de indivíduos personalizados, participantes e democráticos enquanto a escolaridade for concebida como um mero adestramento cognitivo." (LAGO, 2004, p.20).

> O saber não se reduz, exclusiva ou principalmente, a processos mentais, cujo suporte é a atividade cognitiva dos indivíduos, mas é também um saber social que se manifesta nas relações complexas entre professores e alunos. Há que situar o saber do professor na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, a fim de captar a sua natureza social e individual como um todo. (TARDIF, 2002, p.16).

Torna-se mais fácil conquistar o aluno para determinada leitura se o professor souber contextualizá-la. O que não significa levar respostas prontas. A leitura no ensino superior, se trabalhada de maneira adequada, conduzirá o aluno a repensar conceitos e a construir valores.

4.2 Análise preliminar da leitura no curso de Direito da UEL

Analisando o Projeto Pedagógico do Curso de Direito da Universidade Estadual de Londrina – UEL, assegurado pela Resolução CEPE/CA n. 0278/2009, nos deparamos com um universo amplo de disciplinas e conteúdos inerentes à formação jurídica. Entretanto, em nenhuma das ementas pesquisadas encontra-se algo relacionado à leitura. Inexiste qualquer disciplina de Língua Portuguesa, ou Português Forense ou ainda qualquer suporte para a análise e interpretação de textos. Investigamos também se os projetos de Pesquisa, Ensino e Extensão contemplam algo dessa natureza, e mais uma vez não encontramos nada.

Os professores, por sua vez, incentivam a pesquisa jurisprudencial, apresentam aos alunos os sites de busca da área, estimulam a aquisição dos códigos e outros livros de legislação, mas, pela análise preliminar que realizamos, por meio do método da observação direta, pode-se notar que há pouco espaço para a discussão e interpretação dessas leituras. Os acadêmicos absorvem o conteúdo, porém, encontram dificuldades em transformar essa leitura em aporte para a elaboração de seus trabalhos e simulações da prática profissional.

Consiste em uma leitura dissociada do pensamento. A universidade precisa ser um espaço de disseminação da leitura e da cultura e o professor é um importante agente para que isso se efetive.

> Se a escola é o local mais importante para a formação de leitores no país, onde ela é eficiente, dá frutos e há cultura da leitura. Ali, os livros fazem parte do cotidiano e integram as práticas culturais, para além dos muros da escola. Onde ela não é eficiente, só há leitura funcional, ou seja, aquela com respeito a fins, utilitária e pragmática. Leitura heterônoma, seguindo leis alheias ao interesse do leitor cultural. (AMORIM, 2008, p. 87)

Galeno Amorim, em sua pesquisa intitulada Retratos da Leitura no Brasil, aponta que o índice de leitura entre os brasileiros tem aumentado consideravelmente, à medida que a escolaridade também aumenta. “Sim, cresceu o índice de leitura, mas que leitura? Embora haja aumento nesse índice (um fato a se comemorar), a pesquisa mostra, no entanto, que a leitura cultural ainda é muito pequena, seja em que nível de escolaridade for.” (AMORIM, 2008, p. 89)

Esse problema percorre os 5 anos de curso e pode desembocar no Exame de Ordem. Assim, há de se investigar com mais afinco a leitura dissociada do pensamento e seus reflexos no baixo êxito nas provas da OAB.

Aspectos metodológicos

No que tange à metodologia, empregou-se a pesquisa bibliográfica que consiste na busca de informações através de materiais elaborados à luz de autores renomados na área de conhecimento do tema do trabalho. Utilizamos concomitantemente os dados estatísticos do MEC, OAB e INEP sobre os cursos de Direito do Brasil, índices de aprovação e reprovação no Exame de Ordem.

O universo da pesquisa constituiu-se pelos acadêmicos do curso de Direito da UEL e os recém-formados que receberam suas carteiras há menos de 2 anos.

Quanto à abordagem, utilizou-se o método hipotético-dedutivo que se inicia pela percepção de uma lacuna nos conhecimentos acerca da qual formulam-se hipóteses e, pelo processo de inferência dedutiva, que testa a predição da ocorrência de fenômenos abrangidos pela hipótese.

Considerações finais

Com base no que investigamos até o momento, vimos que a leitura precisa ser melhor trabalhada no âmbito dos Cursos de Direito. No caso específico da Universidade Estadual de Londrina, foi possível constatar que a inexistência de uma disciplina que a conduza de forma efetiva e que instrumentalize a interpretação, dificulta o desempenho dos acadêmicos no Exame de Ordem. Percebemos que a leitura é expressiva durante os cinco anos da graduação, entretanto, não vem sendo trabalhada de forma a contribuir na formação de leitores. Os acadêmicos frequentam a biblioteca, compram livros, leem, mas, parece, sentem dificuldade em transformar isso em conhecimento. Por outro lado, sabemos pela prática enquanto professores, que a leitura no ensino superior, se trabalhada de maneira apropriada, pode levar o aluno a repensar conceitos e a construir valores. Neste sentido o professor é um elemento norteador do processo de leitura e compreensão do mundo, já que somos partícipes desta formação, no desenvolvimento de competências básicas que englobam o pensar, usar a linguagem, aplicar o conhecimento adquirido para entender o mundo ao redor.

Referências

AMORIM, Galeno (org.). **Retratos da leitura no Brasil**. São Paulo: Imprensa oficial: Instituto Pró-livro, 2008.

BRASIL. **Constituição (1891)**. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, RJ, 1891.

BRASIL. **Constituição (1934).** Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, RJ, 1934.

BRASIL. **Constituição (1937).** Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, RJ, 1937.

BRASIL. **Constituição (1967).** Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 1967.

BRASIL. E.M.C n.1 (1969). **Emenda Constitucional n.1**. República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 1969.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. **Lei Federal nº 8.906,** de 1994. Dispõe sobre o Estatuto da Advocacia e a Ordem
dos Advogados do Brasil (OAB). Brasília, DF, 4 de julho de 1994.

BRASIL. **Lei Federal nº 9.394**, de 1996**.** Estabelece as diretrizes e bases da educação
nacional. Brasília, DF, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei Federal nº 8.906**, de 04 de julho de 1994. Estabelece o Estatuto do Advogado e da OAB (EAOAB). Brasília, DF, 04 de julho de 1994.

CELSO NETO, João. **Ensino jurídico no Brasil: algumas considerações.** Jus Navigandi, Teresina, ano 7, n. 60, 1 nov. 2002. Disponível em: <http://jus.com.br/revista/texto/3364>. Acesso em: 11 mar. 2012.

CORREIO de Uberlândia. **Uberlândia tem baixo índice de aprovação no exame da OAB**. 06 mar. 2011. Disponível em: <http://www.correiodeuberlandia.com.br/cidade-e-regiao/uberlandia-tem-baixo-indice-de-aprovacao-em-exame-da-oab/> Acesso em: 05 mar. 2012.

FIGUEIREDO, Laurady. **Ética profissional**. v. 8. São Paulo: Barros, Fischer & Associados, 2005. (Coleção Para Aprender Direito)

INEP. **Censo da Educação Superior** - resumo técnico de 2009. Disponível em:
<http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2009/resumo_tecnico2009.pdf> Acesso em: 04 mar. 2012.

JUSBRASIL Notícia. **Número de cursos de direito aumenta 300% em 10 anos**. Disponível em: http://oab-ms.jusbrasil.com.br/noticias/1643089/numero-de-cursos-de-direito-aumenta-300-em-dez-anos> Acesso em: 10 mar. 2012

MACHADO, Rubens A. **Exigências práticas no exercício profissional e limitações da**
formação jurídica. In: OAB Ensino Jurídico: formação jurídica e inserção profissional.
Brasília, DF: OAB, Conselho Federal, 2003.

OAB. **Provimento nº 81/96**, de 16 abr. 1996. Estabelece normas e diretrizes do Exame de Ordem. Conselho Federal da OAB. Brasília, DF, 16 abr. 1996.

OAB. **Provimento 136/2009**, de 19 out. 2009. Estabelece normas e diretrizes do Exame de Ordem. Conselho Federal da OAB. Brasília, DF, 19 out. 2009.

OAB. **Provimento nº 144/11**, de 13 de jun. 2011. Dispõe sobre o Exame de Ordem. Conselho Federal da OAB. Brasília, DF, 13 jun 2011.

REZENDE, Lucinea Aparecida. **Leitura e formação de leitores:** vivências teórico-práticas. Londrina: EDUEL, 2009.

RIBEIRO, V.M. (Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003.

STF decide pela constitucionalidade do Exame de Ordem. **Jornal da Manhã**. Ponta Grossa, 27 out. 2011. Caderno OAB. Disponível em: <http://www.jmnews.com.br/noticias/ponta%20grossa/3,14090,27,10,stf-decide-pela-constitucionalidade-do-exame-de-ordem.shtml> Acesso em: 03 mar. 2012

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

UOL Educação. **STF decide por unanimidade que exame da OAB é legal.** Disponível em: http://educacao.uol.com.br/noticias/2011/10/26/stf-decide-por-unanimidade-que-exame-da-oab-e-legal.htm Acesso em: 07 mar. 2012

O ENSINO DA LEITURA E AS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM EM LÍNGUA MATERNA

Ângela Francine Fuza[1]

Resumo

A linguagem é concebida de maneira diferente a cada momento social e histórico, o que ratifica seu caráter dinâmico no meio social. Sendo assim, ao considerar os paradigmas existentes em cada momento ideológico, é possível demarcá-los como: Subjetivismo Idealista, Objetivismo Abstrato e a concepção dialógica de linguagem defendida pelo Círculo de Bakhtin. Desse modo, este artigo apresenta uma reflexão teórica, destacando-se os postulados a respeito das concepções de linguagem, demonstrando as concepções de leitura a elas atreladas, juntamente com atividades de livros didáticos que envolvem o trabalho com o ensino da língua materna. Essa reflexão, fruto de discussões do grupo de pesquisa Interação e Escrita (UEM-CNPq – www.escrita.uem.br), evidencia que os paradigmas coexistem no contexto de estudos da linguagem e se inter-relacionam, visando à efetivação da linguagem.

Palavras-chave

Concepções de linguagem; ensino e aprendizagem de língua materna; interação.

Abstract

Language is conceived in different ways depending on social and historical periods, which confirms its dynamic nature in social contexts. Thus, when considering the existing paradigms in each ideological moment, it is possible to demarcate them as: Idealistic Subjectivism, Abstract Objectivism and the dialogic conception defended by the Bakhtin Circle. Therefore, this work presents a theoretical reflection, highlighting the postulates concerning language conceptions, demonstrating reading conceptions linked to them, along with activities of textbooks that involve the native language teaching process. This reflection, a result of discussions of the Research Group Interaction and Writing (UEM-CNPq – www.escrita.uem.br), evidences that the paradigms coexist in the context of language studies and they inter-relate to effect the language.

Keywords

Language conceptions; native language teaching and learning; interaction.

1 - Universidade Estadual de Campinas-Unicamp.

Introdução

Cada momento social e histórico demanda uma percepção de língua, de mundo, de sujeito, demonstrando o caráter dinâmico da linguagem no meio social em que atua. Bakhtin/Volochinov (1992), ao considerarem os paradigmas existentes nos momentos ideológicos, interpretaram-nos, demarcando-os como: Subjetivismo Idealista, Objetivismo Abstrato e concepção dialógica de linguagem[2] defendida pelo Círculo de Bakhtin.

Geraldi (1984), um dos estudiosos dos pressupostos bakhtinianos, no Brasil, buscou renomear tais concepções: linguagem como expressão do pensamento, linguagem como instrumento de comunicação e linguagem como forma de interação. Estas foram estudadas e tiveram suas características ampliadas à realidade brasileira de ensino de línguas.

Tais concepções apresentam-se no contexto educacional, voltando-se aos papéis do professor e do aluno em sala de aula. A esse respeito, Geraldi (1996) postula que, antes de qualquer atividade em sala de aula, é necessário considerar que toda e qualquer metodologia de ensino relaciona-se a uma opção política que envolve teorias de compreensão e de interpretação da realidade com mecanismos usados em sala de aula. Por esse motivo, consideramos ser relevante retomar a discussão em tela, já apresentada por outros estudiosos, porém, entrelaçando os conceitos à perspectiva bakhtiniana e às práticas de leitura, que se configuram como uma das responsáveis pelas relações sociais entre os indivíduos, possibilitando seu acesso ao mercado de trabalho, além de promover a reflexão sobre diferentes realidades e favorecer a formação de um sujeito-leitor crítico.

Fuza (2010) afirma que, apesar da importância da construção de leitores, que dialogam com o texto, com o outro e consigo mesmos, essa prática parece não ocorrer no contexto educacional, que permanece com as concepções isoladas de leitura como decodificação, privilegiando o texto ou o leitor, não havendo, assim, o diálogo entre esses elementos. Tal realidade justifica a incessante necessidade de estudos voltados à leitura, visando ao desenvolvimento e à formação de leitores críticos.

Assim, este trabalho tem como objetivo realizar uma reflexão teórica acerca das concepções de linguagem, demonstrando as concepções de leitura a elas atreladas, exemplificadas com atividades de livros didáticos que envolvem o trabalho com o ensino da língua materna.

Para tanto, pautamo-nos na perspectiva teórica de Bakhtin/Volochinov (1992) e Bakhtin (2003), além de teóricos e pesquisadores brasileiros, como Geraldi (1984, 1996, 1997), Travaglia (1996), Soares (1998), Leffa (1996), Menegassi (2005), Zanini (1999), Perfeito (2005), dentre outros. O trabalho está vinculado ao grupo de pesquisa *Interação e Escrita* (UEM-CNPq – www.escrita.uem.br).

2. As concepções de linguagem

2.1. A linguagem como expressão do pensamento

A concepção de linguagem como expressão do pensamento fundamenta-se, de acordo com Perfeito (2005), na tradição gramatical grega, passando pelos latinos, pela Idade Média e pela Moderna, tendo rompimento efetivo apenas no início do século XX, com Saussure. Conforme a autora, ela é considerada a primeira visão de linguagem, uma vez que nasceu a partir dos estudos de Dionísio de Trácia (século II a.C.), responsável pela elaboração da primeira gramática ocidental e pela noção de certo e errado no uso da língua.

Podemos afirmar, segundo Bakhtin/Volochinov (1992), que tal visão de linguagem se refere à visão de subjetivismo idealista, na qual as leis da criação linguística são essencialmente aquelas da psicologia individual, fazendo com que a enunciação ganhe o percurso do interior para o exterior, não considerando os fatores externos à comunicação, como o interlocutor. A língua

2 - Utilizamos o termo concepção dialógica de linguagem, em consonância com os postulados do Círculo de Bakhtin. Ressaltamos, todavia, que nos documentos oficiais, opta-se pelo termo interacionismo, conforme apresentado no artigo "*O Conceito de Leitura nos Documentos Oficiais*", de Menegassi e Fuza (2010).

é concebida, assim, como um produto acabado, um sistema estável, um depósito inerte (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992).

A concepção de língua como expressão do pensamento está relacionada às chamadas gramáticas normativo-prescritivas que, segundo Possenti (1997), são todas aquelas gramáticas cujo conteúdo corresponde a um conjunto de regras que devem ser seguidas e, por isso, destinam-se a ensinar os sujeitos a falarem e a escreverem corretamente, sendo os transgressores de tais regras considerados grosseiros, caipiras, incapazes de aprender.

A aprendizagem da teoria gramatical é tida como garantia para se chegar ao domínio das linguagens (oral e escrita), isto é, acredita-se que a prática de exercícios gramaticais leva à incorporação do conteúdo e que a gramática normativa deve ser um núcleo de ensino (CAZARIN, 1995).

Segundo Matêncio (1994), as atividades de leitura e de escrita em sala de aula carregam uma opção política que envolve uma visão da realidade. Assim, muitas práticas, em sala de aula, veiculam-se à "concepção de linguagem ingênua, segundo a qual haveria uma relação transparente e unívoca entre pensamento e linguagem" (Idem, 1994, p. 68). Diante disso, a escola torna-se local de reprodução do uso linguístico autorizado com a língua escrita, restando ao aluno leitor/produtor de textos atuar de forma passiva ao que lhe é exposto, não sendo possível reconhecer a historicidade da linguagem e reconstruir sua história de leitura e de escrita.

No Brasil, a concepção de linguagem como expressão do pensamento orientou muitos professores, na década de 60, a realizar uma prática preocupada com o ensino de conceitos normativos, voltados para o domínio da metalinguagem, centrando o processo de ensino na transmissão de conhecimentos (ZANINI, 1999). Assim, a prática de leitura era usada apenas para exteriorizar o pensamento, avaliando-se o seu domínio pela capacidade de o indivíduo expressar-se corretamente pela oralidade. Perfeito (2005) afirma que "a leitura poderia ter relação com a necessidade de o educando entrar em contato com textos-modelo, reveladores do emprego adequado da linguagem, na arte de *bem falar* e, depois, do *bem escrever*.". Dessa forma, a leitura é concebida, tradicionalmente, como extração dos sentidos do texto, direcionando sua aprendizagem à oratória.

Durante muitos séculos, a leitura foi vista como prática de poucos, sendo difundida a partir da invenção da imprensa por Gutenberg, tendo como requisito essencial saber ler e extrair o sentido do texto. Hoje, tais aspectos voltados para a mecanização e para a relevância da oratória ainda estão presentes no material didático, recebendo a denominação, na maioria das vezes, de Leitura em voz alta (MENEGASSI, 2005).

O domínio do bem falar constituía-se como objetivo da concepção de linguagem como expressão do pensamento, não garantindo que o aluno tivesse compreendido realmente o texto. Práticas que visam apenas à leitura oral ainda são efetuadas no contexto escolar, e aparecem, com frequência, nos materiais didáticos:

> *"2.Trabalhando o ritmo*
> *Os dois poemas que você vai ler a seguir têm um ritmo bem marcado. Para percebê-lo, vamos organizar uma leitura expressiva.*
> *O poema* ***Semente de alegria*** *pode ser lido altamente por meninos e meninas: as meninas lêem o primeiro verso e os meninos, o segundo, e assim por diante. O importante é manter o ritmo e a expressividade durante a leitura. Para sentir melhor esse ritmo, acompanhe cada som com um leve bater de palmas. Quando o som for mais forte, acentue um pouco a força da batida. Antes da leitura definitiva, é bom treinar com seus colegas.*
> *Para o poema* ***Ritmo,*** *que está na página seguinte, organize-se com os colegas para fazer um jogral.".*
>
> (Terra, E.; Cavallete, F. *Português para todos***.** 5ª série. São Paulo: Scipione, 2002, p. 125)

O objetivo maior do exercício de leitura é a realização oral do poema, fazendo com que meninos e meninas participem do processo, havendo, assim, a atenção ao modo de expressar os elementos do texto, ou seja, a preocupação com a aprendizagem

da oratória. Percebe-se que, nos dois textos a serem estudados, tem-se a preocupação com o ritmo e com a expressividade de quem lê, não se destacando o fato de o aluno ter compreendido ou não o texto.

O exercício demonstra a concepção de linguagem como expressão do pensamento, a qual acredita que, ao falar bem (neste caso, ler em voz alta, respeitando o ritmo e a expressividade), o indivíduo irá transpor tais regras de forma adequada para o papel, na produção de seu texto (PEREITO, 2005).

Diante dos aspectos expostos sobre a concepção de linguagem como expressão do pensamento, verificamos que a aprendizagem da teoria gramatical é a garantia para se alcançar o domínio das linguagens (oral e escrita), sendo a leitura uma forma para exteriorizar o pensamento, avaliando-se o sujeito pela sua capacidade de expressar-se oralmente.

2.2. A linguagem como instrumento de comunicação

Na segunda concepção, linguagem como instrumento de comunicação, a língua "é vista como um código, ou seja, um conjunto de signos que se combinam segundo regras e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor" (TRAVAGLIA, 1996, p.22).

A perspectiva discutida deriva da segunda linha de pensamento filosófico e linguístico discutido pelo Círculo de Bakhtin, o objetivismo abstrato. Conforme Bakhtin/Volochinov (1992, p.82-83), nessa orientação, "a língua é um sistema estável, imutável", ou seja, é fechada, cujas leis são específicas e objetivas, sem haver qualquer vínculo entre o seu sistema e a sua história.

Conforme Zanini (1999), o discurso vigente, nessa época, pregava que a prática e a repetição levavam o aluno à aprendizagem. Porém, não havia questionamento e os ideais de ver no aluno um interlocutor eram abafados pelos modelos apresentados no material didático.

A leitura é concebida, na perspectiva em foco, como um processo de decodificação, o qual, segundo Kato (1986), significa passar do código escrito para o código oral. Dessa maneira, acredita-se que, caminhando letra por letra, palavra por palavra, o leitor chega, sem problemas, ao conteúdo do texto lido.

A partir de uma perspectiva da Psicolinguística, Solé (2003) apresenta essa visão de leitura como "a perspectiva do texto", em que o conhecimento vai do texto ao leitor, constituindo um modelo de processamento ascendente. Menegassi e Angelo (2005) apontam como exemplos de atividades dessa concepção: a) "Perguntas prontamente identificadas no texto"; b)"Consulta ao dicionário"; c)"Leitura em voz alta"; d) atividades em que "o texto torna-se pretexto para a proposição de diversas atividades gramaticais" (Idem, 2005, p. 19-20).

Apresentamos um exemplo de uma atividade, do livro didático *Novo Diálogo*: *língua portuguesa*, da quinta série, em que há perguntas prontamente identificadas no texto.

> *"Piratas no fim do mundo*
> ***Em julho de 1979**, um velho barco pesqueiro de aço chamado Sea Shepherd zarpou de Boston e cruzou o Atlântico rumo à Europa. No timão do navio estava **seu proprietário, o capitão Paul Watson**, um jovem ambientalista canadense que tinha acabado de deixar tumultuosamente o Greenpeace, organização da qual era diretor e dum dos fundadores. Pouco depois de passar as ilhas Açores, a tripulação do Sea Shepherd avistou um navio. Era o Sierra, um baleeiro que, segundo as contas dos ambientalistas, já havia matado mais de 25 mil baleias em pouco mais de uma década. O Sierra era um navio pirata. (...)*
> *(...)*
> *O Sea Shepherd seguiu o Sierra até a **cidade de Porto**. Na manhã seguinte, Paul Watson anunciou para a tripulação seu plano: abalroar o baleeiro. (...)*
> *Denis Russo Burgierman. Revista Superinteressante, nº 188. São Paulo, Abril, maio de 2003 [fragmentos, grifos nossos].*
>
> *Entendendo o texto*
> *1. O texto narra o ataque ao navio Sierra.*
> *a) Quando o fato aconteceu?*
> *b) Onde o fato aconteceu?*
> *c) Quem comandava o barco pesqueiro Sea Shepherd?"*

(Beltrão, E. S.; Gordilho, T. *Novo Diálogo:* língua portuguesa. São Paulo: FTD, 2004, p. 62-64).

Observamos, no exemplo, que basta ao aluno encontrar a resposta no texto e copiá-la: *a) "Em julho de 1979"; b) "Na cidade de Porto"; c) "Seu proprietário, o capitão Paul Watson"*, conforme destacamos nos fragmentos do texto. Notamos, pois, que essas atividades são realizadas de forma mecânica e não reflexiva, não contribuindo para a construção de sentidos do texto.

Assim, como observamos, o ensino da língua materna, na concepção de linguagem como instrumento de comunicação, enfatiza a forma linguística, focalizando, de acordo com Perfeito (2007, p. 138), "o estudo dos fatos linguísticos por intermédio de exercícios estruturais morfossintáticos, na busca da internalização inconsciente de hábitos lingüísticos, próprios da norma *culta*". Além disso, a leitura, nessa perspectiva, é vista como mera decodificação e, na prática da escrita (concebida como uma consequência de atividades prévias), prioriza-se a estrutura do texto.

2.3 A linguagem como interação

A terceira concepção de linguagem, desenvolvida no Círculo de Bakhtin, defende que o lócus da linguagem é a interação. Segundo Bakhtin/Volochinov (1992), a língua se constitui em um processo ininterrupto, realizado através da interação verbal, social, entre interlocutores, não sendo um sistema estável de formas normativamente idênticas. Assim, os sujeitos são vistos como agentes sociais, pois é por meio de diálogos entre os indivíduos que ocorrem as trocas de experiências e conhecimentos.

A expressão realizada pelos interlocutores não é simplesmente organizada pela atividade mental e transmitida pelo indivíduo para o meio social. Entendemos que, na verdade, o que ocorre é que as situações ou ideias do meio social são responsáveis por determinar como será produzido o enunciado. Desse modo, a formação da expressão depende das condições sociais, assim, temos o social interferindo no individual.

Nesta concepção, a preocupação básica do ensino da língua materna é levar o aluno não apenas ao conhecimento da gramática de sua língua, mas, sobretudo, ao desenvolvimento da capacidade de refletir, de maneira crítica, sobre o mundo que o cerca e, em especial, sobre a utilização da língua como instrumento de interação social.

A reflexão sobre a língua é feita mediante a compreensão, a análise, a interpretação e a produção de textos verbais. Desse modo, podemos considerar que, na concepção dialógica de linguagem, o discurso se manifesta por meio de textos.

Aborda-se o texto, então, segundo Silva e Cox (2002), não mais como uma unidade fechada, acabada em si, mas sim, como uma dimensão discursiva, considerando-o em suas múltiplas situações de interlocução, como resultado de trocas entre os sujeitos, situados em um contexto determinado. Assim, o significado do enunciado não está nem no texto nem na mente do leitor (MENEGASSI & ANGELO, 2005), mas é constituído da interação entre eles.

Logo, na terceira concepção de linguagem, assim como o discurso se manifesta por meio de textos, estes se organizam dentro de determinados gêneros discursivos.

Diante da relevância atribuída ao texto, houve, após a década de 80, uma má interpretação das propostas, muitos acreditaram que não se podia mais ensinar a gramática. Porém, o método sociológico preconizado por Bakhtin/Volochinov (1992) já entendia o estudo da língua partindo, primeiramente, do contexto social mais imediato, abordando, posteriormente, as características do gênero, para, depois, estudar as marcas linguístico-enunciativas mais relevantes. Assim, postulava-se não abandonar o ensino gramatical, mas abordá-lo de uma maneira contextualizada, cuja utilização fizesse sentido ao aluno. Com o entendimento de forma enviesada, enfocou-se apenas a leitura e a produção de textos ou o texto foi tomado como pretexto para o ensino gramatical.

Alguns equívocos também puderam ser percebidos, em sala de aula, no trabalho com os gêneros discursivos, como o trabalho do gênero pelo gênero, a tendência em apenas trabalhar com sua estrutura, em tomá-lo como mais uma metalinguagem e em conduzir um trabalho apenas de leitura e identificação do

gênero, não de imersão de práticas de produção em situações adequadas, logicamente criadas em sala de aula. Sobre este último, inferimos que houve uma má interpretação dos PCN, quando expõem que é preciso trabalhar com a heterogeneidade de textos. Nesse sentido, o professor se preocupava em diversificar os gêneros discursivos e acabava, muitas vezes, realizando um trabalho superficial. Muitos livros didáticos ainda trazem essa abordagem, apresentando, em um mesmo capítulo, diversos gêneros (carta, receita, propaganda, notícia, tiras etc.), porém, sem realizar um trabalho a partir do qual o aluno se aproprie dos gêneros e desenvolva as capacidades de leitura e de escrita que lhe são próprias.

Entretanto, a partir das contribuições de pesquisas desenvolvidas nos últimos anos, passou-se a conceber os gêneros discursivos não mais como um processo de visitação, mas como um instrumento para que os sujeitos se apropriem da linguagem. Dessa forma, Perfeito (2005) afirma que, para Bakhtin/Volochinov (1992), os modos de dizer de cada sujeito são efetivados pelas oportunidades oferecidas pela língua e só se concretizam por meio dos gêneros discursivos.

De acordo com Bakhtin (2003, p. 262), os gêneros são "tipos relativamente estáveis de enunciados", ou seja, formas de textos criados pela sociedade, que funcionam como mediadores entre o enunciador e o destinatário.

Ele ainda diferencia os gêneros primários dos secundários. Os primeiros se constituem nas interações diárias, naturais, ou seja, em circunstância de comunicação verbal espontânea, especialmente na oralidade, e em alguns tipos de escrita informal, como bilhetes e cartas pessoais. Já os gêneros secundários se constituem em situações mais complexas de comunicação, principalmente escrita, como os discursos políticos, científicos etc. e, em seu processo de formação, "eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições de comunicação discursiva imediata" (BAKHTIN, 2003, p. 263).

Para Bakhtin (2003), há três aspectos que caracterizam o gênero: o *conteúdo temático*, isto é, os assuntos ou temas típicos; o *estilo*, ou seja, a escolha dos recursos linguísticos do gênero; a *construção composicional*, ou formas de organização textual. Conforme o autor, esses três elementos "estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação" (BAKHTIN, 2003, p. 262).

No processo de ensino e aprendizagem da língua materna, os gêneros são tomados como objetos de ensino (BRASIL, 1998) e, por isso, são responsáveis pela seleção dos textos que serão trabalhados como unidades de ensino (ROJO, 2000). Nesse sentido, valemo-nos da orientação de Dolz e Schneuwly (2004, p. 60-61), ao proporem cinco agrupamentos de gêneros: *narrar*, *relatar*, *argumentar*, *expor* e *instruir*, que tomam por base três critérios: os domínios sociais de comunicação, a homogeneidade quanto às capacidades de linguagem e a retomada a distinções tipológicas. Logo, os autores propõem uma progressão curricular, em que "cada agrupamento seja trabalhado em todos os níveis da escolaridade, por meio de um ou outro dos gêneros que o constituem" (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 63).

No entanto, nenhum gênero não está sozinho, nem "solto" no espaço, ele está contido nas esferas comunicativas. Conforme Bakhtin/Volochinov (1992), as esferas são divididas em: esferas do cotidiano, em que se incluem as familiares, íntimas, comunitárias, e as esferas dos sistemas ideológicos constituídos, em que fazem parte a ciência, a arte, a religião, a política etc. Em cada uma delas, há um conjunto específico de gêneros, por exemplo, na esfera jornalística, há o artigo de opinião, o editorial, a notícia a reportagem etc., na esfera da universidade, há o *paper*, o fichamento, o relatório, o seminário, a avaliação, a monografia etc. e todas as esferas conversam entre si. Por isso, ao se ensinar um gênero, além das suas condições de produção, é preciso levar em conta a esfera comunicativa a que pertence, pois ela determinará os espaços sociais que podem ou não ser ocupados por seus interlocutores.

Leffa (1996) acredita que a leitura deva ser o meio que promove a interação entre o leitor e o texto, elaborando uma compreensão através das trocas de conhecimentos e informações realizadas pelos participantes do discurso. A partir do momento em que se tem uma compreensão promovida pela discussão e pelo diálogo, demonstrando o

ponto de vista e a reflexão de cada sujeito sobre o material lido, pode-se dizer que ocorreu uma leitura crítica e que os responsáveis pela compreensão são leitores proficientes e não meros decodificadores do texto.

A visão interacionista de ensino e de aprendizagem da leitura expõe que o significado do enunciado é construído mediante o processo de interação entre leitor e texto, produzindo-se um momento de diálogo. A leitura como co-produção de sentidos, segundo Dell'Isola (1996), fundamentada na perspectiva sócio-discursiva, considera autor e leitor como partes constitutivas da comunicação verbal e a compreensão de um texto como parte preparatória da atitude responsiva ativa do leitor.

Ao promover a leitura fundamentada na concepção dialógica de linguagem, possibilita-se o desenvolvimento e o crescimento do leitor competente que é, segundo os PCNs, alguém que compreende o que lê; que possa "aprender também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos" (Brasil, 1998, p. 54), além de outras atitudes.

Constata-se, assim, que o leitor competente produz sentidos e não apenas os extrai do texto. Ao perceber a incompletude do que está exposto no papel, o sujeito age ativamente, trazendo para o texto seus conhecimentos e utilizando a palavra do outro para formular sua própria, produzindo um elo entre o que já foi dito e o novo. A construção do conhecimento é realizada, então, por meio das relações sociais, pelo diálogo entre leitor, texto, autor e os objetivos de leitura.

Diante dos aspectos expostos a respeito da leitura como interação, destaca-se a atividade de leitura:

"Como uma onda
Lulu Santos
Nada do que foi será
De novo do jeito que já foi um dia
Tudo passa
Tudo sempre passará
A vida vem em ondas como um mar
Num indo e vindo infinito
Tudo que se vê não é
Igual ao que a gente viu há um segundo
Tudo muda o tempo todo no mundo
Não adianta fugir
Nem mentir pra si mesmo agora
Há tanta vida lá fora
E aqui dentro sempre
Como uma onda no mar.

Atividade Oral
1. Releia os ditos populares:
"O tempo é o melhor remédio."
Na vida, tudo passa!
Tudo tem seu tempo.
Nada como um dia depois do outro."
Na sua opinião, qual deles representa melhor o que a música expressa?

2. O compositor deu a essa música que fala sobre o tempo o título Como uma onda. Qual seria a relação entre o tempo e as ondas do mar?

3. Em grupos.
a. Conversem sobre os possíveis sentidos dos versos a seguir:
- *"Nada do que foi será/ De novo do jeito que já foi um dia".*
- *"Tudo que se vê não é / Igual ao que a gente viu há um segundo."*
- *"Tudo passa, tudo sempre passará".*
- *"Tudo muda o tempo todo no mundo."*

b. Apontem exemplos da moda, da música, dos meios de comunicação, dos meios de transporte que possam comprovar o que dizem os versos citados."

(Borgatto, A. M. T. *et al*, V. *Tudo é linguagem.* 8º ano/7ª série. São Paulo: Ática, 2006, p. 8-9).

Por meio da atividade de leitura, observamos que a leitura é concebida como um processo. Os exercícios 1 e 2 fazem uso dos processos de extração e de atribuição de sentidos, uma vez que buscam elementos do texto e os conhecimentos do próprio leitor: *"Na sua opinião, qual deles representa*

melhor o que a música expressa?". Dessa forma, verifica-se a interação existente na leitura, o trabalho com o texto vai além dos domínios do bem falar e da extração, ele faz com que haja trocas de conhecimentos entre o texto e os participantes do discurso, promovendo a leitura crítica do texto. Ao solicitar ao aluno exemplos de elementos que comprovem a temática do texto, ou seja, a passagem do tempo, o aluno é convidado a interagir com aquilo que lê, torna-se um sujeito ativo no processo de leitura.

Logo, verificamos que, ao considerar a linguagem como um processo dialógico, precisamos nos remeter aos gêneros discursivos, tendo em vista que as esferas da comunicação exigem a escolha dos gêneros, a fim de concretizar a comunicação. Além disso, conforme os PCNs (BRASIL, 1998), o ensino da língua deve favorecer as práticas de leitura, produção e análise linguística, a partir de enunciados orais e escritos que circulam nas diversas esferas de comunicação humana, ou seja, dos gêneros discursivos, que precisam ser explorados como eixo de articulação e de progressão curricular.

Conclusão

Como discutimos neste trabalho, a linguagem é concebida de maneira diferente a cada momento social e histórico, evidenciando seu caráter dinâmico no meio social. Porém, mesmo com as mudanças de paradigmas, ainda constatamos uma situação de crise no ensino, especialmente no de língua materna, demonstrada por meio do baixo nível de desempenho linguístico dos nossos alunos em situações concretas de utilização da língua, como podemos observar nas provas de redação em concurso vestibular ou no ENEM.

Essa constatação aponta os encaminhamentos para o ensino que queremos, o qual depende de nós, pois reflete diretamente na seleção de conteúdos, no enfoque que se dá a eles, nas estratégias utilizadas, na bibliografia escolhida e no sistema de avaliação adotado. Assim, traçamos o caminho por que optamos, o qual se delineia por duas questões, conforme Geraldi (1984): para que ensinamos o que ensinamos e para que nossos alunos aprendem o que aprendem.

Portanto, diante das concepções expostas e das atividades abordadas, concordamos com Zanini (1999, p. 86), ao afirmar que "Não devemos condenar, nem desprezar o que foi feito, porque cada etapa contribuiu, de alguma forma, para os professores que hoje lutam por uma escola melhor". Atualmente, os estudos e as pesquisas com relação aos gêneros discursivos avançaram e, aos poucos, estão chegando às escolas.

Logo, acreditamos que os paradigmas estudados pelos autores coexistem no contexto da prática de uso da linguagem e do ensino de língua materna, não havendo concorrência entre eles em um dado momento histórico, mas a inter-relação para a efetivação do trabalho com a linguagem em sala de aula. Assim, vislumbrou-se que a concepção dialógica de linguagem, proposta nos documentos oficiais, sobre o ensino de línguas, os quais estão consubstanciados nas orientações filosóficas do Círculo de Bahktin, sustentam a noção de que a interação é o elemento primário de relações sociais para efetivação dos gêneros discursivos, em qualquer situação. No entanto, o que observa no material didático oferecido aos professores é uma mescla teórico-metodológica, em que as três concepções de linguagem coexistem, para que o trabalho se efetive. Isso leva à constatação de que o docente necessita dominar os paradigmas teóricos dessas concepções para compreender como se efetivam as práticas de linguagem em sala de aula, no momento histórico em que passamos.

Da mesma forma, especificamente, cremos que as concepções de leitura também dialogam entre si, corroborando Menegassi e Angelo (2005) ao postularem que, no trabalho com a leitura em sala de aula, é importante aproveitar características das concepções de leitura que são úteis à situação de interação. Assim, a prática da leitura interacionista configura-se como processo que implica a participação ativa do leitor e do texto para a construção do significado e para a produção de sentidos do enunciado. Entender como se efetiva essa prática e seus conceitos é fundamental para o processo de ensino-aprendizagem (FUZA, 2010).

Referências

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

BAKHTIN, M./ VOLOCHINOV, M. **Marxismo e Filosofia da linguagem.** 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

BELTRÃO, E. S.; GORDILHO, T. **Novo Diálogo:** língua portuguesa. São Paulo: FTD, 2004, p. 62-64.

BORGATTO, A. M. T.; BERTIN, T. C. H.; MARCHEZI, V. L. C. **Tudo é linguagem***:* 7º ano do ensino fundamental – 6ª série. São Paulo: Ática, 2006, p. 33 e p. 245-246.

BORGATTO, A. M. T.; BERTIN, T. C. H.; MARCHEZI, V. L. C. **Tudo é linguagem***:* 8º ano do ensino fundamental – 7ª série. São Paulo: Ática, 2006, p. 8-9.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental**. Parâmetros Curriculares Nacionais***:* Língua Portuguesa. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

CAZARIN, E. A. **Princípios gerais para uma metodologia do ensino de língua Portuguesa**. Ijui: Unijui, 1995.

DOLZ, B.; SCHNEUWLY, D. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). **Gêneros orais e escritos na escola.** Trad. e org. de Rojo, R. e de Cordeiro, G. L. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p.41-70.

FUZA, A. F. O conceito de leitura na Prova Brasil, 2010, 113 f. **Dissertação** (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **Linguagem e ensino***:* exercícios de militância e divulgação. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

_____. Concepções de linguagem e ensino de português. In: Geraldi, J. W. **O texto na sala de aula:** leitura e produção. Cascavel: Assoeste, 1984, p.41-49.

KATO, M. A. **No mundo da escrita***:* uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor***:* aspectos cognitivos da leitura. 7. ed. Campinas, SP: Pontes, 2000.

LEFFA,V.J. **Aspectos da leitura:** uma perspectiva psicolingüística. Porto Alegre: Sagra/ Luzzato, 1996.

MATÊNCIO, M. L. M. **Leitura, produção de textos e a escola:** reflexões sobre o processo de letramento. Campinas: Mercado de Letras, 1994.

MENEGASSI, R. J.; FUZA, A. F. O Conceito de Leitura nos Documentos Oficiais. **Signum**: Estud. Ling., Londrina, n. 13/2, p. 315-336, dez. 2010.

MENEGASSI, R. J. P. Avaliação de leitura. *In:* _____. (org). Leitura e ensino. Maringá: Eduem, 2005, p. 99-118.

_____;ANGELO, C. M. P. Conceitos de leitura. *In:* Menegassi, R. J. (org). Leitura e ensino. Maringá: Eduem, 2005, p. 15-40.

PERFEITO, A. M. Concepções de linguagem e análise lingüística: diagnóstico para propostas de intervenção. In: ABRAHÃO, M. H. V.; GIL, G.; RAUBER, A. S. (Org.). **Anais** do I Congresso Latino-Americano sobre Formação de Professores de Línguas. Florianópolis, UFSC, 2007.p. 824-836.

_____. Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de língua portuguesa. In: **Concepções de linguagem e**

ensino de língua portuguesa (Formação de professores EAD 18). V. 1. Ed. 1. Maringá: EDUEM, 2005. P. 27-75.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: ALB: Marcado das letras, 1997.
ROJO, R. Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. In: ROJO, R. (org.). **A prática de linguagem em sala de aula:** praticando os PCN. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000, p. 27-38.

SILVA, M. M.; COX, M. I. P. As linhas mestras do novo paradigma de ensino de língua materna. **Polifonia.** Cuiabá: EdUFMT, n. 5. , p. 27-48, 2002.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOARES, M. Concepções de linguagem e o ensino da Língua Portuguesa. In: BASTOS, N. B.(Org.). **Língua Portuguesa**: história, perspectivas, ensino. São Paulo: Educ, 1998.

TERRA, E.; CAVALLETE, F. **Português para todos**. 5ª série. São Paulo: Scipione, 2002, p. 125.

TRAVAGLIA, L. C. Concepções de linguagem. *In:* _____. **Gramática e interação:** uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1996.

ZANINI, M. Uma visão panorâmica da teoria e da prática do ensino de língua materna. **Acta Scientiarum**. 21 (1), 1999.

QUANDO UMA LÍNGUA É ACEITA PELA METADE TEMOS PRECONCEITO LINGUÍSTICO? COMO DAR VOZ A UM CORPO MUTILADO SEM UMA LÍNGUA ESCRITA?

Ruth Maria Rodrigues Garé

Resumo

Pensar em ensino-aprendizagem de qualquer conteúdo e em qualquer nível evoca a questão: como ensinar? Com tantas diferenças o professor se vê acuado diante da difícil missão de ensinar os surdos. Toda essa problemática é discutida nas fileiras de pesquisadores que se debruçam sobre as discussões de como ensinar, ou melhor, de como ensinar e avaliar a leitura e escrita do português ao surdo? Esta pesquisa pretende evidenciar como a leitura dos documentos oficiais priva o surdo de uma língua materna gestual e representação gráfica universal. O sujeito surdo enfrenta uma barreira linguística que precisa ser vencida, que, uma vez ultrapassada, descortina um grupo de pessoas capazes de "falar". Mas, como vencer a barreira linguística, já que até os materiais disponibilizados aos surdos estão em outro idioma que não o seu? Como avaliar e registrar sua língua materna, quando o único registro possível é o português?É preciso pensar questões didáticas, formação e preparo dos professores para lidar com o aluno surdo em seu território lingüístico, refletindo sobre os documentos que desprezam a possibilidade escrita das línguas de sinais. Depois, precisamos refletir no processo de interação destes dois grupos idealizados num território lingüístico que manca entre o oral e o gestual, cujos materiais de suporte são estritamente escritos em que idioma: o português. Assim, a leitura destes documentos podem nos levar a refletir no preconceito linguístico perpetuado a partir da imposição de um idioma estrangeiro ao surdo. Como então olhá-la em sua completude. Isso é o que queremos discutir.

Palavras-chave

Preconceito linguístico; idioma; surdos.

Abstract

Thinking in teaching-learning of any content and in any level evokes the question: how to teach? With so many differences professor finds himself cornered on the difficult task of teaching the deaf. This whole issue is discussed in the ranks of researchers that study discussions of how to teach, or better, how to teach and assess the read and write Portuguese to deaf? This research aims to show how to read official documents deprives the deaf a sign tongue and universal graphical representation. The deaf subject faces a language barrier that needs to be overcome, that, once exceeded, leads a group of people able to "speak". But, overcoming the language barrier, since until the materials made available to the deaf are in a language other than yours? How to evaluate and register their mother tongue, when the single record possible is the Portuguese? ou have to think about teaching issues, training and preparation of teachers to deal with the deaf student in its linguistic territory, reflecting on the documents that they despise the possibility of writing sign languages. Then we need to reflect on the process of interaction of these two groups devised a linguistic territory that lame between the oral and gestural, whose supporting materials are strictly written in that language: Portuguese. Thus, the reading of these documents can lead us to reflect on linguicism perpetuated from the imposition of a foreign language to the deaf. How then look at it in its completeness. This is what we want to discuss.

Keywords

Language prejudice; language; deaf.

1. INTRODUÇÃO

Seria muito difícil começar a falar de qualquer questão que envolvesse a Língua de Sinais Brasileira, a Libras, sem antes visitar as teorias que explicam como uma Língua se constitui e passa a ser instrumento de interação social, assim optou-se por iniciar este artigo pelas considerações de Ferdinand Saussure (1995).

Saussure, teórico que é considerado o fundador da linguística moderna, sendo esta tomada como estudo científico da linguagem humana. Saussure inaugura uma genial discussão acerca das estruturas que organizam uma língua e incentiva uma série de pesquisas ao lançar suas dicotomias como: signo, significado; significante, arbitrariedade; língua, fala; entre outros. Para o teórico, a imagem acústica é o significante, sendo que uma língua só existe a partir de um contrato social estabelecido pela massa de falantes, ou seja, os signos produzidos por um homem ligam-no a outros homens e ao mundo que o cerca a sua realidade social e natural. Assim, a partir dos estudos de Saussure, a Linguística se constituiu como ciência, sendo seu objeto de estudo específico, a língua.

É preciso também lembrar que a Língua se configura como fenômeno social, enquanto a linguagem como realização individual, Lyons (1987 apud QUADROS, 2006, p. 15) "define linguagem como um sistema de comunicação natural ou artificial, humano ou não." Para Chomsky (1986 apud QUADROS, 2006) a linguagem é uma capacidade inata da espécie humana, ou seja, o homem já nasce com ela, inserindo-se neste contexto também o sujeito surdo que nasce com essa capacidade, o que nos parece lógico, pois caso esse sujeito surdo não nascesse com tal capacidade nunca seria usuário nativo de uma Língua de Sinais, que por sua vez é uma língua como qualquer outra, apesar de ser espaço-visual.

Segundo Chomsky (1971), podemos concluir que se o surdo tem essa capacidade, logo, só não se apropria de nenhuma forma de comunicação, se não for exposto a uma língua, neste caso, uma língua de sinais. De posse desta língua o surdo pode então comunicar-se e apropriar-se de uma linguagem. Para Chomsky (1971) a aprendizagem jamais é ensinada. Ela é natural. Como andar, correr, respirar. Basta na idade adequada que o sujeito seja exposto à língua alvo. O que chamamos de dados linguísticos primários, ou *input*.

Conforme Quadros (2011 p.17)

> A criança adquire a linguagem na interação com as pessoas à sua volta, ouvindo ou vendo a língua ou as línguas, que estão sendo usadas. Embora a linguagem envolva processos complexos, a criança "sai falando" ou "sai sinalizando" quando está diante de oportunidades de usar a língua (ou as línguas)...(...)Qualquer criança adquire a linguagem quando dispõe das oportunidades naturais de aquisição. No caso das crianças surdas filhas de pais surdos, esse processo acontece naturalmente na língua de sinais. (QUADROS 2011 p.15)

No entanto, a apropriação da Libras é apenas uma das modalidades e que é ensinada ou não conforme os níveis de surdez e também conforme as escolhas da família do deficiente auditivo ou surdo ao nascer, tanto que olhando para o universo dos surdos, podemos encontrar diferentes formas de apropriação de modos ou tentativas de comunicação, em função das dificuldades imputadas pela surdez em diferentes fases da vida de um deficiente auditivo ou surdo.

Falar ainda que superficialmente dessas teorias nos lembra de que estas de modo especial são teorias que olham para a linguagem como um conjunto de estruturas produzidas por um falante, segundo o Estruturalismo (Teoria Descritiva). Já o Gerativismo (Teoria Cientifica Explicativa) tenta entender a linguagem no âmbito da frase, discutindo que a Semântica é que tem o poder gerativo. E é a partir desta discussão gerativista em oposição ao modelo Chomskiano, que surge uma nova divisão: semântica interpretativa (CHOMSKY, 1971) e semântica gerativa (cujo representante é Lakoff conforme ORLANDI, 1986), e em meio a essas discussões outros estudos começam a privilegiar as noções de dados, de contexto de situação, de sociedade e de história.

É a partir da década de 70 que os estudos linguísticos trarão no bojo de suas discussões, agora como mais ênfase, questões como a importância do contexto, a pesquisa Socio-

interacionaista emerge com Vygotsky teórico contemporâneo que trará a abordagem sobre a aprendizagem e desenvolvimento a partir da relação do sujeito com seu meio cultural, assim, as contribuições de Vygotsky serão necessárias mais adiante quando trataremos da importância da Língua de Sinais representada por uma escrita, o Signwriting, para se compor como uma Língua. Mais recentemente linguistas como Bronckart (2003 p. 69/70)) a partir da obra de Mikhail Bakhtin observa que uma língua natural:

> (...) apresenta-se como estando baseada em um código ou sistema, composto de regras fonológicas, lexicais e sintáticas relativamente estáveis, que possibilita a intercompreensão no seio de uma comunidade verbal... (...) das afirmações precedentes resulta que, embora toda língua natural pareça, de fato, estar baseada nas regras de um sistema, essas só podem ser identificadas e conceitualizadas por um procedimento de abstração-generalização, a partir das propriedades observáveis dos *diversos textos*[1] utilizados em uma comunidade.

Quadros (2011 p.17) ao apontar que os estudos lingüísticos sobre o processo de aquisição e desenvolvimento das línguas de sinais evidenciam que estas apresentam as mesmas restrições aplicadas às línguas faladas "Os aspectos linguísticos das línguas de sinais apresentam análises em todos os níveis da linguística, ou seja, nos níveis fonológico(quirológico), morfológico, sintático, semântico e pragmático", a autora também indica que foram observadas em crianças surdas a aquisição de regras de gramática similar as crianças ouvintes, o que reforça a tese de que o processo de aquisição de uma língua sinalizada se dá de forma análoga ao de uma língua oral, tanto do ponto de vista estrutural quanto das formas de apropriação e constituição da mesma.

Até aqui, ao tentar traçar como a língua e a linguagem se configuram, chegamos a teoria dos Gêneros do discurso, que também se torna importante para a compreensão de como se dá nossa abordagem e argumentação durante a leitura de alguns fragmentos extraídos dos textos legais voltados ao uso e ensino da Libras.

Tomemos agora como definição de gêneros do discurso os trabalhos de Luiz Antônio Marcuschi, linguista brasileiro, que numa abordagem do gênero relacionando-os aos meios de comunicação atuais, reporta-se a Bakhtin e a Bronckart e acrescenta que é nesse contexto que os gêneros surgem numa nova relação com a linguagem em função das novas formas de comunicação, Marcuschi (2002, p. 22) postula que este servem "(...) para agir sobre o mundo e dizer do mundo." Com o surgimento de tantos gêneros, Marcuschi propõe uma distinção entre gêneros e tipos textuais, que pode ser de grande valor no trabalho de produção e compreensão textual.

Portanto, o gênero é o resultado da materialização de um discurso, corporificado por um texto, e os gêneros precisam de um lugar e de uma situação, ou seja, dentre eles os aspectos considerados por Bakhtin como constituintes do gênero: ação prática, circulação sócio histórica, funcionalidade, conteúdo temático, estilo e composicionalidade. Uma vez que portadores de características linguísticas, os gêneros, ao serem dominados, garantem o domínio de situações sociais particulares e não apenas o domínio linguístico. Essas considerações nos interessam por que é na materialidade escrita que o sujeito se expressa, por isso na tentativa de traduzir por escrito o que está sendo sinalizado, o surdo precisa empreender um grande esforço no sentido de dar o valor semântico desejado agregado a um conjunto de regras normativas muito diferente da LIBRAS. Esse processo poderia ser minimizado pela mediação de uma representação escrita que facilitaria a escolha ou rota lexical utilizada pelo surdo para expressar-se em português.

Língua, linguagem, social, comunicação e finalmente os gêneros, precisamos agora pensar no funcionamento dos discursos. Para tanto visitemos as colocações de Michel Foucault, colocações estas, que nos situam em questões além do que está dado, para questões que nos remetem ao que escapa a ordem em que os discursos são inseridos, seus mecanismos e intenções advindas de estruturas da ordem do desejo, assim, numa perspectiva mais psicanalítica, perceberemos nas suas colocações que determinados gêneros, como propõe esse artigo, os documentos oficiais, que se referem à inclusão do surdo na sociedade, estão inscritos no universo das leis, portanto, são

gêneros que materializam um discurso controlado e selecionado por alguns procedimentos, conforme Foucault (2010, p.9)

> Em uma sociedade como a nossa, conhecemos, é certo, procedimentos de *exclusão*. O mais evidente, o mais familiar também, é a *interdição.* Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa.....Notaria apenas que em nossos dias, as regiões onde a grade é mais cerrada, onde os buracos negros se multiplicam, são as regiões da sexualidade e as da política.

Conforme Foucault, podemos conceber que os surdos são excluídos, pois por mais que alguns cheguem aos níveis mais elevados do ensino, como nos cursos universitários, sempre terão dificuldades para materializarem seus discursos em português, pois a língua de sinais não lhes é acessível em sua modalidade universal escrita como base para uma construção e aprendizado de uma segunda língua, como é próprio das línguas orais. Os surdos seguem em sua trajetória sendo falados por outro, na figura do intérprete e de apoio especializado tem seus textos traduzidos para o português conforme exigência da lei 10.436/02 que deixa claro que mesmo onde a língua de sinais pode ser compartilhada por usuários da mesma, ainda sim deve ser registrada em português. Assim com tantas dificuldades no uso do português em várias esferas comunicativas e seus respectivos gêneros textuais escritos, a produção textual do surdo comprometida, pois o que está em jogo é o letramento.

Embora não seja nossa intenção fazer um longo relato sobre a educação dos surdos no Brasil, precisamos lembrar que tal preocupação só aparece no Segundo Império, com a chegada do educador francês Hernest Huet, um ex-aluno do instituto de Paris, que trouxe o alfabeto manual francês e a Língua Francesa de Sinais. Huet com ajuda do então imperador fundou em 26 de setembro de 1887 o Instituto Nacional de Educação dos Surdos – INÊS – outras instituições foram fundadas ao longo das décadas, e em São Paulo, entre elas o Instituto Educacional de São Paulo – IESP, em 1954, doado em 1969 para a PUC/SP é atualmente é referência para as pesquisas no campo da deficiência auditiva. Até 1970 a filosofia educacional que permeava a educação dos surdos era voltada ao Oralismo, a Comunicação Total passa a ser também difundida, a partir da visita da educadora Ivete Vasconcelos, da Universidade de Gallaudet. Atualmente as filosofias educacionais ainda convivem paralalemente no Brasil, mas o Bilinguismo tem sido mais utilizado, ou seja, a Lìngua de Sinais Brasileira como língua materna do surdo e a Língua Portuguesa como segunda língua.

À luz desses posicionamentos educacionais podemos refletir em que cenário social e político foram se configurando a lesgislação desde 1916 até os nossos dias.

2. Como a língua de sinais brasileira é concebida na legislação atual?

O Código Civil Brasileiro de 1º de Janeiro de 1916, na sua lei 3.071, § 5º - III concebe os Surdos-Mudos como pessoas incapazes de expressarem suas opiniões. Pensar nesta lei, nos remete a reflexão de que apesar de ultrapassada pelos seus 95 anos, foi capaz de deixar uma marca preconceituosa e que produziu o estigma de que Surdo é Mudo, sendo assim, até os nossos dias muitos acreditam de que sejas incapazes de se expressarem como um ouvinte/falante da língua oral.

Já a Constituição de 1988, em seu artigo 208, inciso III, determina que "o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos **portadores** de deficiência, **preferencialmente** na rede regular de ensino". O termo portador que foi tão difundido principalmente entre 1986 e 1995, está sendo aos poucos abandonado em preferência ao termo *pessoa com deficiência*. Já o termo *preferencialmente,* não garantiu e nem garante o acesso, dos seis milhões de surdos, segundo Capovilla (2009, p.24) apenas 20% de surdos em idade escolar encontram-se matriculados, pela falta de escolas e profissionais especializados.

A Declaração de Salamanca foi um marco decisivo em direção a Educação Inclusiva, no sentido de dar as pessoas com deficiência o direito de estudar junto com todos os ditos "normais".

A Lei 10.958, de 27 e novembro de 2001- Projeto de lei nº 900/99, do deputado Lobbe Neto – PMDB - Torna oficial a Língua Brasileira de Sinais - **LIBRAS** e dá outras providências. O GOVERNADOR DO ESTADO DE SÃO PAULO:

> Parágrafo único - Por recursos de expressão associados à Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS - entende-se comunicação gestual e visual com **estrutura gramatical própria, cuja singularidade possa ser incorporada ao acervo cultural da Nação.**

No Estado de São Paulo o reconhecimento da Libras se dá pelo projeto de lei 900/99 que deu origem a lei 10.958, oito ano depois do estado de Minas Gerais pela lei 10.379 de 10 de Janeiro. O reconhecimento da estrutura gramatical indica que a Libras é de fato entendida pelas entidades que a defendem como uma Língua representativa da comunidade surda, para Foucault (2010, p. 39)

> Os discursos religiosos, judiciários, terapêuticos e, em parte também, políticos não podem ser dissociados dessa prática de um ritual que determina para os sujeitos que falam, ao mesmo tempo, propriedades singulares e papéis preestabelecidos.

Ou seja, podemos entender que essas leis traduzem a vontade de uma parte significativa da população, que consegue ver materializada na legislação um histórico de lutas.

Lei 10.098 de 19 de Dezembro de 2000(federal)

- Art. 1o Esta Lei estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, mediante a supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de **comunicação.**

Aqui a palavra em destaque é para chamar a atenção para as barreiras que ainda não foram superadas, além do termo que já não deveria estar sendo utilizado nesta redação – portador – a lei não deixa claro que barreiras no caso dos surdos devem ser reduzidas, considerando a comunicação como única barreira, porém, ao entendermos que a comunicação pressupõe uma troca de enunciados, no caso da Libras, visual-gestual, é preciso considerar que não basta ensinar Libras a uma minoria de professores, mas pensar metodologias e estratégias diversas, bem como fomentar pesquisas na direção de um ensino de qualidade, pois na verdade o surdo precisa se articular com outros setores da sociedade e isso demanda a mobilização de uma série de habilidades ancoradas na leitura e escrita de uma sociedade oral.

Lei 10.436, de 24 de abril de 2002- regulamenta a LBS

> Art. 1o É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira d e Sinais - Libras e **outros recursos de expressão a ela associados**.
> Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um **sistema lingüístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.**

Finalmente a Língua de Sinais Brasileira, e não poderia ser chamada de outro modo, é uma unidade, que se refere a uma modalidade linguística quiroarticulatória-visual e não oroarticulatória-auditiva. Assim, há Língua de Sinais Brasileira, porque é a língua de sinais desenvolvida e empregada pela comunidade surda brasileira. Não existe uma Língua Brasileira, de sinais ou falada (Capovilla, 2010).

Procurando nos textos oficiais identificamos algumas expressões que precisam ser exploradas, para identificar se consideram a Libras uma língua:

Considero que o problema começa aqui: Lei 10.436 artigo

4º em seu "Parágrafo único: A Língua Brasileira de Sinais - Libras **não** poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa" Então perguntamos: A Libras é uma Língua? Que a Libras não pode substituir a língua portuguesa até é possível entender com facilidade, ora, a comunidade dominante é oral, logo a comunicação precisa necessariamente passar pela língua oral, ou seja, a Língua Portuguesa.

Mas se a Libras é reconhecida como língua com estrutura e capacidade de ser incorporada ao acervo cultural da Nação, então não é lógico pensar que o surdo deva dela se utilizar para comunicar-se em seu território linguístico, inclusive por representação gráfica semelhante ao sistema de escrita da língua portuguesa. A Libras e o Signwriting como sua língua materna podem situar o surdo como estrangeiro no seu próprio país, que utilizaria o português para interagir com a comunidade falante/ouvinte da língua oral, conforme a deficiência auditiva e oralização de cada surdo, afinal cada surdo é um sujeito único, com diferentes habilidades e ou limitações.

Sendo assim se Libras não substitui a Língua Portuguesa, onde está o reconhecimento dos recursos a ela associados? Quais seriam esses recursos, estaria o Signwriting entre estes?

Dentro de seu território linguístico o surdo não pode escrever em Libras, ou melhor, utilizar o Signwriting, como sistema de representação gestual-visual, análogo a representação gráfica pela escrita que representa a Língua Portuguesa? *A propósito onde está escrito que não pode?* E por que não há formação de profissionais para atuar com mais ênfase neste campo do ensino-aprendizagem do surdo? Pois, até agora o que temos visto é uma preocupação apenas com o ensino básico de Libras aos professores, que ainda formam um contingente minoritário diante das necessidades.

Quanto as propostas de uma educação bilíngue as discussões caminham no sentido de potencializar o ensino-aprendizagem do português, o que muitas pesquisas apontam é que por mais que os discursos se revistam de novo, na verdade o que temos vivenciado é uma insistência em ensinar uma língua oral a um sujeito que nunca será oral. Segundo Fernandes (2006)

> Diante de todas essas evidências não há como negar que a filosofia oralista ainda reina absoluta, maquiada de um pseudobilinguismo que não oferece resistência ao seu reinado e tampouco contribui para a conquista da almejada cidadania bilíngüe para os surdos.

Ainda segundo a pesquisadora o surdo se vê obrigado a seguir como usuário de uma língua sem *status* social, na condição de mancar entre a apropriação da escrita em português ou conforme a Fernandes "relegados à cidadania de terceira classe."

Embora o Decreto 5.626, de 22 de Dezembro de 2005, que regulamente a Lei 10.436/02 em seu capítulo IV, artigo 14§ 1º inciso III decreta que instituições federais deveriam prover as escolas professores para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; e o inciso IV garanta o atendimento especializado em turno contrário, os incisos VI e VII que abordam inclusive as estratégias de avaliação da pessoa surda, dos mecanismos didáticos, parecem deixar claro que apesar de reconhecida não é a Libras que deve ser a língua materna do surdo, assim, numa incoerência este capítulo do decreto valoriza a Língua Portuguesa. Não temos expresso um preconceito linguístico, no sentido de dizer uma coisa e propor outra?

Como a Legislação conceitua a Libras? Vejamos: Lei 10958 traz o conceito de Libras como língua gestual e visual (SP); Lei 10.098 trata da acessibilidade, portanto das barreiras comunicativas. (federal); Lei 10436 traz Libras como visual-motora (federal)- se constitui em sistema linguístico, mas o decreto 5626 deixa claro que a Libras deve servir apenas de suporte para o domínio da Língua Portuguesa. Mais uma vez é possível constatar uma incoerência entre o que é posto como língua e barreira comunicativa.

Decreto 5296 de 2 de Dezembro de 2004 – Trata das disposições sobre ajuda técnica e em seu Capítulo VIII - artigo. 20 decreta que "O Poder Público promoverá a supressão de barreiras urbanísticas, arquitetônicas, de transporte e de comunicação, mediante ajudas técnicas, onde estão os professores interlocutores, junto aos alunos surdos em todas as cidades, especialmente nas séries iniciais?; Art. 21. O Poder Público, por meio dos organismos de apoio

à pesquisa e das agências de financiamento, fomentará programas destinados:

- I – à promoção de pesquisas científicas voltadas ao tratamento e prevenção de deficiências;
- II – ao desenvolvimento tecnológico orientado à produção de ajudas técnicas para as pessoas portadoras de deficiência;

Os cegos têm material em braile e podem estudar fora do ambiente escolar, mas e o surdo, onde está o material do surdo em Libras e digitalizado? O surdo leva para casa material em Português, então se Libras é reconhecida, porque seu aprendizado não se dá em seu território lingüístico digitalizado e representado graficamente atrelado ao português?

3. Considerações finais

Se Libras comunica, porque não pode substituir a Língua Portuguesa no território linguístico do Surdo, pois é de conhecimento que o Signwriting, sistema de escrita universal para as línguas espaço-visuais, criada por Valerie Sutton existe e pode contribuir para uma representação gráfica da língua. Estudar e aplicar metodologias apoiadas nesta escrita, podem ajudar o surdo a sentir-se incluído por ter uma língua completa, neste caso, visual gestual e escrita, que facilitaria a aquisição do português como uma segunda língua sustentando-se como unidade para um aprendizado com menos sofrimento.

Conforme o art.20 do capítulo VIII do Decreto 5296, as barreiras de comunicação precisam ser transpostas, mas até aqui o que se tem presenciado é a inclusão do ouvinte no mundo da Libras e a partir daí a imposição do português ao surdo. Onde estão os materiais especiais para o ensino do surdo na escola em Libras?

Um surdo não é um ouvinte. E sua língua materna não é compartilhada por todos na escola, as vezes nem mesmo o surdo sabe Libras. Sendo assim, o que a leitura superficial de documentos nos faz perceber?

Entende-se que dar a conhecer o preconceito linguístico que está camuflado não só na lei e nos decretos que a regulamentam, mas também em ações que parecem pretender apenas mascarar a grande distância entre duas línguas, se configuram como que um remédio para todos os males, e a inclusão do surdo na sociedade/escola regular reside no simples fato de poucos professores saberem o mínimo da Língua de Sinais Brasileira. Nas escolas especiais não é diferente, a língua de sinais não é a principal língua do currículo, o que evidencia que o oralismo é negado, mas não se consolida na prática educativa.

O surdo não é ouvinte, repito. E é somente no convívio com surdos, que é possível obter depoimentos de como é difícil, mesmo para o surdo oralizado, compreender muitas palavras no português, mesmo que tenha um sinal correspondente, a polissemia das palavras da língua oral, o português, dificulta a aplicação na hora de interpretar em Libras. Não é a toa que existem grupos de pesquisadores como o grupo do professor Fernando Capovilla, que busca ampliar os sinais da Libras com objetivo de melhor adequar e facilitar a tradução e interpretação de uma língua para outra. A Libras como o Português sofre variações regionais, de grupo, etc., como se deve esperar da dinâmica das línguas orais.

Os surdos salientam que suas maiores dificuldades se apresentam na hora de usar a língua portuguesa em discurso escrito. Assim, coloco em questão também, a possibilidade de conceber a língua como:

- Libras: composta de sistema gestual + sistema de escrita. (língua materna)
- Por quê? Se a Lei reconhece Libras como sistema linguístico, então Sistema Linguístico conforme Saussure (1995, p.84)

> (...) os significantes acústicos dispõem apenas da linha do tempo; seus elementos se apresentam um após outro; formam uma cadeia. Esse caráter aparece imediatamente **quando os representamos pela escrita e substituímos a sucessão do tempo pela linha espacial dos signos gráficos**.

Portanto**, e**xiste a difusão da necessidade do ensino de Libras, não só na parte sinalizada, mas em sua representação escrita. Nos perguntamos quando essa escrita fará parte da vida do surdo? Até quando a inclusão que assistimos nas escolas públicas, em especial, tentará fazer do surdo o ouvinte que ele não é? Por que não ensinar a Libras e a escrita de sinais como base para o ensino da Língua Portuguesa, já que é esta língua dominante?

O cego tem material para acompanhar as aulas em casa, mas e o surdo?

Para Sassaki (1997, p. 150), "E preciso rever toda a legislação pertinente à deficiência, levando em conta a constante transformação social e a evolução dos conhecimentos sobre a pessoa deficiente."

Este artigo pretende de alguma forma levar para a pauta de discussões no cenário linguístico e educacional a questão da aceitação da Libras como língua que é, pois caso contrário continuaremos a assistir o tratamento dado a Língua de Sinais Brasileira por muitos, como apenas um suporte para fazer do surdo um usuário do português.

O surdo não poderá se fechar na Libras em todas as suas modalidades, pois está inserido em uma sociedade que ainda privilegia e exige o conhecimento e domínio da língua portuguesas escrita. Ou seja, a Libras é apenas meio língua oficial". Já que no domínio escrito os sujeitos são obrigados a se adaptar a Língua Portuguesa, ainda que hipoteticamente poderíamos, sim, ter uma cultura surda escrita como temos de culturas indígenas, o que nos leva a outra questão: Tal cultura seria produtiva ao surdo num mundo de ouvintes? Concluindo, um sujeito surdo só poderá ser denominado sujeito comunicativo dentro de uma comunidade falante que lê e fala, se conseguir se expressar no âmbito espaço-visual e escrito, unindo consequentemente o uso continuo/simultâneo das duas línguas.

Referências

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal.** Tradução de Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 277-326

BRASIL. **Código civil**. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2002. 342 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei Nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto Nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

BRONCKART, J.-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. Tradução de Anna Raquel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2003.

CAPOVILLA, F. C., & RAPHAEL, W. D. Dicionário enciclopédico ilustrado trilíngue da língua de sinais brasileira. São Paulo, SP: Edusp, 2001 (nova edição em 2009).

CHOMSKY, N. **Linguagem e pensamento.** Rio de Janeiro: Vozes, 1971. FARACO, C. A. Autor e autoria: o autor-criador em nova chave conceitual. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2006. p. 40-42.

FERNANDES. S. **Práticas de letramento n educação bilíngüe para surdos.** Curitiba/SED/SUED/DEE. 2006.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber. 7.ed.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

_____. **A Ordem do Discurso.** 20ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

LUHMANN, N. O conceito de sociedade. In: NEVES, C. B. ; SAMIOS, E. M. B.(Org.). **Niklas Luhmann**: a nova teoria dos sistemas. Porto Alegre: Ed. UFRGS,1997.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **A Lingüística de Texto: o que é e como se faz.** Série Debates I. Recife, Universidade Federal de Pernambuco, 1986.

ORLANDI, E. **O que é lingüística.** 1. ed.; 9. reimpr. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

QUADROS, R. M. de; SCHMIEDT, M. L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos.** Brasília: MEC/ SEESP, 2006. SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Programa de Capacitação em Educação*. Módulo 2. São Paulo: SE/ CENP, 2002.

_____. **Língua de Sinais. Instrumentos de Avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

SAUSSURE, F. de. **Curso de Lingüística Geral**. 2º. ed. São Paulo: Cultrix, 1995.

SÃO PAULO: Lei 10958/01 | Lei nº 10.958, de 27 de novembro de 2001 de São Paulo. Torna oficial a Língua Brasileira de Sinais - LÍBRAS e dá outras providências O GOVERNADOR DO ESTADO DE SÃO PAULO.

SASSAKI, Romeu. Inclusão: Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

VYGOTSKY, LEV S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1987. 135 p. (Coleção Psicologia e Pedagogia).

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: A DIMENSÃO AFETIVA NA DIMENSÃO PEDAGÓGICA

Daniela Gobbo Donadon Gazoli
Sérgio Antônio da Silva Leite

Resumo

Esta pesquisa teve por objetivo investigar as práticas pedagógicas envolvendo jovens e adultos, com foco nas relações que se estabelecem entre professor e aluno. Pretende-se identificar, descrever e analisar, no trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula, as relações afetivas que se estabelecem na mediação desenvolvida pela professora entre os alunos e os respectivos objetos de conhecimento. Focalizam-se os aspectos afetivos positivos das relações nas práticas pedagógicas observadas. Tem como sujeitos alunos em processo de escolarização na FUMEC de Campinas (Fundação Municipal para a Educação Comunitária). A fundamentação teórica fixa-se nas teorias psicológicas de Vigotski e Wallon. A coleta de dados toma por base a metodologia qualitativa, utilizando o procedimento de *autoscopia*. Os dados obtidos foram agrupados em *núcleos de significação*, pautando-se nos objetivos e na abordagem teórica assumida. Na discussão dos resultados considera-se a importância do caráter social a que a modalidade EJA nos remete.

Palavras-chave

Afetividade; Educação de Jovens e Adultos; *autoscopia*.

Abstract

This research aims to investigate the pedagogical practices involving young people and adults, focusing on the relationships established between teacher and student. It is intended to identify, describe and analyze the pedagogical work developed in the classroom, the relationships that are established by the teacher between students and knowledge objects. The focus is in the affective aspects of positive relationships in teaching practices observed. The subject are students in the process of schooling in FUMEC of Campinas (Fundação Municipal para a Educação Comunitária). The theoretical bases are estanlished in the psychology Vigotski and Wallon. Data collection is based on qualitative methodology, using the procedure known as *autoscopy*. The data were grouped into clusters of meaning, based on the theoretical approach. In the discussion is considered taken, while giving the importance of social character to which the form refers to adult education.

Keywords

Affection; Young Adult and Adult Education; *autoscopy*.

Introdução

Para a concepção crítica, o analfabetismo nem é uma 'chaga', nem uma 'erva daninha' a ser erradicada (...), mas uma das expressões concretas de uma realidade social injusta.
Freire, 1975

Pode-se afirmar que é recente a importância atribuída à dimensão afetiva no processo de ensino e aprendizagem. Até recentemente, as pesquisas na área de educação focavam-se quase que exclusivamente para o aspecto cognitivo, desconsiderando a dimensão afetiva do ser humano. Essa visão dualista de homem, entendendo-o como um ser dividido entre racional/emocional, corpo/mente, afeto/cognição, tem sido base para os estudos sobre o comportamento humano, impedindo uma compreensão do homem em sua totalidade. A cisão entre razão e emoção predominou nos estudos e pesquisas sobre o comportamento humano por décadas.

Pesquisas recentes na área da Psicologia Educacional têm demonstrado a presença e importância da dimensão afetiva, principalmente no contexto escolar. Essa superação da visão dicotômica anteriormente estabelecida toma como pressuposto o fato de que o ser humano deve ser entendido como um todo: assume-se que as dimensões afetiva e cognitiva são indissociáveis no processo de desenvolvimento humano. (LEITE, 2006)

Uma importante vertente teórica dessa nova concepção de investigação científica encontra-se na abordagem histórico-cultural (VIGOTSKI, 1998, 2005) e nas contribuições de Wallon (1968, 1979) acerca dos estudos sobre o desenvolvimento humano. Estes autores destacaram o papel das interações sociais e defenderam a relação entre o ambiente social e os processos afetivos e cognitivos, além de afirmarem que ambos se inter-relacionam e se influenciam mutuamente. Assumem o caráter social da afetividade e a indissociável relação entre afetividade e inteligência, uma relação intrínseca ao desenvolvimento humano.

Baseando-se nas ideias desses autores, pressupõe-se que os aspectos cognitivos e afetivos, inter-relacionados, são fatores determinantes do pleno desenvolvimento do sujeito. Diversos autores têm observado que, nos dois autores citados, existe a ideia de uma reciprocidade e inter-relação entre a afetividade e a inteligência (ALMEIDA, 1997; OLIVEIRA, 1992; COLOMBO, 2007).

Após introduzir a questão da afetividade, cabe apresentar o eixo norteador da presente pesquisa, realizada na modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos). É indispensável perceber que a proposta pedagógica praticada na sala de aula influencia diretamente o envolvimento desses alunos, sua aprendizagem e a superação de suas dificuldades, devendo desafiá-los positivamente a aprender e incentivá-los a retornar todos os dias. No nosso entendimento, não se trata de uma educação compensatória. Vemos a EJA como campo fundamental de defesa de direitos e busca por superação das injustiças sociais, pois se refere diretamente à "*luta contra a exclusão social e educativa, à superação da perspectiva assistencialista da educação compensatória e à articulação de sistemas de ensino inclusivos, que viabilizem múltiplas trajetórias de formação*." (RIBEIRO, 2001, p.13).

Defendemos que essa modalidade de educação deve, como afirmou Paulo Freire, colocar o oprimido como sujeito ativo e central da sua aprendizagem e da transformação da sua própria realidade, segundo o processo que o autor caracterizou como Conscientização: a transformação da consciência ingênua em consciência crítica. (FREIRE, 1979)

Tendo tal escopo teórico como base, o pressuposto que defendemos é que a qualidade da relação que se estabelece entre sujeito e objeto é, também, de natureza afetiva e depende da qualidade da mediação do professor através das atividades pedagógicas desenvolvidas em sala de aula.

Entendemos que a busca por um desenvolvimento adequado de práticas nessa modalidade se faz gritante, pois talvez, a partir dela, seja possível contribuir para uma mudança nos índices de analfabetismo que limitam direitos, impedem acesso e comprometem o pleno exercício da cidadania para uma significativa parcela da população. (DONADON, 2009)

Bases Teóricas

Sobre a questão da afetividade, pode-se afirmar que é recente a compreensão da importância da dimensão afetiva no

processo de ensino e aprendizagem, uma vez que *"a Psicologia demorou para reconhecer o papel da emoção e da afetividade no processo de aprendizagem"* (LEITE, 2006, p. 7).

Neste sentido, Wallon (1979) e Vygotsky (1998) *"têm sido muito importantes para reconceituar o papel da afetividade no processo do desenvolvimento humano e, por consequência, no processo educacional."* (LEITE, 2006, p.19).

Para Wallon (1979), a afetividade é determinante tanto na construção da pessoa quanto na construção do conhecimento. O autor propõe um estudo integrado do desenvolvimento humano, definindo seu próprio projeto teórico como sendo a elaboração da psicogênese da pessoa completa. Entende a afetividade de forma ampla, envolvendo uma gama de manifestações, que abarcam dimensões psicológicas e biológicas, englobando vivências e manifestações humanas mais complexas, desenvolvendo-se através da apropriação dos sistemas simbólicos culturais. Afirmava que *"é certo que a afetividade nunca está completamente ausente da atividade intelectual."* (WALLON, 1979, p. 115). Nesse sentido, pelo fato de haver uma dimensão afetiva nas relações sociais, assume que a afetividade influencia o cognitivo, e vice-versa.

Vigotski (1998) também discutiu a relação entre afeto e cognição a partir de sua visão sócio-interacionista. Defendeu que, além do âmbito biológico do desenvolvimento humano, o desenvolvimento social deve ser considerado de grande importância. Para Vigotski (1998), ao se analisar experiências afetivas, pode-se inferir que esses fenômenos referem-se a experiências subjetivas, as quais são capazes de revelar como os indivíduos afetam e são afetados pelos acontecimentos, como eles estabelecem e constroem significados e sentidos através dessas experiências.

Outro aspecto de grande importância da teoria de Vigotski (1998), especialmente para a presente pesquisa, é que o autor buscou esboçar a transição das primeiras emoções primitivas para as experiências emocionais superiores, pois, para ele, os adultos, nesta perspectiva, têm uma vida emocional mais refinada do que as crianças. No entanto, tal fato não significa a ocorrência de uma redução ou desaparecimento das emoções iniciais, mas, propõe a existência de um deslocamento para o plano do simbólico, da significação e do sentido.

Afetividade e Condições de Ensino

Pode-se afirmar que é recente a compreensão da importância da dimensão afetiva no processo de ensino e aprendizagem. Em um passado recente, as pesquisas sobre as práticas pedagógicas voltavam-se para o aspecto cognitivo, praticamente desconsiderando a dimensão afetiva. Esta supremacia da razão, onde muitas vezes a emoção era vista como elemento perturbador a ser controlado, principalmente pela escola e pela família, foi algumas vezes contestada, mas somente começou a ceder espaço a partir do surgimento de concepções que enfatizam a cultura como determinante do desenvolvimento humano. Assim, autores propuseram uma nova visão da dimensão afetiva, não mais dissociada da cognitiva, compreendendo ambas em uma relação dialética mútua.

Ainda mais recente foi a configuração da dimensão afetiva como objeto de estudo. Na última década, tanto da área educacional, quanto da psicologia, têm surgido estudos a respeito da dimensão afetiva do comportamento humano. Estes estudos defendem o afeto como sendo indispensável na atividade de ensinar, partindo do pressuposto de que a relação entre ensino e aprendizagem também é movida pelo desejo e pela paixão. Acreditam que as condições afetivas são passíveis de identificação e previsão e devem ser pensadas de forma a criarem-se condições afetivas favoráveis que facilitem a aprendizagem.

É importante salientar que a pesquisa aqui relatada insere-se entre as produções desenvolvidas por membros do Grupo do Afeto[1].(TASSONI, 2000; COLOMBO, 2007; FALCIN, 2003; TAGLIAFERRO, 2006; LEITE, 2006). Essas pesquisas tiveram o foco na relação professor-aluno, especialmente nos efeitos afetivos positivos ou negativos da mediação pedagógica.

1 - Grupo inserido no Grupo de Pesquisa ALLE (Alfabetização, Leitura e Escrita) da Faculdade de Educação da UNICAMP.

Tais pesquisas sugerem que a afetividade se faz presente nas principais decisões assumidas pelo professor, repercutindo intensamente na qualidade dos vínculos que se estabelecem entre os sujeitos e o objeto de conhecimento

A qualidade dessas interações constitui o diferencial que poderá transformar a experiência de aprender em uma interação de sucesso ou de fracasso. Segundo Leite e Tassoni (2002) "(...) *é possível afirmar que a afetividade está presente em todos os momentos ou etapas do trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor, o que extrapola a sua relação tête-à-tête com o aluno*." (p.13).

Educação de Jovens e Adultos

A história das ideias em torno da Educação de Adultos no Brasil reflete a história da política educacional, que, por sua vez, reflete a história dos modelos econômicos e políticos e, consequentemente, a história das relações de poder.

Um dos mais reconhecidos educadores na área foi Paulo Freire, que representa um marco para a EJA em termos de concepção político-filosófica. Freire (1975) afirma a necessidade do educador (re)educar-se para atuar ao lado dos oprimidos e a seu favor. Cabe ao professor auxiliar o aluno no seu processo de conscientização através de procedimentos pedagógicos centrados na problematização da sociedade, atuando como um mediador democrático, optando metodologicamente pelo diálogo, que aproxima professor e aluno como sujeitos que aprendem mutuamente.

A grande ousadia de Paulo Freire foi colocar o oprimido como personagem ativo e central na transformação da sua própria realidade, entendendo que ninguém deve ambicionar mudar a realidade do outro, e sim, fornecer ferramentas para que o outro o faça com propriedade e autonomia.

Assim, a Educação de Jovens e Adultos pode ser pensada a partir do processo de *conscientização*. Segundo Freire (1979), posto diante do mundo, o homem estabelece uma relação sujeito-objeto da qual nasce o conhecimento que ele adquire e expressa por uma linguagem. Esta relação é feita também pelo analfabeto, mas geralmente de uma forma desapropriada e mágica. Então, faz-se necessário utilizar essa captação mágica do analfabeto, mas transformada em crítica, fazendo o homem sentir-se capaz de superar a via dominantemente reflexa e renunciar ao papel de simples objeto, exigindo ser o que é: sujeito histórico. Esse processo pode ser facilitado através de um projeto pedagógico que supõe o aluno ativo, dialógico e crítico.

A EJA, enquanto dever do Estado com a Educação deve ser efetivada mediante a garantia de ensino fundamental obrigatório e gratuito: a Educação de Jovens e Adultos apresenta-se como o veículo de que se serve a Constituição para consagrar o direito à cidadania, substancial àqueles que não tiveram acesso à escolarização na idade convencional, em sintonia com as mudanças de ordem legal e social e, em especial, com as aspirações da parcela dos membros da sociedade que não dispõem de instrução escolar suficiente ao pleno exercício da cidadania.

Método: Fundamentação e Procedimento

Não se pode negar que, dentre os fenômenos psicológicos, os afetivos apresentam uma grande dificuldade de estudo, tanto no que se refere à conceituação, como também quanto à metodologia de pesquisa e de análise. Porém, entre as ciências humanas, vem acontecendo, há longo prazo, um movimento de busca pela superação de uma visão que prioriza uma ordem permanente e estratificada. Nessa mesma linha, defende-se que as ciências humanas não devem se conduzir, basicamente, pelos padrões das ciências naturais. Devido às suas especificidades, vários autores têm sugerido a metodologia qualitativa de pesquisa (LÜDKE & ANDRÉ, 1986; BOGDAN & BIKLEN, 1991)

Assim sendo, a presente pesquisa adotou a metodologia qualitativa devido à sua clara adequação aos objetivos propostos, visando obter dados descritivos mediante contato direto e interativo da pesquisadora com a situação objeto de estudo.

A coleta de dados baseou-se no procedimento conhecido como *autoscopia*, que, segundo Leite e Colombo (2006), é

um procedimento que consiste na gravação áudio-visual do contexto de sala de aula a ser estudado, para posterior edição e exibição, em sessões individuais, nas quais a pesquisadora instiga os sujeitos a narrarem e descreverem como se sentiram durante a atividade filmada, enquanto assistem à própria referida atividade e se confrontam consigo mesmos nas imagens videogravadas.

Para os autores, o recurso da *autoscopia* representou um aprimoramento da pesquisa qualitativa. Tal fato se deve à possibilidade de o sujeito adquirir posição ativa na coleta de dados. O papel do pesquisador, na sua condição também ativa no procedimento, segue no sentido de estabelecer relações de interação e condições dialógicas com o sujeito: a *"habilidade de intervenção do pesquisador, na hora certa e de forma adequada, sem que isso seja percebido pelo sujeito como um entrave para o seu processo de expressão, parece ser essencial nos procedimentos"* (LEITE & COLOMBO, 2006, p. 7).

Em 2007, foi dado início ao processo de filmagem. A pesquisadora contava com filmadora digital, gerando arquivos de vídeo digitais no formato MPEG que, posteriormente, eram armazenados na memória de um computador para posterior edição, recortes e montagens de trechos pertinentes às sessões de *autoscopia*.

Detalhando o procedimento: a pesquisadora filmava o início das atividades de ensino, as sequências de instruções e fazia diferentes tomadas dos alunos nos momentos em que a professora ia às suas carteiras. Na edição das gravações, cada arquivo de vídeo foi separado com a observação de um aluno específico. Nos momentos de edição posteriores, realizaram-se os recortes necessários para a elaboração do vídeo com os trechos escolhidos como mais relevantes para os objetivos da pesquisa.

Análise de Dados

Após o término da coleta e transcrição, iniciou-se a fase de análise dos dados provenientes das sessões de *autoscopia*. Esta etapa consistiu em uma organização sistematizada dos materiais acumulados durante a investigação e objetivava apresentar os dados de forma clara, no intuito de facilitar a interpretação dos mesmos. Seguiu-se a construção dos *Núcleos Temáticos*, que foram constituídos como conjuntos formados pelos recortes selecionados dos relatos dos sujeitos, que tinham em comum a mesma natureza e função, recebendo uma denominação específica. Reuniram-se os aspectos dos relatos em torno de temas que correspondem aos objetivos da pesquisa. Contudo, pelo fato de os núcleos serem amplos, houve a necessidade de criação de *subnúcleos* para que temas mais restritos fossem também abordados, possibilitando um maior detalhamento.

A seguir, serão descritos, de forma sintética, os *núcleos e subnúcleos temáticos*. Trata-se de um relato descritivo, organizado sistematicamente e agrupado por tema. Busca-se explicitar os dados resultantes da coleta de uma forma que permita uma visualização por completo e, de tal forma organizada, que possibilite uma compreensão dos principais pontos que emergiram após o longo processo de imersão na realidade analisada.

O Núcleo 1 foi intitulado *Práticas pedagógicas desenvolvidas pela professora*. As falas agrupadas neste núcleo dizem respeito às atividades pedagógicas da professora em sala de aula, as quais possivelmente contribuíram para a construção da relação positiva dos sujeitos com os objetos de conhecimento e com a professora. Os trechos de relatos foram organizados por tipo de atividade nos subnúcleos.

O subnúcleo 1.1 trata *Sobre textos e materiais de ensino*. Este subnúcleo apresenta relatos dos alunos sobre momentos e aspectos das atividades de ensino desenvolvidas em sala de aula. As falas nele contidas relatam sobre materiais pedagógicos utilizados pela professora, como os tipos de textos trabalhados em sala (fábulas, histórias, músicas, poesias), bem como o uso de dicionários, materiais diversos para tornar compreenssível o ensino de matemática e as folhas de atividades.

O subnúcleo 1.2 aborda *Sobre a prática de dar voz ao aluno em aula*. Nele apresentam-se relatos dos alunos sobre momentos de atividades de ensino desenvolvidas em sala de aula. Verificamos atividades onde o momento central envolve a questão da expressão oral, em sala de aula, por parte dos alunos, como meio de promover e participar da atividade de

ensino em classe. O mais importante a ser observado é que a participação oral dos alunos foi planejada pela professora, sendo parte constituinte das atividades de ensino.

No subnúcleo 1.3 é realizada uma incursão *Sobre estabelecer ligações entre os textos e a vida dos alunos*. Observam-se, nos relatos dos alunos, falas sobre momentos de atividades de ensino desenvolvidas em sala de aula onde a professora estabelece, intencionalmente, uma conexão ou comparação entre o texto em questão e a vida dos alunos. Nessa prática, o momento central envolve a narrativa do aluno sobre sua experiência particular relacionada ao texto.

No subnúcleo seguinte, o 1.4, a reflexão é *Sobre momentos de explicação coletiva*. Aqui observamos relatos dos alunos sobre momentos de atividades de ensino nos quais a professora realiza uma instrução a respeito da atividade a ser realizada, com base na explicação coletiva para os alunos. A diferença, neste caso, é que, geralmente, em turmas multidisciplinares como esta, as atividades são direcionadas para cada aluno em seus diferentes níveis de escolarização. Quando ocorre instrução para uma atividade coletiva, trata-se de uma proposta onde a professora busca unir a turma.

Explicitando outro aspecto relevante do trabalho pedagógico, o subnúcleo 1.5 trata *Sobre atividades na lousa*. A prática de convidar os alunos para irem até a lousa é muito comum nas aulas desta professora e foi referida por muitos alunos como uma das atividades preferidas. Nesses momentos, a professora posiciona-se próxima ao aluno e o auxilia na atividade. Ao contrário de causar constrangimento ou desconforto por terem que se expor e, muitas vezes, serem corrigidos perante a turma toda, os alunos apreciam muito esses momentos.

Já no subnúcleo 1.6, observamos *Sobre atividades individuais no caderno*. Destacamos relatos dos alunos sobre momentos em que permanecem sozinhos em suas carteiras, realizando atividades individuais, planejadas e previamente orientadas. Foi possível observar, em tal prática, vários aspectos importantes da atuação pedagógica, como estimular a autonomia dos alunos, levá-los a sentirem-se capazes e propiciar a superação das dificuldades e inseguranças.

O subnúcleo 1.7 traz um ponto muito importante, ao tratar *Sobre atividades usadas como diagnóstico*. Observamos relatos dos alunos sobre diferentes atividades realizadas, que eles entendem serem formas de a professora diagnosticar o desenvolvimento da turma. Durante o decorrer das observações em sala de aula, foi possível perceber que a professora desenvolve intenso trabalho diagnóstico durante todas as atividades de ensino. Seu atendimento, praticamente individual e constante, permitiu à pesquisadora observar a existência de um mapeamento de dificuldades, que eram detectadas através de atividades planejadas de forma direcionada para esse fim, ou então aconteciam durante outras atividades, sendo clara a preocupação constante da professora em reconhecer os pontos de dificuldade de cada aluno.

O subnúcleo 1.8 trata *Sobre a fonética das letras do alfabeto*. Expõe relatos dos alunos sobre a prática da professora de falar as letras do alfabeto, os seus fonemas, enfatizando a sonorização e a articulação. Nas práticas da professora, o trabalho com o som das letras é muito intenso. Sempre que existe alguma dificuldade de escrita ela se posiciona próxima ao aluno, foca seu olhar nele, articula com a boca e emite o som da letra, pedindo que o aluno diga o nome e o som da letra.

O último subnúcleo do núcleo 1, o 1.9, trata *Sobre o uso do caderno como meio de recordar*. Este subnúcleo apresenta relatos dos alunos sobre a prática da professora de pedir-lhes para consultarem informações anteriormente registrados em seus cadernos. Nessas práticas, o momento central envolve a busca dos alunos pelas suas próprias anotações.

O Núcleo 2 abordou as *Especificidades do trabalho pedagógico*. Este segundo núcleo discute momentos específicos das atividades de ensino. São aspectos pontuais que ocorrem em determinados momentos das práticas pedagógicas.

O subnúcleo 2.1 trata *Sobre as correções*. Apresenta relatos dos alunos sobre momentos de correção durante as atividades de ensino desenvolvidas em sala de aula. São situações onde a professora, realizando um atendimento individual, corrige as atividades realizadas. Diferente do que se pode supor, a correção direta, ao invés de causar constrangimento no aluno adulto, leva-o a sentir-se respeitado e alvo da atenção e preocupação da professora.

O segundo subnúcleo do núcleo 2, o 2.2, trata *Sobre a retomada e continuidade de conteúdos*. Discute relatos dos alunos sobre momentos de retomada e continuação dos conteúdos durante as atividades de ensino desenvolvidas. Trata-se de momentos onde aulas anteriores são recordadas e atividades inacabadas são retomadas para serem finalizadas. Percebemos que a professora, ao retomar uma atividade, volta a abordar conteúdos que não foram bem entendidos pelos alunos, transformando esses momentos de recordação em possibilidades de aprendizado.

Explicitado em falas importantes, o subnúcleo 2.3 trata *Sobre a proximidade física professor-aluno*. São situações onde a professora, realizando um atendimento individual, aborda especificamente as dificuldades de cada um, em momentos de proximidade física. Os momentos nos quais a professora vai até a carteira de cada aluno, prática extremamente frequente, são acusados como "o melhor momento da aula", "onde aprendemos melhor", ou "quando aprendemos mais rápido".

O quarto e último subnúcleo do núcleo 2, o 2.4, trata *Sobre a postura questionadora da professora*. Apresenta relatos dos alunos sobre momentos onde a professora, ao invés de responder às perguntas dos alunos, acaba por replicar, na forma de novas perguntas, levantando mais questões e direcionando suas indagações de forma que o aluno construa a resposta. São situações onde a professora assume uma postura questionadora, desafiando os alunos a refletirem.

O Núcleo 3 realiza uma incursão nas *Características da professora*. Importante ressaltar que essas características são atribuídas pelos sujeitos em suas falas; portanto, trata-se da visão dos alunos adultos sobre a professora. Este núcleo aborda os seguintes aspectos: a relação afetiva professor-aluno e a imagem que os alunos têm da professora

No subnúcleo 3.1 discutimos *Sobre a relação afetiva professor-aluno*. São relatos diretamente relacionados à postura da professora durante as atividades de ensino. No decorrer do trabalho pedagógico, os vínculos afetivos vão se ampliando e a figura do professor surge com grande importância na relação de ensino e aprendizagem. Um dos aspectos que mais se destacaram foi a frequência com a qual ela se mantinha próxima de seus alunos. Tal postura estabelecia grande cumplicidade no processo de aprendizagem, sendo muito valorizada nas verbalizações dos sujeitos.

Já no subnúcleo 3.2, fala-se *Sobre a imagem que os alunos têm da professora*. Embora muito próximo ao anterior, apresenta relatos dos alunos sobre a professora, explicitando a opinião deles a seu respeito. A diferença é que, neste núcleo, a opinião não está diretamente relacionada com a postura da professora durante as atividades de ensino. Notamos que a imagem que os alunos têm dela não depende unicamente das suas atitudes enquanto professora, mas também das suas características pessoais. Atenção para ouvir os problemas, conversar sobre a vida de cada um, partilhar momentos importantes, são aspectos que fazem a diferença para o aluno adulto, levando-o a perceber que a professora se preocupa com ele, criando um vínculo importante para a sua motivação.

O Núcleo 4 é o último, e trada sobre *As consequências do processo de mediação*. Diz respeito aos impactos observados do processo de mediação nos alunos, que contribuem para formar a relação deles com os objetos de estudo.

O subnúcleo 4.1 aborda *Sobre a relação aluno-objeto de conhecimento*. Apresenta relatos dos alunos sobre determinados conteúdos de ensino. São verbalizações que falam sobre a relação deles com as áreas do conhecimento, explicitando preferências ou dificuldades. As observações realizadas permitem inferir que a relação sujeito-objeto é marcada pelo entrelaçamento dos aspectos cognitivos e afetivos. Os alunos não relatam apenas dificuldade ou facilidade com conteúdos, mas relatam prazer em aprender.

No subnúcleo 4.2, discutimos *Sobre a emoção de aprender a ler*. Observamos relatos dos alunos sobre o sentimento relacionado à alfabetização e à aquisição de conhecimentos escolares. A alegria e emoção declaradas por eles pelo fato de aprenderem a ler nos permite observar uma necessidade de completude pessoal, um desejo de completar um vazio, de realizar um sonho.

Ainda foi necessário discutir, no subnúcleo 4.3, *Sobre a relação com a escola e com os outros alunos.* Percebemos que a professora propicia intencionalmente a interação entre

os alunos e participa desses momentos. Observamos, pelas falas, que a professora considera as diferenças entre os alunos como uma forma de ocasionar o enriquecimento das atividades de aprendizagem, levando-os a ajudarem-se não apenas nas atividades pensadas para esse fim de interação.

O último subnúcleo, o 4.4, abordou o importante tema *Sobre a auto-estima do aluno*. Foca-se nos relatos dos alunos sobre o que pensam de si mesmos e de seu desempenho como estudantes. Notamos que os alunos adultos manifestam as marcas de uma não vivência da escolarização, expressando culpa pelo fato de terem dificuldades com a aprendizagem, gerando sentimentos de inferioridade, implicando em dificuldades no processo de aprendizagem por acreditarem na sua própria ou incapacidade.

Pudemos notar, ao longo dos relatos e das observações em sala, que as decisões da professora acerca das atividades de ensino sempre visavam ao sucesso do aluno, tendo como perspectiva que o aluno atingisse os objetivos estabelecidos no planejamento do ensino, o que está profundamente relacionado com a auto-estima, pois a qualidade do desempenho tem implicações na percepção que o educando tem de si mesmo e de seu próprio valor.

Considerações Finais

Durante o processo de análise, foi possível, através dos dados, observar o quanto a mediação da professora propicia situações capazes de produzir diversos sentimentos e emoções que podem influenciar o processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para torná-lo mais eficaz e proveitoso. Os dados permitem inferir que a afetividade pode ser identificada na dinâmica de sala de aula nas mais variadas formas de manifestação, confirmando o pressuposto da pesquisa.

A partir dos dados, é possível inferir que existe uma sensibilidade por parte dos alunos adultos a respeito do tipo de mediação realizada pela professora, deixando transparecer a forma como eles são afetados, provocando diversos sentimentos que influenciam o processo de ensino-aprendizagem, interferindo na relação com os conteúdos e também na imagem que cada aluno tem de si mesmo.

Cabe ao educador encontrar meios de ajudar os alunos a acreditarem em si mesmos, demonstrando que a atitude de voltar a estudar não deve ser motivo de vergonha, mas de alegria e orgulho: auxiliar o aluno a identificar o valor e a utilidade do estudo em sua vida, por meio de atividades ligadas ao seu cotidiano, desenvolvendo aulas dinâmicas e estimulantes; valorizar e aproveitar os conhecimentos e as habilidades de cada um; promover o sentimento de grupo, pois quando se criam vínculos, eles se sentem estimulados a participar das atividades.

Notamos que, no campo da EJA, a figura do professor surge com grande importância na relação de ensino e aprendizagem. Percebemos que o aluno adulto só aprende efetivamente com quem outorga confiança, conferindo-lhe o direito de ensiná-lo. Toda aprendizagem está impregnada de afetividade, já que ocorre a partir das interações sociais, em um processo vincular. Foi comum encontrar, nas falas dos alunos, referências ao respeito, à colaboração, à valorização de cada um e ao desejo de compreendê-los e querer o melhor deles. Pôde-se reconhecer uma professora atuante, observadora, intérprete perspicaz das intenções, desejos e dizeres dos seus alunos.

Afirmamos ainda que, na modalidade EJA, – principalmente em função da não obrigatoriedade e pelas dificuldades enfrentadas pelos alunos na tentativa de conciliar trabalho, responsabilidades e estudos – havendo a criação de um vínculo afetivo positivo entre professor e aluno, aumentam-se as chances de existir motivação para retornar todos os dias, verificando-se uma melhora significativa na qualidade do aprendizado. O professor deve atuar criando um vínculo afetivo positivo visando desenvolver uma boa relação escolar para alunos que, muitas vezes, estão voltando para uma escola que os excluiu, uma escola que é instrumento de uma sociedade que os desvaloriza exatamente pela sua não escolarização.

Referências

ALMEIDA, A. R. S. A emoção e o professor: um estudo à luz da teoria de Henri Wallon. Vol. 13, no 2, p. 239-249. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Brasília: Instituto de Psicologia, UNB, 1997.

BODGAN, R. & BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora, 1991.

COLOMBO, F. *Aquisição da escrita: A Afetividade nas Atividades de Ensino Desenvolvidas pelo Professor*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

DONADON, D. G. *Educação de Jovens e Adultos: A Dimensão Afetiva na Mediação Pedagógica*. Trabalho de Conclusão de Curso. Campinas: Faculdade de Educação, UNICAMP, 2009.

FALCIN, D. C. *Afetividade e condições de ensino: a mediação docente e suas implicações na relação sujeito objeto*. Monografia. Campinas: Faculdade de Educação da UNICAMP, 2003.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

_____. Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

LEITE, S. A. S.(org). *Afetividade e Práticas Pedagógicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

LEITE, S. A. S. & COLOMBO, F. A. A voz do sujeito como fonte primária na pesquisa qualitativa: a autoscopia e as entrevistas recorrentes. ***IN:*** Pimenta, S. G.; Ghedin,E.; Franco M. A. S. (Orgs) *Pesquisa em educação – Alternativas investigativas com objetos complexos.* São Paulo: Edições Loyola, 2006.

LEITE, S. A. & TASSONI, E.C.M. A afetividade em sala de aula: as condições de Ensino e a mediação do professor. In: AZZI, Roberta Gurgel; SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão (Org.). *Psicologia e formação docente: desafios e conversa*. São Paulo: Casa do psicólogo, 2002.

LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. E. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

OLIVEIRA, M. K. O problema da afetividade em Vygotsky. IN: LA TAILLE, Y., DANTAS, H., e OLIVEIRA, M. K. *Piaget, Vygootsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão.* São Paulo: Summus Editorial Ltda, 1992.

RIBEIRO, V. M. M. *Educação para jovens e adultos: proposta curricular – 1º segmento (texto final).* São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001.

TAGLIAFERRO, A. R. Meu professor inesquecível: a construção de uma memória coletiva. In: LEITE, S. A. S (org.) *Afetividade e práticas pedagógicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

TASSONI, E. C. M. *Afetividade e produção escrita: a mediação do professor em sala de aula.* Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação UNICAMP, 2000.

VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

WALLON, H. *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70, 1968.

_____. *Do acto ao pensamento*. Lisboa: Moraes Editores, 1979.

FORMAÇÃO DO LEITOR: PROJETO EDUCATIVO E CONSTITUIÇÃO HUMANA

Cyntia Graziella Guizelim Simões Girotto[1]
Joice Ribeiro Machado da Silva[2]
Renata Junqueira de Souza[3]
Silvana Paulina de Souza[4]

Resumo

A discussão sobre a leitura como prática cultural é uma exigência que aponta para a relevância da escola se assumir como espaço social de construção dos significados e a necessidade de utilizar metodologias que priorizem o processo de construção do conhecimento e o desenvolvimento do indivíduo ao considerar dinâmicas de ensino que favoreçam o descobrimento de estratégias de trabalho individual e coletivo, facilitadores da apropriação desse objeto da cultura humana. O enfoque recai sobre as relações em sala de aula e o contexto escolar mediado pela linguagem para a apropriação da linguagem escrita, com ênfase à leitura. Este estudo pretende contribuir para reflexão sobre as implicações pedagógicas derivadas da organização de um contexto pedagógico, intencionalmente voltado à organização do ensino de estratégias de leitura, no processo de apropriação da linguagem escrita. A hipótese é de que as estratégias de leitura contribuem para a organização dos contextos com coerência pedagógica e com a formação do leitor competente durante o ato educativo. Os estudos estão pautados em educadores brasileiros (GIROTTO; SOUZA, 2010) e norte – americanos (HAMPTON & RESNICK, 2008; OWOCKI, 2003; WEDWICH & WUTZ, 2008; HARVEY E GOUDVINS 2007), com a metodologia da pesquisa-ação.

Palavras-chave

Estratégias de leitura; formação do leitor; contexto pedagógico; mediação pedagógica.

Abstract

The discussion about reading as a cultural practice is a requirement that points to the school relevance to take itself as a social space of meanings construction and the need to use methodologies that focus on the knowledge construction process and the individual development in considering the teaching dynamics that encourage the strategies discovery for individual and collective work, facilitating that human culture object appropriation . The focus is on the relationships in the classroom and school context mediated by language to written language acquisition, with emphasis on reading. This study intends to contribute for the reflection on the pedagogical implications derived from the organization of a teaching context, intentionally aimed at the teaching organization of reading strategies in the written language acquisition process. The hypothesis is that the reading strategies contribute to the contexts organization with pedagogical coherent and to the competent reader formation during the education act. The studies are based on Brazilian educators Girotto; SOUZA, 2010) and on North American educators (HAMPTON & Resnick, 2008; OWOCKI, 2003; WEDWICH & Wutz, 2008; HARVEY AND GOUDVINS, 2007), with the action research methodology.

Keywords

Reading strategies; the reader formation; pedagogical context; pedagogical mediation.

1 - Professora do curso de Pós-Graduação em Educação – UNESP/Marília - SP.
2 - Doutoranda do curso de Pós-Graduação em Educação , sob orientação da Profª. Drª Renata Junqueira de Souza – UNESP/Presidente Prudente - SP.
3 - Professora do curso de Pós-Graduação em Educação – UNESP/Presidente Prudente - SP.
4 - Doutoranda do curso de Pós-Graduação em Educação, sob orientação da Profª. Drª Cyntia Graziella Guizelim Simões Girotto – UNESP/Marília - SP.

Introdução

A discussão sobre a leitura como prática cultural é uma exigência que aponta para a relevância da escola se assumir como espaço social de construção dos significados e a necessidade de utilizar metodologias que priorizem o processo de construção do conhecimento e o desenvolvimento do indivíduo ao considerar dinâmicas de ensino que favoreçam o descobrimento de estratégias de trabalho individual e coletivo, facilitadores da apropriação desse objeto da cultura humana. É no espaço escolar que o indivíduo deverá ser capaz de interagir de modo orgânico e atuante em níveis de interlocução mais complexos e diferenciados de modo que favoreça a apropriação do conhecimento historicamente produzido pela humanidade, valorizando a sua singularidade e estimulando a sua autonomia. Se não compreendermos como se dá os processos mediados de ensino, aprendizagem e desenvolvimento dentro da perspectiva dialógica (BAKHTIN, 1995), teremos dificuldades em estabelecer a relação entre a formação do indivíduo e a sua relação com o contexto, o meio.

Inserido em um grupo social, compreende-se que o indivíduo ao passar pelo processo de formação estará se apropriando dos objetos da cultura humana e adquirindo um conhecimento historicamente construído que permitirá a sua formação. Porém, este recebe a interferência do meio e atua sobre ele utilizando como instrumento semiótico a palavra oral ou escrita.

O enfoque deste trabalho recai sobre as relações em sala de aula e o contexto escolar mediado pela linguagem para a apropriação da linguagem escrita, com ênfase à leitura, e sua prática cultural que ocorre dentro de um processo histórico-social. Nele o sujeito utiliza as habilidades de fala, de leitura e de escrita para interagir com seu contexto, como sujeito transformador e transformado. Não se descarta as contribuições de outros contextos na formação do indivíduo leitor, porém, haverá a preocupação com o espaço escolar como mediador da formação de um sujeito leitor competente. Assim, este estudo pretende contribuir para reflexão sobre as implicações pedagógicas derivadas da organização de um contexto pedagógico, intencionalmente voltado à organização do ensino de estratégias de leitura, no processo de apropriação da linguagem escrita.

Neste primeiro momento da discussão, pensaremos em como um contexto organizado intencionalmente pode ser propulsor de aprendizagens humanizadoras, considerando a atividade da criança e sua capacidade de aprendizado; a escola como espaço de vivências, de escolhas, de mediações; e o professor como criador de mediações para a apropriação da linguagem escrita como objeto da cultura. Compreendemos que a formação da competência leitora é uma construção singular, porém mediada por outro indivíduo. Em outro momento, estudaremos a contribuição do ensino de Estratégias de Leitura norte - americanas como instrumento facilitador dos processos de ensino e aprendizagem deste objeto da história humana e o desenvolvimento do indivíduo. A hipótese é de que as estratégias de leitura contribuem para a organização dos contextos com coerência pedagógica e contribuem com a formação do leitor competente durante o ato educativo.

A iniciativa em apresentar a discussão sobre a organização intencional de ações pedagógicas para a apropriação da leitura originou das inquietações ao longo do desenvolvimento de pesquisas de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação, UNESP – Marília, desenvolvidas pelas autoras, e pela prática educativa em diferentes anos na Educação Básica. A opção pelo contexto pedagógico, com enfoque na ambientação, foi motivada por estudos intencionados em fundamentar a prática e na busca de caminhos para a solução de dificuldades, na realização de um trabalho pedagógico facilitador da apropriação da leitura.

Este texto se pautará na análise de literatura, de trabalhos desenvolvidos por pesquisadores norte americanos e brasileiros sobre o complexo ato de ler e considerações de pesquisas sobre a organização intencional do contexto pedagógico para a apropriação da língua materna (SOUZA, 2009; SILVA, 2007).

Antes de iniciar a discussão sobre o aprendizado da leitura, vale apresentar sob que base teórica este trabalho se coloca. O ponto de partida para a apresentação de alguns conceitos que embasam esta discussão é a tese defendida pela Teoria Histórico-Cultural de que o homem não nasce humano, mas torna-se

humano. Este tornar-se humano é fruto de suas interações sociais e experiências pessoais. Durante as interações e experiências, o indivíduo apropria-se das propriedades e aptidões humanas desenvolvidas durante a história da humanidade. Assim, aquilo que foi produzido pelo homem durante o seu processo de humanização é possível de ser internalizado pelo indivíduo da espécie. Este processo de apropriação é um processo educativo, não espontâneo ou instintivo, envolve os processos de ensino e de aprendizagem, a fim de que haja o desenvolvimento. Sabendo que o homem torna-se humano nas relações sociais e na interação com outros indivíduos da espécie, é na sociedade, portanto, que se encontra a fonte de desenvolvimento.

O ato de ler

Ao longo da história humana tivemos diferentes meios para a apropriação da leitura. Esta possui característica e finalidade própria de acordo com a época e o local. Ao tomarmos contato com a história deste objeto da cultura humana encontraremos as mais diferentes práticas, recursos, finalidades e ações de leitura. Tomamos como exemplo este relato de Manguel (1997, p.59), quando comenta sobre a observação feita por Santo Agostinho sobre a forma de ler de Santo Ambrósio.

> Porém, aos olhos de Agostinho, essa maneira de ler parecia suficientemente estranha para que ele a registrasse em suas *Confissões.* A implicação é que este método de leitura, esse silencioso exame da página, era em sua época algo fora do comum, sendo a leitura normal a que se fazia em voz alta. Ainda que se possam encontrar exemplos anteriores de leitura silenciosa, foi somente no século X que esse modo de ler se tornou usual no Ocidente. *(Grifo do autor).*

Cada ação para efetivar o ato de leitura e atender à determinado objetivo, contou com o ato de ensinar e com recursos que proporcionaram aos indivíduos, ao longo da história, a apropriação da cultura humana por meio do código linguístico: a palavra escrita. Dentro deste panorama buscamos, na atualidade encontrar ferramentas que auxiliarão a apropriação da leitura de forma que o indivíduo dê conta da decodificação, da compreensão do que está sendo lido, da atribuição de sentido e significado e compreenda que aprender a ler não é uma ação pontual. É preciso que o indivíduo mantenha-se como leitor e tenha vontade de ler. A ação dos mediadores de leitura criar situações propícias para o aprendizado, desenvolvimento e formação da competência leitora (GIROTTO, 2010), reforçar as práticas de leitura de indivíduos que sabem ler, mas não lê, já que "um dos múltiplos desafios a ser ensinado pela escola é o de fazer com que os estudantes aprendam a ler corretamente" (SOLÉ, 1998, p. 32).

Ao conceber a leitura como prática cultural e objeto da cultura é preciso ensinar o ato de ler. Este ato de apropriar-se da cultura produzida ao longo da história humana por meio dos signos linguísticos, tendo como instrumento a palavra, linguagem verbal, deve ser entendido. Esta é uma das tarefas mais difíceis e importantes desenvolvidas na escola: o desenvolvimento da competência leitora. Apropriação da leitura, das práticas e dos processos de leitura.

> A aprendizagem não é em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente. (VIGOTSKII, LURIA e LEONTIEV, 1988, p. 115).

Nos atos de leitura, ação linguística entre dois sujeitos mediados por diferentes instrumentos sociais, incluindo a fala, ocorre a interação verbal. Esta é uma das formas elevadas da cultura humana. Neste sentido, para a sua efetivação, a escola possui um importante papel. Um papel que vai além do ofertar o espaço físico ou uma organização institucional e social que permite o acesso à cultura. Uma organização que por meio de seus agentes prepare situações e ferramentas didáticas e pedagógicas facilitadoras da aprendizagem e apropriação da leitura e da formação do leitor.

É importante salientar, conforme aponta Silva e Carbonari (1997, p. 103), que as atividades de leitura na escola partem de uma "leitura silenciosa do texto, seguida de uma leitura oral, estudo do vocábulo e entendimento (geralmente) concluída com uma produção de texto do aluno", não se ensinando, portanto, nenhuma estratégia de leitura para eles. Além disso, a oralização do texto é vista por muitos professores como garantia de compreensão, ou seja, basta o estudante ouvir para compreender. A preocupação de muitos professores ao ensinar a leitura volta-se para o dizer e o bom leitor será aquele que diz adequadamente o texto. Realizando essa prática em sua sala, o "professor se exime da sua responsabilidade de mediador no processo de aprendizagem, ficando este exclusivamente por conta da capacidade do aluno" (SILVA; CARBONARI, 1997, p. 107).

Uma alteração que se faz necessária dentro do propósito de formação do aluno é a sua mudança de estatuto.

> Mudar de indivíduo paciente para agente a fim de que construa o significado do texto lido. Escritos reais que possibilitem a atribuição de sentido. Um trabalho com a leitura adequado que deve se iniciar com a literatura infantil. Na sala de aula, a Literatura infantil permite múltiplas leituras a fim de promover as competências: linguística, literária e estética. (BALÇA, 2011).

Apesar de a literatura infantil continuar buscando seu espaço, ela é vista por vários especialistas como Coelho (2000), Zilberman e Magalhães (1984), Zilberman (2005) com a mesma função essencial da literatura.

> Desde as origens, a literatura aparece ligada a essa função essencial: *atuar sobre as mentes*, nas quais se decidem as vontades ou as ações; e sobre os espíritos, nos quais se expandem as emoções, paixões, desejos, sentimentos de toda ordem... No encontro com a literatura (ou com a arte em geral) os homens têm a oportunidade de ampliar, *transformar ou enriquecer sua própria experiência de vida*, em um grau de intensidade não igualada por nenhuma outra atividade (COELHO, 2000, p. 29, grifos no original).

Assim, é preciso pensar não somente no ensinar e aprender, mas também no como, para quê e o quê. Buscar os caminhos que podemos percorrer para a efetivação do aprendizado da leitura, formando leitores aptos para utilizar-se deste instrumento, capaz de promover o desenvolvimento e não como uma técnica de decodificação de signos linguísticos, processo mecanizado de correspondência grafema-fonema e, não raro, utilizado apenas nas tarefas escolares.

Segundo Cruvinel (2010, p. 54); o processo de escolarização possui "a incumbência de assegurar às crianças a apropriação desse objeto da cultura humana tornando-as leitoras nas mais diversas situações sociais e assim possibilitar a apropriação das formas elevadas da cultura humana." A referida autora afirma ainda que a leitura como objeto da cultura humana, herdada histórica e socialmente das gerações precedentes, só pode fazer sentido quando os indivíduos aprendem seu uso social, objetiva em suas relações sociais e a insere em sua atividade social.

Ao compreendermos que o processo educativo é um processo social e que para se apropriar da cultura humana é preciso que o sujeito aprenda é preciso também pensar no processo de ensino. Como ele se dá e quem é o mediador ou quais são os instrumentos mediadores para a concretude do ato de ler pelo indivíduo por meio da ação de outro indivíduo mais experiente. Se a aprendizagem é um processo colaborativo (CRUVINEL, 2010), a ação do indivíduo mais experiente tem a função de colaborar para o desenvolvimento atuando como mediador a fim de que o conhecimento historicamente organizado pela humanidade possa ser apropriado pelo outro menos experiente durante seu processo de formação.

Diante do exposto considerando a importância da interação entre o contexto e aprendiz, passamos a pensar em instrumentos que pudessem auxiliar o professor, como sujeito mediador da leitura e, por meio da práxis, promover a necessidade no aluno afim de que possa se constituir leitor autônomo.

Estratégias de leitura

Lemos tudo, a todo o momento e com diversas finalidades. Em nosso dia a dia nos deparamos com diversas situações

de leitura. Em que momento de nossas vidas e como nos apropriamos deste instrumento cultural da humanidade são o que nos faz refletir sobre as estratégias de leitura. Com aparência de aprendizado automático e espontâneo, esta ferramenta linguística e verbal é apropriada por meio do ensino e da aprendizagem. Por certo é possível afirmar que o encontro da criança com a leitura não ocorre sistematicamente em casa ou mesmo na escola. "O escrito é um mundo econômico, industrial, comercial, cujo próprio funcionamento determina a natureza, a apresentação e o conteúdo dos escritos produzidos" (JOLIBERT, 1994, p. 139).

Quando tratamos de aplicação de métodos e propostas de trabalho com os alunos nas ações de aprendizagem e ensino devemos avaliar a colaboração e participação de todos no processo, incluindo os pais. Nesta dinâmica o contexto das diversas vivências dos alunos deve ser considerado.

Segundo Jolibert (1994, p.127), é sempre angustiante para o pai a perda dos parâmetros que possuía para realizar o acompanhamento de seu filho, principalmente quando o método se difere em muito do processo pelo qual ele passou. Paralelo a esta situação encontramos professores que desejam modificar sua prática, mas por insegurança ou equívocos teóricos assumem postura defensiva ou tensa.

Nesse sentido, Chiappini (1997, p. 10) acredita que os educadores têm uma concepção de linguagem equivocada, considerando-a puramente instrumental. A escola acabou por burocratizá-la, realizando tradicionais rituais:

> [...] a cópia, o ditado, a redação como atividade isolada ou, quando muito, produto final de um processo deslanchado pela leitura, a própria leitura como simples verbalização oral de textos cuja compreensão deixa muito a desejar.

Vivemos o que Cosson, (2007, p. 23) chama de "falência do ensino da leitura", leitura que não está sendo ensinada para garantir a função essencial de "construir e reconstruir a palavra que nos humaniza", pois é neste processo que vamos mudando nossa forma de ver o mundo e a nós mesmos.

A relação texto-leitor, necessária para compreensão da leitura é quase ausente na maioria das escolas. Um texto requer e necessita de um leitor que o atualize, que o faça funcionar, "o ato de ler não pode se caracterizar como uma atividade passiva" (BRANDÃO; MICHELETTI, 1997, p. 18), ao contrário, necessita de uma atitude ativa por parte do leitor, que "processa e examina o texto" (SOLÉ, 1998), em contribuição à formação de leitores críticos.

Entendemos a leitura como prática social e dentro disto, mais três funções: a compreensão, a busca e a atribuição de sentido daquilo que se lê. Processo que, segundo Bajard (2002), deve ser silencioso, mas que pode e deve também ser compartilhado.

Dentro deste contexto, um grupo de pesquisadores norte-americanos defende que bons leitores utilizam certas estratégias para compreender o texto. Entendem que leitores proficientes interagem com o texto utilizando o seu conhecimento prévio, fazendo inferências, previsões e conectando-se com outros textos. Para isso, é preciso estabelecer nas escolas novos itinerários de leitura.

Muitos programas de leitura em países como os Estados Unidos, são embasados na literatura infantil, a exemplo do Programa *Based Reading* – ao utilizar os livros de literatura infantil, os professores organizam de forma estruturada o ensino da leitura. Já, no Brasil, evidencia-se um crescimento da distribuição de livros literários na escola, principalmente com os avanços alcançados pelo PNBE - Programa Nacional Biblioteca da escola. No entanto, não está atrelado a essa política, um suporte pedagógico. Os livros estão na escola e muitos educadores não sabem o que fazer com eles.

Assim, nossas pesquisas caminham no sentido de mostrar como o trabalho com as estratégias de leitura utilizando a literatura infantil poderá provocar mudanças significativas nos leitores iniciantes e em suas aprendizagens. Acreditamos que ao ensinarmos as crianças a lerem, a partir as estratégias de leitura como ferramenta para compreensão, as crianças terão melhores condições de se apropriarem da leitura e de se tornarem leitoras proficientes.

Para Solé (1998, p. 34), há pouco espaço na sala de aula

para se "ensinar estratégias adequadas para compreensão de textos". Ademais essas práticas têm sido "categorizada pelos manuais, guias didáticos e pelos próprios professores como uma atividade de compreensão leitora" (SOLÉ, 1998, p. 35).

Nesse sentido, podemos imprimir outra maneira de se lidar com o ensino da leitura, ajudando o aluno a compreender o texto, rompendo, portanto, com uma visão mecanicista e com a sequência baseada em atividades de leitura/perguntas/exercícios.

A intenção é ensinar as crianças sobre como a leitura se processa em um leitor fluente e como este utiliza de estratégias para alcançar a compreensão profunda do texto. Ensinar a estratégia pela estratégia e comparar a metodologia e sua eficácia em dois países diferentes não é o propósito de nossos estudos, mas sim, oferecer atividades para que a criança compreenda além das palavras.

Entendemos por estratégia tudo aquilo que colocamos em jogo antes, durante e depois da leitura. Dessa forma, o professor pode ensinar o aluno como ativar as estratégias que estão ao seu alcance quando este for ler. Elas são denominadas, de modo geral, por esta metodologia norte-americana de: conhecimento prévio, conexões, inferência, visualização, sumarização e síntese. As estratégias de compreensão leitora são flexíveis e podem ser encontradas com outras designações, mesmo que tratem do mesmo assunto. Utilizamos para esse artigo a listagem feita por Harvey e Goudvins (2007) do seu livro *Strategies that work: teaching comprehension for understanding and engagement*.

Nesta perspectiva, utilizam o processo de metacognição, ocorrendo internamente deve ser ensinado, portanto é cultural e que depende da mediação do outro (SOLÉ, 1998), é o conhecimento sobre o processo do pensar (ISRAEL, 2007), pois ao trabalhar tais estratégias, o professor realiza esse exercício com a criança.

> O processo de leitura deve garantir que o leitor compreenda o texto e que pode ir construindo uma ideia sobre seu conteúdo, extraindo dele o que lhe interessa, em função dos seus objetivos. Isto só pode ser feito mediante uma leitura individual, precisa, que permita o avanço e o retrocesso, que permita parar, pensar, recapitular, relacionar a informação com o conhecimento prévio, formular perguntas, decidir o que é importante e o que é secundário. *É um processo interno, mas deve ser ensinado* (SOLÉ, 1998, p. 32, grifos nossos).

O ensino das estratégias de compreensão leitora favorece a organização, em nossas mentes, desses recursos que vão do mais simples ao mais complexo. Quando iniciamos uma leitura, deixamos vir à tona em nossa mente uma série de informações e conhecimentos que temos acerca do mundo em relação àquilo que estamos lendo, assim, o conhecimento prévio é definido pelos "norte-americanos *de estratégia-mãe* ou *estratégia guarda-chuva*, pois agrega todas as demais" (GIROTTO; SOUZA, 2010, p. 66, grifos no original).

A estratégia de conexão, por exemplo, permite à criança ativar seu conhecimento prévio fazendo-a conectar-se com novos conhecimentos. Assim, relembrar fatos importantes de sua vida, de outros textos lidos e de situações que ocorrem no mundo, em seu país ou sua cidade durante a leitura, ajudam a compreender melhor o texto.

A inferência ocorre frequentemente em nosso cotidiano e é fundamental para nos ajudar a ler nas entrelinhas, pois precisamos compreender aquilo que não foi escrito explicitamente. Os leitores inferem ativando seus conhecimentos prévios e os relacionando com pistas deixadas no texto. Nesse processo, é de fundamental importância que o professor ajude a criança a aprender a relacionar o que sabe com o que está lendo, "com a intenção de que os alunos infiram, os professores devem ensiná-los a como agir durante a leitura. Devem mostrar a eles as dicas que cada texto possui e ensiná-los a como combiná-las com seu conhecimento prévio para fazer inferências adequadas" (GIROTTO; SOUZA 2010, p. 76).

Quase de maneira espontânea, realizamos a estratégia de visualização, pois ao nos depararmos com uma leitura, deixamos nos envolver por sentimentos, sensações e imagens, que permitem que as palavras do texto se tornem imagens em

nossa mente. Ao visualizarmos quando lemos, vamos criando imagens pessoais e isso mantém nossa atenção permitindo que a leitura se torne prazerosa.

A sumarização parte do pressuposto de que precisamos sintetizar aquilo que lemos e para que isso seja possível é necessário aprender o que é essencial em um texto, separando-o de que é detalhe. Ao elencarmos o que é essencial teremos mais condições de garantir as ideias principais. Além disso, essa estratégia está ligada à finalidade e aos objetivos da nossa leitura. Quanto mais claro estiver esse objetivo, melhor as chances de elencar o que é essencial, para que dessa maneira possamos atingir o objetivo da nossa leitura.

Por fim, temos a estratégia de síntese que significa muito mais que resumir. Ao resumir anotamos as ideias principais de um parágrafo ou de um texto. A síntese ocorre quando articulamos o que lemos com nossas impressões pessoais, reconstruindo o próprio texto. Ao sintetizar, não relembramos apenas fatos importantes do texto, mas adicionamos novas informações ao nosso conhecimento prévio alcançando uma compreensão maior do texto.

Quando um adulto com um elevado nível de letramento lê, ele utiliza estas estratégias, porém as faz de maneira automática, mas para os leitores em formação, não é tão simples assim. É preciso tornar explícito para que a criança tome consciência daquilo que leitores fluentes, fazem automaticamente conforme lêem alguma coisa.

Para desenvolver essas estratégias com os alunos, precisamos em primeiro lugar, planejá-las e defini-las, realizando leituras não tão complexas para depois oferecer leituras mais profundas, que requer um maior nível de compreensão leitora. Também, para que se torne um trabalho significativo, optamos pelo trabalho colaborativo apontado por Vygotskii (2001), no qual os alunos aprendem a cooperarem em busca de um objetivo de aprendizagem comum.

Para desenvolvermos este trabalho de leitura com crianças, se faz necessário uma organização metodológica do trabalho pedagógico de uma forma que primeiro a criança observe o que o professor irá fazer, dizer e pensar ao ler, no sentido de "moldar" aquilo que ele espera que a criança faça depois ao realizar as atividades propostas. Assim, para ensinar a estratégia de conexão utilizamos um livro de literatura infantil que é lido e falamos o que se refere a esta estratégia aos alunos, "moldando" o que eles podem pensar naquele momento para conseguirem realizar está estratégia.

A moldagem ou "modelagem" (DAVIDOV, 1988) não deve se compreendida como um adestramento do aluno, mas orientação do uso da estratégia com ajuda de um indivíduo mais experiente.

Na sequência ocorre a "prática guiada". Neste momento, com a utilização de outro livro de literatura infantil, repetiremos com a sala toda a estratégia de conexão, permitindo que eles façam em conjunto (alunos e professor). Por fim, espera-se que a criança realize esta estratégia individualmente, utilizando outro livro de literatura infantil. Essa sequência didática deve levar em média de 50 a 60 minutos, sendo: 5 a 10 para moldar; em torno de 40 a 50 para a prática guiada; 5 a 10 para avaliar os novos conhecimentos adquiridos.

Faz-se necessária a capacitação de leitores de literatura por meio de atividades organizadas e objetivadas, leitores capazes de ler uma obra literária de forma competente, crítica, reflexiva, leitores capazes de olhares plurais, múltiplas leituras e distintas interrogações sobre o texto literário. Acreditamos que as estratégias de leitura conseguem ser uma metodologia alternativa do trabalho pedagógico que satisfaz a necessidade de capacitar o indivíduo para torná-lo um leitor autônomo.

Considerações finais

Os resultados que temos alcançado com esse estudo, nos permite vislumbrar uma nova maneira de ensinar a criança a ler. Nossas pesquisas têm demonstrado que os alunos melhoraram a sua compreensão leitora, aumentaram o interesse por livros de literatura infantil e isto acaba refletindo nas outras disciplinas do currículo. Contribuem amplamente para a compreensão daquilo que o aluno tem realizado na ambiente escolar.

A clareza de que uma pessoa não pode aprender leitura e escrita através da mecanização de suas ações fica sedimentada a cada etapa da pesquisa em andamento. Para isso, o sujeito

necessita de uma bagagem de conhecimentos não adquiridos com treinamento, tentativa e erro, ou mesmo pelo simples contato com a escrita, mas é preciso utilizar meios que o auxilie a ler com competência e desenvolvê-la. Daí a necessidade de ações que potencialize a relação do leitor aprendiz, pensando na educação infantil, com a escrita.

A escola deve se organizar para possibilitar o aprendizado e/ou a interação com a realidade, distração, diversão, informação. Com a apropriação da habilidade leitora, o aluno fará escolhas dentre os diferentes gêneros sociais do entorno, aqueles capazes de atender as suas necessidades. Conseguirá utilizar estratégias de leitor experiente, assim como também se tornará um leitor eficiente e autônomo. Por exemplo, o texto que a criança passa a conhecer está presente no outro que ela já leu, contribuindo para o desenvolvimento de sua competência literária. Ausência de conhecimento faz a diferença na apropriação da leitura, para a compreensão do texto lido.

Através da leitura, toma-se contato com a produção do conhecimento historicamente construído pela humanidade. Ele ocorrerá por meio da interação com a diversidade dos textos escritos, o testemunho da sua utilização já antes feita pelo leitor e de sua participação de atos de leitura. O sentido do texto é produzido por leitores ativos e competentes.

A consolidação da verdadeira aprendizagem se dá quando o sujeito está capacitado a participar ativamente do processo de construção do conhecimento, utilizá-lo a partir do diálogo com o outro e da internalização do discurso.

Referências

BAJARD, Élie. *Caminhos da escrita*: espaços de aprendizagem. São Paulo: Cortez, 2002.

BAKHTIN. M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 7ª ed. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, S. Paulo, Hucitec, 1995.

BALÇA, A. *Conferência para alunos da Pós-graduação em Educação*. Unesp – Marília, 2011.

CHIAPPINI, L. A circulação de textos na escola: um projeto de formação – pesquisa. In: CHIAPPINI, L. (org.) *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. São Paulo: Cortez, 1997.

COELHO, N. N. *Literatura infantil*: teoria, análise, didática. 7.ed. rev. atua. São Paulo: Moderna, 2000.

COSSON, R. *Letramento literário*: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2007.

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

DAVIDOV, V. *La enseñanza escolar y el desarrolo psíquico*. Trad. Del Ruso Maria Shuare. Moscou: Editorial Progresso, 1988.

ISRAEL, S. E. *Using metacognitivo assessments to create individualized reading instruction*. International Reading Association, 2007.

JOLIBERT, J. *Formando crianças produtoras de textos*. Tradução Walkiria M. F. Settineri e Bruno Charles Magne. Porto Alegre, Artes Médicas, v. II, 1994b.

MANGUEL, A. *Uma história da leitura*. Tradução: Pedro Maia Soares. Editora Companhia das Letras, 1997.

SILVA, A. C.; CARBONARI, R. Cópia e leitura oral: estratégias para ensinar. In: CHIAPPINI, L. (org.) *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. São Paulo: Cortez, 1997.

SILVA, J. R. M. da. *O programa PEC* – Formação Universitária e a formação de professores do Ensino Fundamental: uma avaliação. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP-Marília, 2007.

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

SOUZA, S. P. de. *A organização do trabalho pedagógico no contexto das atividades de leitura e escrita*– Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP- Marília, 2009.

VIGOTSKI. L.S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZILBERMAN, R. *Como e por que ler a literatura infantil brasileira*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

ZILBERMAN, R.; MAGALHÃES, L. C. *Literatura infantil*: autoritarismo e emancipação. 2.ed. São Paulo: Ática, 1984.

TERTÚLIA LITERÁRIA DIALÓGICA: PARA ALÉM DOS SABERES LITERÁRIOS: VALORIZANDO A DIVERSIDADE E O RESPEITO ÀS DIFERENÇAS

Vanessa Cristina Girotto[1]
Marciele Nazare Coelho[2]
Francisca de Lima Constantino[3]
Eva Maria Testa Teles[3]

Resumo

O presente trabalho busca identificar de que maneira a prática da leitura dialógica por meio da Tertúlia Literária Dialógica contribui para a valorização da diversidade étnica, cultural e social ao permitir o diálogo e a reflexão em torno de questões complexas do cotidiano que afetam as minorias, excluindo-as e prejudicando-as em seu desenvolvimento, como o preconceito racial e de gênero, por exemplo, que limitam as possibilidades de acesso a negros e mulheres a alguns setores sociais. A perspectiva dialógica da leitura pode ser definida pela interação social entre as pessoas mediada pela linguagem e está ancorada nos conceitos de dialogicidade de Freire e na ação comunicativa de Habermas. Nesse processo as pessoas envolvidas, em busca de maior aprendizado, atribuem significados aos conteúdos vistos a partir de suas vidas, portanto, quanto maior a diversidade presente no grupo, maiores e mais ricas serão as interações e as trocas. Com essa prática tem-se notado que as crianças percebem as situações de desigualdades e aos poucos começam a produzir falas solidárias e superadoras de tais desigualdades.

Palavras-chave

Dialógica de leitura; diversidade; igualdade de diferenças, transformação.

Resumen

Este trabajo tiene como objetivo identificar de qué manera la práctica de la lectura dialógica por medio de la Tertulia Literaria Dialógica, contribuye a valorar la diversidad étnica, cultural y social al permitir el diálogo y la reflexión sobre cuestiones complejas de lo cotidiano que afectan a las minorías. Estas cuestiones pueden ser temas referidos a su exclusión y el mantenimiento de perjuicios en su desarrollo, como el preconcepto racial y del género que limitan las posibilidades de acceso, por ejemplo, de los negros y mujeres a algunos de los sectores sociales. La perspectiva dialógica de la lectura puede ser definida por la interacción social entre las personas, mediada por el lenguaje y está basada en los conceptos de dialogicidad de Freire y en la acción comunicativa de Habermas. En este proceso las personas participantes, en busca de más aprendizaje, atribuyen significados a los contenidos vistos a partir de sus vidas, por lo tanto, cuanto mayor sea la diversidad presente en el grupo, mayores y más ricas serán las interacciones. Con esta práctica se observa que los niños y niñas perciben las situaciones de desigualdad y posteriormente comienzan a producir hablas solidarias y superadoras de tales desigualdades.

Palabras-clave

Lectura dialógica; diversidad; igualdad de diferencias; transformación.

1 - Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG).
2 - Instituto Superior de Ciências Sociais e Relações Internacionais (CIS) – Universidade de Belas (UNIBELAS).
3 - Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Introduzindo os saberes literários, o diálogo e a transformação

As atuais sociedades intituladas sociedades da informação, entre outras designações, trazem um contexto de diversidades econômicas, políticas, culturais, linguísticas e étnicas para o interior dos grupos, instituições e relações desenhando um novo cenário. Diferentes sujeitos encontram-se hoje no mesmo local e junto com eles suas diferentes culturas, formas de ser, de viver a vida, de opção religiosa, de gênero, orientação sexual, etnia, entre outras diversidades.

Estas transformações se intensificaram com o processo de globalização nas sociedades exigindo cada vez mais de homens e de mulheres novas formas de posicionar-se no mundo e de comunicar-se nele. As diferentes vozes no mundo podem ser ouvidas de diferentes formas e a tertúlia[4] literária dialógica[5] é uma delas.

Trata-se de uma perspectiva dialógica[6] de leitura que pode ser definida pela interação social entre as pessoas mediada pela linguagem. É um processo não apenas de leitura, mas também de diálogo, por meio do qual as pessoas podem trocar ideias, aprender conjuntamente e produzir mais conhecimento, encontrando, assim, novos significados que transformam a linguagem e o conteúdo de suas vidas.

De acordo com Valls, Soler e Flecha (2008):[7]

> A leitura dialógica é o processo intersubjetivo de ler e compreender um texto sobre o que as pessoas aprofundam em suas interpretações, refletem criticamente sobre o mesmo e o contexto, e intensificam sua compreensão leitora através da interação com outros agentes abrindo, assim, possibilidades de transformação como pessoa leitora e como pessoa no mundo. (ibid., p.3).

O ler dialogicamente implica mover o centro do ato de significado de uma interação subjetiva entre a pessoa e o texto, em nível individual, para uma interação intersubjetiva entre crianças e ou pessoas jovens e adultas em relação a este mesmo texto.

De acordo com Girotto (2011) as contribuições dos estudos de Soler (2001, 2008) para as investigações nesse campo são essenciais, pois evidenciam que a aprendizagem, especialmente da leitura, depende de muitos elementos que vão além das abordagens metodológicas de ensino de leitura na escola, que prezam desde o processo cognitivo de decodificação, passando pela experiência subjetiva do (a) leitor (a), ou ainda o apoio por parte do (a) professor (a).

Elboj et al. (2002) abordam três fatores essenciais para a aceleração da aprendizagem da leitura e da escrita desde um enfoque dialógico, lembrando que o principal objetivo desta atividade é o desenvolvimento da máxima aprendizagem dos conteúdos letrados como instrumentos fundamentais de emancipação na sociedade da informação, ou seja, de acordo com tais autoras, estamos falando de: superação do binômio tradicional educador/educadora- aluno/aluna; aumento das interações e fomento da aprendizagem instrumental.

Afirmam, ainda que a leitura dialógica não consiste simplesmente em dialogar sobre os textos que lemos é, também, considerar e efetivar as aprendizagens e assimilação de processos arbitrários de atribuição de valor sonoro

4 - O termo tertúlia é de uso comum na Espanha para designar diversas atividades realizadas em diferentes espaços. No dicionário de língua portuguesa tal termo designa uma reunião de parentes e amigos ou ainda uma assembleia literária e é pouco usado no nosso cotidiano. Neste trabalho, optamos por manter o termo, respeitando a origem de surgimento, visando a prática de leitura aqui referenciada.

5 - A Tertúlia Literária Dialógica nasceu no ano de 1978, na Espanha, como uma atividade cultural e educativa não formal, na escola de Pessoas Adultas "La Verneda de Saint Marti" (Barcelona/Espanha). Vem sendo divulgada no Brasil pelo Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE), da Universidade Federal de São Carlos, desde o ano 2002.

6 - A perspectiva dialógica foi desenvolvida por Ramón Flecha e pelos membros do Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (CREA), da Universidade de Barcelona/ES.

7 - Todas as traduções do idioma castelhano para o português foram realizadas pelas autoras deste artigo.

convencional a algumas letras que representam graficamente nossa linguagem. Ainda que vivamos em um mundo letrado, em um entorno cheio de letras e símbolos, aos quais atribuímos significados, isso não implica que a leitura possa ser aprendida espontaneamente. As crianças, os jovens e as pessoas adultas que aprendem o processo de leitura e escrita, o fazem a partir de interações e de compreensões sistematizadas.

Levando em conta que a aprendizagem é um aspecto universal e necessário do desenvolvimento culturalmente organizado e especificamente humano, as contribuições de Vygotsky (2009) nos auxiliam a pensar essa atividade e a reforçam de um ponto de vista educativo e social, ou seja, para esse autor, a aprendizagem organizada se converte em desenvolvimento mental e começa uma série de processos evolutivos que não poderiam se dar fora da aprendizagem (p. 137-139).

Nessa linha de pensamento podemos apontar que a transformação das interações do contexto (e não sua adaptação a ele) pode acarretar a mudança dos processos psicológicos, isso significa que a aprendizagem desperta uma série de processos evolutivos internos capazes de operar somente quando estamos em interação com pessoas de nosso entorno e em cooperação com algum semelhante, mais capaz, ou seja, aquele mais experiente na cultura em que está inserido.

Essa concepção de mudança do contexto para aquisição de maior aprendizagem pode, também, ser encontrada na teoria de Freire (1982, 2003, 2005, 2006 a,b), autor este que assume uma postura ética e política de entender os seres humanos como seres de transformação e não de adaptação. Este autor confia na capacidade de todas as pessoas em transformar a realidade, entendendo que a história é possibilidade e não determinação e também na necessidade de se ter uma educação que ofereça instrumentos para aprofundar a técnica do ler e do escrever.

Desejamos enfatizar que a leitura dialógica, proporcionada pela atividade de tertúlia literária dialógica, ao se centrar na prática da leitura dedica, "(...) um tempo considerável para repassar palavras, letras, sons, praticar diversos exercícios que reforcem aquilo no que a criança apresenta maior dificuldade" (ELBOJ, et al., 2002, p. 115). É por esse motivo que podemos ir ao encontro da teoria de Vygotsky (2009), ressaltando a importância que a tutorização feita por diferentes pessoas adultas e o grupo de iguais tem no processo de leitura dialógica. Além disso, esta atividade centra no papel de uma educação emancipadora, como nos ensinou Freire, uma educação que transforma o indivíduo e o mundo; é uma educação da pergunta, que conscientiza e liberta, diferentemente daquela educação bancária, tão enfaticamente criticada por ele, em que o professor é o depositário de conteúdo e o (a) aluno (a) seu receptor. Para "manter a contradição, a concepção bancária nega a dialogicidade como essência da educação e se faz antidialógica; para realizar a superação, a educação problematizadora – situação gnosiológica- afirma a dialogicidade e se faz dialógica". (FREIRE, 2005, p.78).

As diferentes linguagens fomentadas na atividade de tertúlia literária dialógica jamais devem ser compreendidas como meras ferramentas de comunicação, uma vez que vêm envoltas com a ideologia (FREIRE & MACEDO 2006 b), nesse sentido, em determinados momentos, elas pode tornar explícitos os modos pelos quais as pessoas vêm resistindo à opressão. Para os autores as duas dimensões da linguagem são a ação e a reflexão, utilização desta linguagem, que Freire denomina linguagem real, pois envolve a práxis e significa mudar o mundo.

Nessa mesma direção, temos os escritos de Bakhtin (2008), autor que concebe a vida humana como um processo dialógico em que encontramos significados somente através de nossas interações com as demais pessoas. Assim, ao realizar essa orientação, ele critica a filosofia racionalista da modernidade tradicional por ser especificamente monológica e considerar uma única forma de perceber o desenvolvimento cognitivo e a verdade. De acordo com o autor:

> As relações dialógicas - fenômeno bem mais amplo do que as relações entre as réplicas do diálogo expresso composicionalmente - são um fenômeno quase universal, que penetra toda a linguagem humana e todas as relações e manifestações da vida humana, em suma, tudo o que tem sentido e importância. (ibid, 2008, p. 47)

De acordo com Aubert et al. (2008), o conceito de dialogismo formulado por Bakhtin estabelece uma relação entre linguagem, a interação e a transformação social, as autoras afirmam que:

> Bakhtin acredita que na vida humana se podem encontrar múltiplos dialogismos. Desde sua teoria, o indivíduo não existe fora do diálogo. No diálogo, a consciência de um falante se encontra com a consciência de outro falante, de forma que para Bakhtin (1989) o próprio indivíduo e a outra pessoa existem de forma simultânea, trata-se de uma existência dialógica. O conceito mesmo de diálogo torna presente a outra pessoa. Através do diálogo esta outra pessoa não pode ser silenciada nem mesmo excluída. (ibid, p. 127)

Os estudos elaborados por Habermas (1987) a partir da sua teoria da ação comunicativa, também, compõem o conceito de leitura dialógica. Ajudam-nos a entender que o pensamento ou a consciência de uma pessoa provém das interações sociais que ela teve com outras pessoas. Aubert et al. (2008) afirmam que, segundo Habermas:

> A subjetividade se conforma como produto de um processo de interiorização das regulações sociais que tiveram lugar no mundo externo. O pensamento subjetivo está intimamente relacionado com o pensamento social, intersubjetivo e se produz nas múltiplas socializações que temos com as pessoas em diferentes contextos, com diferentes pessoas no decorrer de toda a vida (p. 125).

Para Habermas, é na interação, no diálogo intersubjetivo, que se criam os significados. Nesse sentido, o autor afirma que, qualquer que seja o sistema de linguagem que escolhemos, sempre partiremos intuitivamente da pressuposição de que a verdade é uma pretensão universal de validez[8]. Se um enunciado é verdadeiro, é merecedor de um assentimento universal, qualquer que seja a linguagem em que esteja formulado (HABERMAS, 1987 a, p. 90).

Podemos afirmar que tais orientações, que guiam a atividade de leitura dialógica, estão acima da discussão de um método concreto e correto de se fazer leitura, porém tais enfoques nos ajudam a assegurar uma organização das aprendizagens que intensifiquem qualitativamente e quantitativamente as ocasiões de aprendizagem dos mecanismos de leitura, além das trocas de experiências, reflexões sobre a vida e possibilidade de transformação coletiva e intersubjetiva.

A tertúlia dialógica é uma atividade que se diferencia das demais práticas de leitura não apenas pelo seu caráter dialógico, mas também pela sua organização e funcionamento. Uma definição bem clara pode ser encontrada nas palavras de Flecha (1997):

> A Tertúlia Literária se reúne em sessão semanal de duas horas. Decide-se conjuntamente o livro e a parte a comentar em cada próxima reunião. Todas as pessoas leem, refletem e conversam com familiares e amigos durante a semana. Cada uma traz um fragmento eleito para ler em voz alta e explicar o significado atribuído aquele parágrafo. O diálogo vai sendo construído a partir dessas contribuições. Os debates entre diferentes opiniões se resolvem apenas através de argumentos. Se todo o grupo chega a um acordo, ele se estabelece como a interpretação provisoriamente verdadeira. Caso não se chegue a um consenso, cada pessoa ou subgrupo mantém sua própria postura; não há ninguém que, por sua posição de poder, explique a concepção certa e a errônea. (FLECHA, 1997, p. 17 e 18)

Tal dinâmica segue a orientação dialógica, ou seja, é uma atividade pautada nos princípios da aprendizagem dialógica, em que prevalece o diálogo, a comunicação e o consenso igualitário (FLECHA, 1997). Tais princípios, baseados nas elaborações de Habermas e Freire, podem ser descritos resumidamente:

8 - Para Habermas, a pretensão de validez deve abarcar a verdade proposicional, a retitude normativa e a veracidade expressiva. E o modelo de ação comunicativa atribui à linguagem um papel diferenciado aos modelos: teleológico, normativo e dramatúrgico. Vale ressaltar que no modelo de ação comunicativa, a linguagem é meio de entendimento. (GIROTTO, 2011)

- Diálogo igualitário: para que o diálogo seja igualitário é preciso considerar a função de validade de um argumento e não a posição de poder das pessoas que estão na interlocução e, assim todas as pessoas podem aprender igualmente;
- Inteligência cultural: considera-se que todas as pessoas têm inteligência e que esta é reportada ao seu contexto cultural, assim todas têm igual condição de participar em um diálogo igualitário rechaçando-se a valoração social dada a determinados grupos privilegiados;
- Transformação: o homem e a mulher são seres de transformação e não de adaptação, e esta transformação se faz coletivamente, mediada pelo diálogo intersubjetivo, não acontece do dia para a noite, ela é resultado de um processo elaborado coletivamente;
- Criação de sentido: a criação de sentido implica que o sujeito se veja protagonista de sua própria existência, no sentido de dar uma determinada orientação vital a sua existência, que o diálogo com o outro se faça numa relação horizontal;
- Solidariedade: as práticas educativas igualitárias só podem se fundamentar em concepções solidárias. A solidariedade é um recurso de mobilização, já que questionam o individualismo e, nesse sentido, deve-se enxergar a existência de um projeto igualitário de transformação social através da ação educativa;
- Dimensão instrumental: uma boa preparação acadêmica que enfatize a dimensão instrumental da aprendizagem é um elemento chave para minimizar os efeitos da exclusão social. A aprendizagem instrumental é aprofundada e intensificada quando situada em um marco dialógico;
- Igualdade de diferenças: a verdadeira igualdade inclui o igual direito de toda pessoa ser diferente, isso significa que todas as pessoas têm direito a uma educação igualitária, independente de seu gênero, classe social, idade, cultura, formação acadêmica. Através da diversidade se chega a uma situação de igualdade que não é homogênea.

A prática do ler a partir da tertúlia literária dialógica amplia as possibilidades de trabalhar diferentes temáticas presentes na nossa sociedade, intrínsecas ao ser humano. Entre as temáticas destacaremos as questões sobre gênero, raça, amor, solidão, fome, pobreza, guerras, desigualdades entre outras. É importante deixar claro que tal atividade pode ser realizada em sala de aula, mas não se esgota nesse espaço e vai mais além, adentrando os espaços da escola, da família, do bairro. As crianças, ao observarem as muitas coisas escritas em seu entorno, vão assimilando com as pessoas adultas que lhes são próximas, e seus companheiros enquanto perguntam, respondem e repetem.

Todos os princípios da aprendizagem dialógica são intrinsicamente trabalhados na atividade de tertúlia dialógica, porém nesse artigo iremos nos dedicar a apresentar as contribuições dessa atividade para o trabalho com a diversidade em sala de aula, ou seja, focaremos o princípio da igualdade de diferenças, por entendermos que a escola pode ser tanto um espaço de reprodução das desigualdades quanto da superação delas. É um espaço, também, em que as crianças estão em contato constante com o preconceito, como podemos observar nos dados coletados em pesquisa de mestrado de uma das escritoras desse artigo. O diário de campo[9] da pesquisadora revela a fala de uma criança de 08 anos participante da tertúlia. A criança afirma: “Todos nós temos um pouco de negro no corpo, de negro e de pobre e, que por isso as pessoas chamam de favelado. Na escola é o local que mais tem preconceito contra negros”.

A tertúlia, neste aspecto, coloca-se como campo de possibilidades de reflexão sobre a vida cotidiana, proporcionando a inserção de temas complexos como a relação entre a posição social e o pertencimento racial, sejam postos em discussão. A relação entre posição social e questão racial é uma discussão teórica importante no âmbito das pesquisas sobre relações étnicas e raciais e aparece na fala de uma criança carregando consigo elevado grau de profundidade e de possibilidade de discussão e reflexão.

9 - Relato retirado dos dados da dissertação de mestrado de Girotto, Vanessa e Mello, Roseli R. de. Apresentada ao programa de pós-graduação em educação pela Universidade Federal de São Carlos. Dissertação defendida em 2007.

Outro aspecto posto na discussão e na reflexão no espaço da tertúlia a partir da fala citada é o papel da escola na manutenção do preconceito, quando afirma ser o espaço da escola o espaço em que ele avalia como o local onde existem mais preconceitos relativos à questão étnica e racial.

A diversidade de participação de crianças na tertúlia literária dialógica, ou seja, de crianças de diferentes culturas, etnias, grupos sociais, de famílias diversas e diferenciadas na sua composição, crianças com diferentes experiências de vida contribuem, especialmente para que as experiências desses sujeitos sejam colocadas em diálogo, em que crianças negras possam dizer como se sentem na escola, os preconceitos e estereótipos que à elas são atribuídos e como, na relação com as outras crianças, brancas e negras, resignificam e agem neste espaço que também é espaço de criação e de transformação.

A partir da apresentação dessa temática na sala de aula, pode-se buscar livros clássicos[10] de literatura africana e de outras literaturas, também, para discutir através da literatura a existência das inúmeras culturas e a partir dai, respeitá-las, valorizá-las e coloca-las em diálogo, já que entendemos que o compartilhar histórias cria um novo sentido para as pessoas participantes, pois a troca de experiência a partir da vivência permite um contar a história e recontar a própria vida.

A leitura do livro "Revolução dos bichos", de autoria de George Orwell, é um bom exemplo disso, pois a fala de Afrodite[11], adolescente nos revela que:

> Também visitou uma fazenda e viu o que os escravos faziam, como eram forçados a trabalhar, usando correntes em seus pés e mãos, os chicotes que batiam neles. Fala que se a gente pensar nisso hoje, a gente ainda está passando por essa situação. Conta de uma reportagem que fala de um fazendeiro aqui da cidade de São Carlos em que este estava escravizando crianças negras e diz que ele foi preso e já está solto. Comenta: "se fosse um pobre que tivesse feito isso eles não soltariam, mas como era um empresário ele foi solto e termina a sua fala dizendo: os ricos escravizam os pobres.[12]

Dessa forma, podemos afirmar que as situações na tertúlia se constroem a partir do contato desse universo paralelo do livro com o nosso dia a dia e cada história gera outras histórias que podem ser incorporadas formando uma rede de discussão e troca de conhecimentos, através do diálogo e da ação comunicativa.

Outra temática que se apresenta no cotidiano escolar refere-se às relações de gênero, a relevância dessa temática para a construção de uma sociedade mais igualitária, em que todas as pessoas possam ter autonomia sobre suas vidas e assim se realizarem pessoal e profissionalmente e em todos os âmbitos da vida social, exige que seja explorada para a busca da superação das desigualdades.

Considerando que as crianças vão aprendendo as formas de agirem nas relações de gênero desde muito pequenas, sendo esse aprendizado constituído numa lógica social patriarcal, machista e segregadora; atitudes exclusoras são naturalizadas tanto por meninos quanto por meninas. Ao longo da vida escolar, poucas oportunidades são oferecidas para os (as) estudantes refletirem sobre questões tão importantes que os influenciarão por toda a vida.

Assim, entendemos que a tertúlia literária dialógica contribui para que as crianças, jovens e pessoas adultas constituam relações mais igualitárias ao poderem discutir sobre as desigualdades, sobre os preconceitos e suas motivações, geralmente ultrapassadas por pertencerem ao patriarcalismo, um modelo social que não se sustenta na atual sociedade da informação.

Para a discussão do tema pode-se optar por levar aos alunos (as) livros em que a temática esteja apresentada de

10 - Na tertúlia literária dialógica trabalhamos com os livros de literatura clássica por entendermos a importância de tais obras eternizarem questões que perpassam o tempo e a história, como amor, morte, solidão etc. e exatamente por esse motivo, auxiliarem a construção de novas aprendizagens.

11 - Nome fictício.

12 - Dados retirados do diário de campo, do dia 27-05-2006.

forma explícita, que apresente personagens vivendo algum conflito intrapessoal (conflito do personagem consigo mesmo) nessa temática, ou ainda livros em que as questões de gênero apareçam sutilmente em falas e atitudes das personagens ou mesmo por caracterizações estereotipadas e ilustrações. Durante a prática da tertúlia a mediação da pessoa adulta é muito importante, cabe a ela fomentar a discussão que propicie a reflexão dos alunos e alunas, assim como dar oportunidade de todas as crianças participarem do diálogo.

Entendemos, assim, que uma das potencialidades da tertúlia dialógica é a vivência da diversidade e o respeito às diferenças, uma vez que esta atividade é aberta a todas as pessoas independentemente de idade, sexo, raça, classe, etc. Como já mencionado anteriormente esta atividade possibilita o diálogo não só em torno da obra lida, mas também sobre a própria vida, o que leva os (as) participantes a questionamentos e reflexões profundas sobre diversos âmbitos da vida.

No atual contexto a diversidade, bem como o respeito às diferenças é um dos temas que se faz presente nas políticas públicas e nos debates sociais e educacionais. Com base em Coelho (2009), podemos entender a diversidade, a diferença e a cultura sob a óptica de três perspectivas de abordagem, sendo elas: igualdade como homogeneização, diversidade sem igualdade e igualdade de diferenças.

Segundo a autora, a primeira perspectiva tem sua base em intelectuais estadunidenses. Baseada no etnocentrismo compreende a igualdade como homogeneização, ou seja, nega as diferenças e promove a assimilação cultural.

Na segunda abordagem o multiculturalismo[13] ganha destaque, este conceito surgiu a partir de estudos culturais e entende a sociedade como o lugar das diferenças e que devem ser valorizadas individualmente. “A posição de tolerância valoriza o específico de cada cultura e busca, no espaço da escola, educar para a integração dessas diferenças”. (COELHO, 2009, p.14)

A terceira abordagem compreende que as diferenças fazem parte da riqueza que é a diversidade humana. Nesta perspectiva as diferenças são entendidas numa relação que nem sempre é pacífica ou amistosa, pois as desigualdades existem e não podem ser ignoradas, mas busca-se o diálogo. Preserva-se a valorização da diversidade e a cultura é entendida como móvel, plural e que constitui-se a partir das diferentes culturas. A unidade na diversidade e a interculturalidade são conceitos centrais nesta perspectiva, uma vez que parte do princípio que todas as pessoas têm o direito a ter uma educação igualitária e que o diálogo igualitário deve fazer parte das relações entre os diferentes. (COELHO, 2009)

Para Elboj (2002),

> A igualdade inclui o direito de cada pessoa de escolher ser diferente e ser educada na própria diferença. Quando a diferença não valoriza a igualdade é porque, consciente ou inconscientemente, está mais a favor de seus efeitos exclusores do que dos igualitários. Quando em nome da igualdade não se tem em conta a diferença, impõe-se um modelo homogêneo de cultura, que produz a exclusão e a desigualdade. (ELBOJ, et al, 2002, p.125)

Ao encontro do que aponta Elboj, a diversidade é aqui entendida como riqueza humana que enriquece os diferentes saberes dos diferentes sujeitos na interação, ou seja, quanto maior a diversidade de pessoas, maior será a aprendizagem. Portanto, na tertúlia a partir do princípio de igualdade de diferenças busca-se garantir o respeito às diferentes formas de ser e viver.

Conforme Gomes e Silva (2002),

> A diversidade é fruto da ação dos sujeitos no interior da sociedade e nos movimentos sociais. É resultado da luta desses mesmos sujeitos pela construção de espaços públicos e pelo tratamento democrático e igualitário às diferenças. (GOMES & SILVA, 2002, p.26)

13 - O multiculturalismo apresenta diferentes vertentes, o multiculturalismo conservador, o multiculturalismo humanista liberal, o multiculturalismo de esquerda e o multiculturalismo crítico e de resistência. (COELHO, 2009)

Nesse sentido, pensar formas de convivência respeitosa em todos os âmbitos sociais é de suma importância, uma vez que vivemos em uma sociedade na qual a diversidade de gênero, raça, cultura e classe se faz presente. "Reconhecê-la é assumir uma nova relação com os processos de construção de conhecimento, dos valores e das identidades". (GOMES & SILVA, 2002, p.27)

A afirmação de que o "reconhecimento da diferença por si só não produz mais igualdade. (…)" (AUBERT, et al., 2008: p.229) é uma constatação importante dentro dos contextos educativos pois auxilia na análise de que as sociedades atuais por si são multiculturais e esta multiculturalidade é um fato, mas a relação entre estas diferenças culturais, sociais ou étnicas numa perspectiva de diálogo é o que possibilita a igualdade de diferenças.

Para Flecha (1997), a igualdade inclui o igual direito à suas diferenças, e "(…)a verdadeira igualdade inclui o mesmo direito de toda pessoa de viver de forma diferente. (…)" (p. 42).

Na Espanha e em muitos locais da Europa a diversidade tem sido entendida como um obstáculo para a aprendizagem e não como possibilidade de aprender mais. (AUBERT, et al., 2008). No Brasil, a mesma forma de olhar para a diversidade tem sido percebida em diferentes espaços educativos e a tertúlia literária dialógica se coloca como uma possibilidade de acolher as diversidades de ler, de compreender, de entender o mundo, de se posicionar, de agir no mundo, favorecendo a possibilidade das diferentes subjetividades dialogarem entre si.

Este diálogo é o que tem sido entendido como diálogo intersubjetivo. Para Schütz, citado por Flecha, Puigvert e Goméz (2001), a intersubjetividade é reflexo das vivências subjetivas de um ator solitário. E quando essas intersubjetivas são colocadas temos o diálogo intersubjetivo.

O direito de todas as pessoas poderem falar o que pensam, sentem, se expressar na tertúlia literária dialógica é a garantia do direito de igualdade, assegurando também a equidade nas falas, ou seja, que todas as pessoas possam ter a oportunidade de pronunciar-se (FLECHA, 1997).

Estamos de acordo com este autor ao afirmar que além do direito de fala, há também o direito de pronunciar-se e de colocar-se em relação a uma leitura e interpretação. É nas diferentes formas de interpretação expostas a partir das diferentes intervenções e destaques, neste momento, que são reveladas as diferentes visões de mundo, de cultura, de sociedade garantindo assim a situação de igualdade.

O que podemos constatar na realização da dinâmica da atividade de tertúlia literária dialógica foi um ouvir e considerar as diferentes vozes, uma resistência à opressão através das inúmeras reflexões intersubjetivas em torno das obras literárias, as inúmeras trocas de experiências, além de um fortalecimento individual e em grupo, com a possibilidade de juntos (as) lutar por mais igualdade, sejam elas, sociais, de gênero, raça, entre outras. Ampliar as discussões a respeito dessas questões a partir da leitura de obras literárias pode ser um caminho a ser seguido por todos aqueles que desejam e acreditam que podemos lutar contra a homogeneização na escuta das vozes no mundo!

Referências

AUBERT, Adriana et al. **Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información**. Barcelona: Hipatia Editorial, 2008.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoievski**. Tradução direta do russo, notas e prefácio de Paulo Bezerra. 4. ed. rev. e amp. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

COELHO, Marciele Nazaré. **Memórias de Angola e vivências no Brasil: educação e diversidades étnica e racial**. Tese de Doutorado. São Carlos: UFSCar, 2008, cap.I e V

ELBOJ et al. **Comunidades de aprendizaje**: transformar la educación. Graó, 2002

FLECHA, Ramón. **Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo**. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica; Buenos Aires: Editorial Paidós, 1997.

FLECHA, Ramón; GÓMEZ, Jesus; PUIGUERT, Lidia. **Teoria Sociológica contemporânea.** Barcelona: Paidós, 2001.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 49. ed. São Paulo: Cortez, 1982.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização**: leitura do mundo e leitura da palavra. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

GIROTTO, Vanessa C. **Leitura Dialógica:** primeiras experiências com Tertúlia Literária Dialógica com crianças em sala de aula. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de São Paulo, sob a orientação da Profa Dra Roseli Rodrigues de Mello, 2011

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. O desafio da diversidade. In: **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p.13-35

HABERMAS, Jürgen. **Teoria de la Acción Comunciativa**: racionalidad de la acción y
racionalización social. Madrid: Taurus, 1987. v. 1.

SOLER, Marta. **Dialogic Reading**: a new understanding of the reading event. 2001. Tese (Doutorado), Harvard University, 2001.

VALLS, Rosa; SOLER Marta; FLECHA Ramón. Lectura dialógica: interaccion es que mejoran y aceleran la lectura. **Revista Iberoamericana de Educacion**, n. 46, jan./abr. 2008. Disponível em: <http://www.rieoei.org/rie46a04.htm>

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **El desarollo de los procesos psicológicos superiores**. Barcelona: Crítica, 2009.

PRINCESAS DE TRANÇAS MIÚDAS: AS TRADIÇÕES AFRICANAS NA LITERATURA INFANTOJUVENIL CONTEMPORÂNEA E SUA DIVULGAÇÃO

Maria Carolina de Godoy[1]

Resumo

Este trabalho reflete sobre a divulgação de obras da literatura infantojuvenil que retomam os temas relacionados à cultura afro-brasileira e à africana, partindo-se do estudo de obras de autores afro-brasileiros: Heloisa Pires Lima, Rogério Andrade Barbosa, Júlio Emílio Braz e Joel Rufino dos Santos. Contribuem para este trabalho as reflexões de críticos como Eduardo de Assis Duarte sobre a literatura afro-brasileira, Beatriz Resende e Néstor García Canclini quanto às novas tecnologias ao lado de outros estudos sobre as narrativas destacadas. Apesar das inovações tecnológicas, ainda existem dificuldades para publicação no mercado editorial de alguns temas que demonstram ser raridade no espaço da literatura infantojuvenil, como os de temática afro-brasileira. As obras escolhidas para estudo, neste trabalho, fazem parte desse pequeno grupo que obteve espaço para retratar não apenas a personagem negra em enredos que contam lendas, costumes e representam a cultura africana em histórias criadas ou adaptadas, mas também para colocar em debate problemas relacionados ao preconceito e à discriminação étnica.

Palavras-chave

Leitura; literatura afro-brasileira; novas tecnologias.

Resumen

Este artículo reflexiona sobre la difusión de las obras de la literatura infantojuvenil que incorporan los temas relacionados con la cultura afro-brasileña y la africana, a partir del estúdio de lãs obras por los afro-Brasil: Heloisa Pires de Lima, Rogério Andrade Barbosa, Júlio Emílio Braz y Joel Rufino dos Santos. Contribuir a esta obra como las reflexiones críticas de Eduardo de Assis Duarte sobre la literatura afro-brasileña de Beatriz Resende y Néstor García Canclini sobre las nuevas tecnologias, junto con otros estúdios sobre lãs narraciones de relieve. A pesar de lãs innovaciones tecnológicas, todavia existen dificultades para su publicación em la edición de algunos temas que han demonstrado ser poco frecuente em la literatura infanto juvenil el espacio, tales como los afro-brasileña tema. Las obras seleccionadas para el estúdio em este trabajo son parte de esse pequeño grupo que tiene el espacio para retratar no sólo personaje negro em las parcelas que tienen historias, costumbres y representan la cultura africana em los cuentos creados o adaptados, sino también para poner em debate temas los prejuicios y la discriminación étnica.

Palabras clave

Lectura, la literatura afro-brasileña, las nuevas tecnologías.

1 - Universidade Estadual de Londrina -UEL.

1. Literatura e os novos leitores da geração 3D

A notícia divulgada em 19-01-2012, pelo site UOL, informou o lançamento da nova versão do aplicativo iBooks 2 desenvolvido pela Apple com o propósito de transformar a leitura no iPad mais interativa com a inclusão de vídeos, animações 3D e utilização de zoom para ampliar detalhes de imagens. Há a possibilidade de ler na posição horizontal, predominando imagens ou na vertical, dando destaque ao texto. As inovações no campo da leitura digital, mais uma vez, surpreendem quanto à capacidade de criar opções de linguagens simultâneas num mesmo espaço para representar os significados engendrados *pelo* e *no* texto ficcional, quebrando os limites espaciais da palavra escrita. Texto escrito, imagem e movimento se unem em múltiplas perspectivas no ato de leitura que procura captar, em ângulos variados, essas formas de representação de sentidos.

Ao se deslocarem os olhares desse novo suporte de gênero para o tradicional livro de papel, no distanciamento entre ambos, é possível inserir reflexões não apenas quanto ao modo como os leitores se relacionam com cada um deles ou tentar estabelecer seus perfis, mas também cabem observações sobre as interferências dos novos suportes na composição do texto ficcional. Beatriz Resende (2012), ao discutir o uso da internet como meio de divulgação da literatura em seu artigo "A literatura brasileira num mundo de fluxos" destaca os recursos da internet no papel de modificadores da linguagem literária:

> Essas novas formas de circulação vêm impondo à produção literária e artística novos formatos, tributários, várias vezes da linguagem própria da internet. Assim como os quadrinhos (HQ), os espaços virtuais deixam marcas na própria estética literária até mesmo quando os escritos migram da internet para o papel.

Ao se pensar em leitores em formação em meio a essas modificações contínuas nas formas de apresentação do texto e na maneira de lê-los, mais especificamente, na literatura infantojuvenil, em que a ilustração sempre teve espaço de maior importância, as novas tecnologias parecem se tornar mais atraentes e capazes de interferir com maior rapidez nas escolhas de leitura das gerações que crescem em meio a jogos eletrônicos e imagens de alta definição ou 3D. Em 1986, Sonia Salomão Khéde, ao analisar as personagens na literatura infantojuvenil e assinalar a influência das ilustrações na composição dessas narrativas, comentou que

> numa época extremamente audiovisual, a ilustração predominante é resultado da soma de diversos códigos: o desenho, a fala dos personagens, a articulação das imagens na página ou na tira e até mesmo o discurso gráfico-narrativo, que se dá através dos cortes. Essa multiplicidade é um atrativo a mais para provocar a atenção da criança para o livro. (p.83)

No espaço da literatura infantojuvenil as ilustrações ganham relevância e com a introdução de seus conteúdos em novas interfaces há a possibilidade de despertar o interesse dos jovens leitores. Esse interesse, uma vez aguçado, possibilita a abertura para a compreensão dos conteúdos, ampliando a percepção dos significados, ou seja, a divulgação de uma obra e o modo como é feita pode interferir na apreciação do leitor. Mesmo em face de tantas atrações para a leitura, ainda existem dificuldades para publicação no mercado editorial de alguns temas que demonstram ser raridade no espaço da literatura infantojuvenil, como os de temática afro-brasileira.

Interessa, neste trabalho, refletir sobre essa temática e sua rara presença entre publicações impressas infanto-juvenil, partindo-se da apresentação de três obras de autores afro-brasileiros: *Histórias da Preta* (1998) de Heloisa Pires Lima, *Histórias africanas para contar e recontar* (2001) de Rogério Andrade Barbosa, *Sikulume e outros contos africanos* (2008) adaptação de Júlio Emílio Braz e *Zumbi* (1985) de Joel Rufino dos Santos; interessa, ainda, refletir sobre as possibilidades de divulgação dessas obras entre os jovens leitores e pensar, juntamente com Néstor García Canclini (2008, p.30) se os novos espaços para divulgação de obras e seus suportes avançados servem para diminuir ou ampliar a distância do

tratamento dado a esses temas em nossa literatura, partindo-se do questionamento feito por ele em *Leitores, espectadores e internautas:* "[...] os novos meios geram desafios para os quais a maioria dos cidadãos não foi treinada: como usar o software livre ou proteger a privacidade no mundo digital, o que fazer para que as brechas no acesso não agravem as desigualdades históricas entre nações ou etnias, campo e cidade, níveis econômicos e educacionais?"

2. Literatura infantojuvenil e tradições brasileiras

Encontrar a representação, desde a infância, das tradições afro-brasileiras na ficção infantil, seja na construção narrativa que retoma enredos de tradição africana, seja na participação de personagens protagonistas ou narradores negros torna-se um desafio em meio à predominância de obras que silenciam essas vozes ao longo da história da literatura infantojuvenil. Em texto crítico sobre Heloísa Pires de Lima, autora de *Histórias da Preta* (1998) e *Espelho dourado* (2003), entre outras obras de temática africana, Marina Luiza Horta (2011, p.7) aponta a pouquíssima produção de temas relacionados às questões étnicas:

> Nota-se que a produção infantil afro-brasileira ainda é muito tímida e com pouca visibilidade no mercado editorial se comparada à literatura infantil brasileira tradicional. Segundo pesquisa realizada por Eliane Debus, que mapeia a produção da literatura infantil com a temática étnico-racial, a editora Companhia das Letrinhas, por exemplo, no ano de 2005, em seu catálogo de 332 títulos, apenas 13 traziam a presença do personagem negro.

Outros dados da pesquisadora Regina Dalcastagné (2011, p.312) confirmam a escassez de publicações que privilegiam a cultura africana e as personagens negras na literatura brasileira. Ao refletir sobre os resultados de sua pesquisa feita entre 1990 e 2004 (primeiro período analisado) e entre 1965 e 1979 (segundo período) sobre as personagens negras no romance brasileiro[2], a autora assinala que:

> Foram publicados 80 diferentes escritores no primeiro período e 165 no segundo – em sua grande maioria, homens, sendo que as mulheres não alcançaram um quarto do total. Mas a homogeneidade racial é ainda mais gritante: no segundo período, são brancos 93,9% dos autores e autoras estudados (3,6% não tiveram a cor identificada e os "não brancos", como categoria coletiva, ficaram em meros 2,4%). Para o primeiro período, foram 93% de brancos e 7% sem cor identificada.

As obras escolhidas para estudo, neste trabalho, fazem parte desse pequeno grupo que obteve espaço para retratar não apenas a personagem negra em enredos que contam lendas, costumes e representam a cultura africana em histórias criadas ou adaptadas, mas também para colocar em debate problemas relacionados ao preconceito e à discriminação étnica. Júlio Emílio Braz, autor mineiro de nascimento e carioca por afinidade, como ele mesmo se considera, retoma o imaginário africano em contos que narram suas lendas, revisita os contos de fadas de narrativas tradicionais, recontando essas histórias, escreve obras que tratam diretamente do tema do preconceito como, por exemplo, em *Aparências e outras cenas do cotidiano* (2008), *Felicidade não tem cor* (1994), *Na selva do asfalto* (1994) ou obras que recuperam a história da escravidão sob o ponto de vista do escravizado e de seus líderes: *Breve crônica da liberdade* (1994), *Luís Gama, de escravo a libertador* (1991), *Uma pequena lição de liberdade* (2009). Preocupa-se, também, em falar sobre abandono e violência na infância: *Crianças na escuridão* (2003), *Infância roubada* (2000), *Pivete* (1991), *Cenas urbanas* (2000), entre outras obras que compõem seu acervo de mais de 100 títulos. De acordo com Elisângela Aparecida Lopes (2011, p.320):

2 - Foram analisados 258 romances brasileiros publicados entre 1990 e 2004 por três editoras, a saber, Companhia das Letras, Record e Rocco; a segunda base de dados, utilizada como contraponto, segundo a autora, foi composta de 130 romances brasileiros publicados entre 1965 e 1979 pela Civilização Brasileira e pela José Olympio, ambas de maior importância na época.

> A temática racial, bem como os problemas sociais, está presente nas narrativas de Júlio Emílio Braz, que afirma ter assumido sua identidade negra aos 20 e poucos anos, no tempo de estudante. Quando criança, achava-se moreno, crioulo, pardo, certeza que foi abalada quando, ao encontrar o papel pardo com o qual foi orientado pela professora a encapar seus cadernos, descobriu que aquela não era a sua cor. Partiu então em direção à busca de sua identidade e hoje, muitos anos depois, proporciona aos jovens leitores brasileiros a reflexão a respeito dos dilemas étnicos que envolvem os afrodescendentes, no contexto da sociedade brasileira.

A adaptação de Júlio Emílio Braz de contos africanos[3], com ilustrações de Luciana Justiniani, traz histórias sobre as tradições desse povo que relatam, de forma mítica, a organização dos elementos da natureza como em "Por que o sol e a lua foram morar no céu" ou "A origem da morte". A narrativa "A mãe canibal e seus filhos" apresenta o tema do canibalismo que, apesar de pouco difundido em enredos infantojuvenis, ao ser inserido nesse contexto de tradições arcaicas, aproxima-se de personagens-monstros presentes em contos de tradição ocidental. Esse tema reaparece no conto central "Sikulume" em que a personagem de mesmo nome é retratada como o único filho que restou ao pai, após ver os outros sete serem transformados em pássaros. Quando o pai, chefe de uma aldeia, soube da possibilidade de recuperar seus filhos, enviou o único restante e considerado mais fraco do que os irmãos para ajudar no resgate. Em uma das pausas para descanso da comitiva, ao voltarem com os pássaros (filhos do chefe) para a aldeia, canibais encontram os guerreiros em uma caverna e acabam salvos por Sikulume que ouve a conversa entre os famintos enquanto discutiam qual guerreiro devorariam primeiro, deixando por último o protagonista por ter pés pequenos:

> Aquele que tinha pés pequenos atendia pelo nome de Sikulume e era o filho que o chefe tanto desprezava. [...]
>
> - Acordem! Acordem! – gritou ele, fazendo com que as estranhas vozes se calassem e despertando seus companheiros. Mais do que depressa, contou-lhes o que acabara de ouvir. (2009, p.23-24)

Salvo e distante do lugar perigoso, Sikulume lembra-se de ter deixado um dos pássaros na caverna e volta para salvar o irmão metamorfoseado, realizando, assim, seu percurso de herói com ajuda de objetos mágicos e auxílio de outras personagens para vencer os canibais. Novamente, a presença do canibalismo é recontextualizada no mundo dos contos de fadas e, ao lado de monstros como Inabulele – outro desafio encontrado pelo protagonista em sua trajetória – os canibais tornam-se opositores do herói em seu caminho de aprendizagem e conquistas. Ressalta-se a estilização das ilustrações em preto e branco que, com traços sutis, mostram imagens como as dos canibais sem, no entanto, causarem impacto ou estranhamento ao leitor. Ao tecer considerações a respeito da obra *Sikulume e outros contos africanos* (2009), Riverson A. Silva (2012, p.2) em artigo divulgado pelo site *literafro* da UFMG ressalta que:

> [...] os elementos lançados por Braz em suas narrativas atuam como um firme fundamento na construção de um leitor negro, não exclusivo de histórias afro-brasileiras, mas que aprenda desde a infância a relacionar o conteúdo de um livro ao seu dia-a-dia. Igualmente, interfere na formação educacional das crianças ao trazer à tona modelos étnicos, contrários aos quais transitam na literatura universal, que reconstroem a representação do povo descendente de africanos no imaginário literário.

A escritora Heloisa Pires Lima, autora de *Histórias da Preta* (1998) ocupa, ao lado dos escritores afro-brasileiros, esse raro lugar das publicações infantojuvenis com obras de sua autoria ou em coautoria como *Lendas da África moderna* (2010) escrita com Rosa Maria Tavares Andrade.

3 - Os relatos são provenientes da tribo Kaffir, situada na África do Sul (exceção de "Por que o sol e a lua foram morar no céu" originário da Nigéria), segundo informações nas páginas finais da obra *Sikulume* (2009).

> Entende-se, neste trabalho, literatura afro-brasileira no sentido proposto por Eduardo de Assis Duarte (2011, p.400) ao dizer que se trata de:
>
> Uma literatura empenhada, sim, mas num projeto suplementar (no sentido derridiano) ao da literatura brasileira canônica: o de edificar uma escritura que seja não apenas a expressão dos afrodescendentes enquanto agentes de cultura e de arte, mas que aponte o etnocentrismo que os exclui do mundo das letras e da própria civilização. Daí seu caráter muitas vezes marginal, porque fundado na *diferença*, que questiona e abala a trajetória progressiva e linear de nossa história literária.

Nas narrativas de *Histórias da Preta* (1998) uma narradora-personagem, em alguns momentos, distancia-se do relato mantendo o tom didático e observador de quem se preocupa em tornar o fato narrado claro ao leitor "E olhe só mais essa: usava-se *ethnos* com um sentido quase contrário à palavra *polis*, que queria dizer cidade. Para o olhar grego, *polis* era o mundo organizado. Os de fora, os outros, eram os bagunçados." (1998, p.17). Em outros, deixa marcas de sua subjetividade no relato ao destacar as sensações que teve, por exemplo, quando tomou contato com a cultura africana:

> Aprendi sobre os contadores numa tarde em que o tempo mudou de repente. Eu estava sentada numa cadeira de balanço, quase dormindo, quando uma batida me assustou. Era a janela grande que batia tão forte, e eu levantei depressa, no susto, quase sem fôlego, para evitar que o vidro quebrasse. Como a cortina, eu quase voava naquela ventania, que também jogava folhinhas de plantas para dentro da sala, da casa, de mim... (1998, p.23)

São narrativas que transitam entre experiências vividas pela narradora-personagem ao descobrir suas tradições e as lendas africanas (re)contadas. Ao mesmo tempo, o tom didático sobre aspectos históricos da escravidão e do racismo aparecem em vários episódios, como os intitulados "Historietas da Preta". Em "Histórias do Candomblé" destaca-se a religiosidade de matriz africana com a narração de histórias sobre os orixás e explicações sobre o rito a eles dedicado pelos iorubas.

Ao analisar esse aspecto do livro no que se refere ao tom didático e instrucional, Andréia Lisboa de Sousa (2001, p.209) diz que

> [...] essa preocupação de apresentar um relato fiel da realidade histórica é imprescindível para um resgate da nossa história, porém, ao fazê-lo, perde-se um pouco o teor literário da obra [...]. Será que essa é uma característica dessa nova tendência de escritores (negros ou não) ou até mesmo uma necessidade da literatura infanto-juvenil com recorte étnico-racial, visando a uma busca e/ou ao resgate da nossa identidade? (2001, p.209)

Como em outros contos aqui destacados, os textos[4] de Rogério Andrade Barbosa com ilustrações de Graça Lima, preocupam-se em mostrar a relação estreita entre homens e natureza, como as narrativas do livro *Histórias africanas para contar e recontar* (2001) sobre o costume de animais. A ambientação africana permite o contato com a cultura e a história das regiões que servem de cenário para os acontecimentos, por meio de descrições que promovem o retrato de seus costumes, como em "Por que o camaleão muda de cor":

> Naquele tempo, o interior da África era percorrido a pé por longas caravanas. Todos carregavam pacotes e cestos à cabeça, repletos de cera e de borracha, que trocavam por panos coloridos nas vendas dos comerciantes brancos nas vilas situadas junto ao mar. (2001, p.19)

Outro escritor a ser destacado é Joel Rufino dos Santos, intelectual afro-brasileiro, que se dedicou também à produção de obras que tratam, entre outros temas, de questões históricas

4 - Inspirados, segundo o autor nas páginas finais de *Histórias africanas para contar e recontar* (2001), em seu contato com a África ao longo de dois anos onde conheceu a tradição dos contos etiológicos que explicam a origem das coisas e o comportamento de animais.

reconstruindo personagens sob novas perspectivas, como Zumbi dos Palmares:

> Na consagrada biografia de Zumbi dos Palmares dedicada ao público infantojuvenil, comprova sua maestria de pesquisador e educador, mas também de narrador. Numa linguagem que encanta pela leveza, consegue traduzir num didatismo sem presunção uma considerável carga de informações, via de regra ausentes nos manuais. O resultado é uma narrativa fluente e envolvente, que agrada a todas as idades, para aqui lembrarmos a definição de Cecília Meireles quanto à boa literatura infantil e juvenil. (ASSIS, 2011, p.95)

Apesar de a personagem do romance brasileiro contemporâneo ser predominantemente branca, como afirma Regina Dalcastagnè (2011, p.313), já que "somam quase quatro quintos das personagens (consideradas as personagens ´importantes´, isto é, com algum peso no desenrolar da trama)", a divulgação no espaço da literatura infantojuvenil das poucas narrativas que trazem não apenas personagens negras, mas também relatos da cultura africana sob a voz de narradores pertencentes a essas tradições pode significar a consolidação, cada vez maior, dessas e de outras obras no espaço da literatura brasileira.

3. A divulgação começa na sala de aula

O acesso às informações sobre os escritores mencionados neste trabalho pode ser obtido via *web* e é possível, até mesmo, manter contatos com os autores via site, blogs ou facebook. Essa abertura oferecida pelo mundo digital nada significa se não houver a difusão das informações, em sala de aula, sobre esse material, após ser realizada a inclusão digital dos leitores que desconhecem esse meio. A apresentação inicial de obras infantojuvenis, sobretudo as narrativas distantes daquelas consideradas consagradas, como as que retratam a cultura africana e afro-brasileira, ainda precisa ser feita via sala de aula pela forma do livro impresso ou digital.

O reconhecimento desses autores estabelecido no espaço educacional pode se tornar fundamental para que essas obras sejam cada vez mais difundidas pelos meios impressos e digitais, promovendo debates a respeito da diversidade racial e trazendo novos perfis de personagens, heróis e heroínas que refletem de maneira mais ampla a diversidade cultural escolar:

> Certas lendas e contos tradicionais omitem a trajetória de luta do povo negro e servem mais para constranger a criança negra perante as outras do que para promover a aceitação e o respeito à diversidade. O contato com material pedagógico displicente com a diversidade racial colabora para estruturar em todos os/as alunos/as uma falsa ideia de superioridade racial branca e da inferioridade negra. (CAVALLEIRO, 2001, p.153-154)

Seja pelo livro impresso, seja pelo ciberespaço o interesse do leitor em desvendar novas culturas é o primeiro impulso para a busca de histórias, utilizando todos os meios de circulação a sua disposição. O estímulo a esse olhar mais amplo pode começar pelo contato com príncipes e princesas de mundos (até agora) pouco (re)conhecidos. Esse talvez seja um dos caminhos para evitar que se agravem as desigualdades não apenas no mundo digital (como indagamos com Canclini no início das reflexões), mas também no real.

Referências

BARBOSA, Rogério Andrade. *Histórias africanas para contar e recontar*. Ilustrações de Graça Lima. São Paulo, Brasil, 2001.

BRAZ, Júlio Emílio (Adap.) *Sikulume e outros contos africanos.* Ilustrações de Luciana Justiniani. Rio de Janeiro: Pallas, 2008.

CANCLINI, Néstor García. *Leitores, espectadores e internautas.*Trad. Ana Goldberger. São Paulo: Iluminuras, 2008.

CAVALLEIRO, Eliane. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In____(Org.). *Racismo*

e anti-racismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001. p.141-160

DALCASTAGNÈ, Regina. A personagem negra na literatura brasileira contemporânea. In: DUARTE, Eduardo de Assis. (Org.). *Literatura e afrodescendência no Brasil*: antologia crítica. Belo Horizonte: UFMG, 2011. v.4, p.309-338

DUARTE, Eduardo de Assis. Joel Rufino dos Santos. In: _____. (Org.). *Literatura e afrodescendência no Brasil*: antologia crítica. Belo Horizonte: UFMG, 2011. v.2, p.91-110

_____. Por um conceito de literatura afro-brasileira. In: _____. (Org.). *Literatura e afrodescendência no Brasil*: antologia crítica. Belo Horizonte: UFMG, 2011. v.4, p.375-403

HORTA, Maria Luiza. Colorindo a história: a literatura infantil afro-brasileira de Heloisa Pires Lima.Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/literafro/data1/autores/71/heloisacritica01.pdf. Acesso em: 10 fev. 2012

KHÉDE, Sonia Salomão. *Personagens da literatura infanto-juvenil*. São Paulo: Ática, 1986.

LIMA, Heloisa Pires. *Histórias da Preta*. Ilustrações Laurabeatriz. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1998.

LOPES, Elisângela Aparecida. Júlio Emílio Braz. In: DUARTE, Eduardo de Assis.(Org.). *Literatura e afrodescendência no Brasil*: antologia crítica. Belo Horizonte: UFMG, 2011. v.3, p.319-332

RESENDE, Beatriz. *Contemporâneos*: expressões da literatura brasileira no século XXI. Rio de Janeiro: Casa da Palavra: Biblioteca Nacional, 2008.

_____. A literatura brasileira num mundo de fluxos. *Revista Z Cultural*, Rio de Janeiro. Disponível em: <http:/revistazcultural.pacc.ufrj.br/publicacao/publicacoes/ano-vi/01-ano-vi/>. Acesso em: 11 jan. 2012

SANTOS, Joel Rufino dos. *Zumbi*. 7. Ed. São Paulo: Moderna, 1985.

SILVA, Riverson A. *Sikulume*: contos infantis como resgate identitário e agente de formação de leitores afro-brasileiros na obra de Júlio Emílio Braz. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/literafro/data1/autores/87/julioemiliocritica02.pdf. Acesso em: 15 fev. 2012

SOUSA, Andréia Lisboa. Personagens negros na literatura infanto-juvenil: rompendo estereótipos. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). *Racismo e anti-racismo na educação:* repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001. p.195-213

_____. Rogério Andrade Barbosa. In: DUARTE, Eduardo de Assis.(Org.). *Literatura e afrodescendência no Brasil*: antologia crítica. Belo Horizonte: UFMG, 2011. v.2, p.305-316

_____. Heloisa Pires Lima. In: DUARTE, Eduardo de Assis. (Org.). *Literatura e afrodescendência no Brasil*: antologia crítica. Belo Horizonte: UFMG, 2011. v.3, p.201-212

LETRAMENTOS MÚLTIPLOS: O TEXTO NAS DIFERENTES ÁREAS DE CONHECIMENTO[1]

Luanna Priscila da Silva Gomes[2, 3]

Resumo

O profissional polivalente é o responsável por embasar o trabalho com os múltiplos letramentos (Kleiman, 1995), uma vez que atua em diferentes áreas, com objetivos diversos e textos específicos. Analisaremos as orientações para o trabalho com o texto em sala de aula, a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais das diferentes áreas do Ensino Fundamental I. Nossos estudos retomam os referenciais teóricos de Tinôco (2012), Oliveira (2010), Kleiman (1995) e adota os conceitos de letramento e cultura letrada para compreender as orientações para o trabalho com o texto indicadas nos documentos oficiais. Nossos referenciais teórico-metodológicos abordam a linguagem como interação e o trabalho com as práticas de leitura e escrita contextualizado e abordado como processo, focalizando os letramentos múltiplos necessários ao ensino articulado entre as áreas. A pesquisa e organização dos dados indicaram que, nos diferentes PCN, as categorias existentes como orientadoras para o trabalho com o texto nas diferentes áreas são: a escrita contextualizada; a escrita como registro; o professor como agente de letramento; a leitura como atividade fundamental; o processo de produção textual. Com esses resultados, delineamos uma base orientadora para trabalhar de forma articulada as diferentes áreas, textos e linguagens, tornando possível focalizar os múltiplos letramentos nas práticas escolares. (CAPES/INEP-Observatório da Educação-Ed.038/10 - UFRN: CE-PPGED/CCHLA-PPGEL/CCET-PPGECNM - 2011-14/Grupo CONTAR).

Palavras-chave

Letramentos múltiplos; leitura e escrita em diferentes áreas; Ensino Fundamental.

Abstract

The professional multipurpose is the responsible for basing the the work with the multiple literacies (Kleiman, 1995), this professional acts in different areas using different objectives and specific texts. We will discuss the guidelines for working with text in the classroom, from the National Curriculum Parameters of the different areas of Elementary School. In our studies we are going to review the theoretical references of Tinôco (2012), Oliveira (2010), Kleiman (1995) and adopt the concepts of literacy and literary culture to understand the guide lines for working with text displayed in the official documents Our theoretical and methodological approach pointing the language as interaction and working with the practices of reading and writing in context and discussed as a process, focusing on the multiple literacies needed in education between the articulated areas. The research and organization of the data indicated that, in all of the PCNs, existing categories as guidelines for working with text in different areas are: contextualized writing, writing as a record, the teacher as an agent of literacy, reading as a fundamental activity; the process of writing. With these results, we designed a basic guideline for collaboratively working the different areas, texts and languages, making it possible the focus on multiple literacies in school practices.

Keywords

Multiple literacies; reading and writing in different areas; elementary school.

1 - Este trabalho conta com o apoio do Observatório da Educação – Capes/INEP. Ed. 038/2010 e se insere no projeto “Leitura e escrita: recortes inter e multidisciplinares no ensino de matemática e de língua portuguesa”. Grupo de estudos CONTAR – Centro de Educação / PPGED/PPGEL/PPGECNM – Propesq no qual atuamos como colaboradora.

2 - Pós-Graduanda PPGEL -UFRN / Colaboradora em projeto Capes-INEP.

3 - Trabalho redigido com a colaboração de Tatyana Mabel Nobre Barbosa.

Considerações iniciais

É o pedagogo que nos primeiros anos escolares têm o papel de mediar a construção das múltiplas linguagens e desenvolver, junto ao educando, as demandas específicas de leitura e escrita voltadas não apenas para o ensino da língua materna, mas nas diferentes disciplinas existentes nos anos iniciais do ensino fundamental, campo de atuação exclusivo do pedagogo, de acordo com as Diretrizes Curriculares para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura, (Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006).

Por atuar nas chamadas séries fundamentais, *o profissional polivalente* é o responsável por embasar o trabalho com os múltiplos letramentos (Kleiman, 1995), *a escola*, uma instituição privilegiada no fomento às práticas de letramentos múltiplos, e as *séries iniciais do ensino fundamental*, espaços-chave dessa formação, afinal o que se lê e se escreve em história, geografia, matemática, ciências e português tem suas especificidades, demandas que por si visam contemplar os interesses de aprendizagem específicos a cada área, e, nesse contexto, gêneros textuais diversos surgem em atenção às especificidades de cada área. Em meio a toda essa demanda e realidade de letramentos múltiplos temos um pedagogo, para quem se voltam as várias orientações nacionais de ensino, presentes nos Guias dos Livros Didáticos e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) das diferentes áreas.

Adotaremos como objetivo geral analisar os encaminhamentos concernentes à produção de textos apresentadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais das diferentes áreas do Ensino Fundamental I. Pretendemos ainda, de forma específica, identificar como as demais disciplinas são requeridas para o trabalho com a linguagem, fazendo da escola um espaço de letramentos múltiplos fomentados além das aulas de língua portuguesa e ainda analisar essas orientações para produção textual presentes nos PCN a partir dos paradigmas da linguagem como discurso, em conformidade com Bakhtin (1981), para quem a linguagem é constituída pelo diálogo e a língua é lugar de interação humana.

> A categoria básica da concepção de linguagem em Bakhtin é a interação verbal cuja realidade fundamental é seu caráter dialógico. Para ele, toda enunciação é um diálogo; faz parte de um processo de comunicação ininterrupto. Não há enunciado isolado, todo enunciado pressupõe aqueles que o antecederam e todos os que o sucederão; um enunciado é apenas um elo de uma cadeia, só podendo ser compreendido no interior dessa cadeia. (JOBIM & SOUZA, 2008, p. 99-100).

O presente estudo permitirá situar cada disciplina como espaço privilegiado de letramento e não somente a aula de português. Com isso, a leitura e a produção de textos podem ocupar, finalmente, um espaço de demandas partilhadas pelas diferentes áreas e não somente de trabalho restrito às aulas de português.

A produção escrita nas diferentes áreas: (re)conhecendo as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais

Dentre os documentos referentes às áreas de conhecimento, selecionamos para análise os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (PCN) de: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História e Geografia. Caracterizando esta pesquisa como qualitativa de base documental, segundo Ludke e André (1986) a apreciação de documentos é numa técnica preciosa de abordagem de dados qualitativos, pois através da análise do conteúdo é possível retirar evidências que fundamentam as afirmações do pesquisador.

Por ser uma fonte repleta de informações estáveis e ricas, pela relevância institucional que objetiva orientar as linhas de ensino para cada uma das áreas de escolarização em todo o Brasil, escolhemos os PCN para compor o quadro de dados da nossa análise. Esses documentos são referenciais básicos pelo fato de serem produzidos pelo Ministério da Educação para nortear o ensino público e privado no Brasil. Seu texto baliza, portanto, as políticas educacionais, dele são sintetizados os critérios para elaboração e análise de livros didáticos, os programas de ensino escolares, são indicadas as demandas para a formação docente, etc. Os PCN

> Constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos

> no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual. Por sua natureza aberta, configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. (BRASIL, 1997, p. 13).

A seleção desse documento para compor os dados da nossa pesquisa ocorre pela necessidade de compreender como um material que orientará o ensino em todas as áreas nos anos iniciais do ensino fundamental trata a questão da produção de texto. Nossas perguntas orientadoras para a leitura dos PCN são: como a escrita é concebida nas diferentes áreas? Os diferentes PCN seguem as mesmas concepções para a formação do produtor de textos em seus diferentes campos disciplinares? De qual ordem são as diferenças acerca das orientações para escrita presentes nos diferentes PCN?

Inicialmente, fizemos uma leitura dos Parâmetros sem pontos definidos ou pré-selecionados de demarcação, sendo assim, uma leitura de caráter investigativo. Nosso objetivo era identificar globalmente suas linhas orientadoras para o trabalho com a linguagem e, mais particularmente, com a produção textual nas diferentes áreas. No segundo momento, partimos para uma leitura mais focalizada e buscamos, em cada PCN, aspectos relevantes à produção escrita. Nossa preocupação era destacar todas as menções feitas nos PCN ao trabalho com a escrita. Para iniciar a sistematização da nossa leitura, selecionamos todas essas citações e registramos as informações formando cinco tabelas diferentes, uma para cada área de ensino. Tínhamos, nesse momento, uma espécie de "mapeamento" das orientações para o trabalho com a produção textual para cada uma das áreas dos anos iniciais do ensino fundamental, de acordo com os PCN.

Por um lado, essa organização nos permitia ter uma visão particular do nosso objeto de estudo para cada uma das áreas, por outro, tornava-se necessário rever a forma de sistematizar esses dados, a fim de que pudéssemos identificar os pontos convergentes, divergentes e ausentes entre as áreas.

Nesse sentido, partimos para uma etapa seguinte de leitura e organização dos dados para análise: a leitura de cada uma das tabelas referentes às áreas de ensino. Ao ler seguidamente esses dados, procurávamos identificar as semelhanças existentes entre as áreas no que se refere às orientações para produção do texto escrito. Então, agrupamos todas as orientações encontradas anteriormente em uma única tabela, a partir dos seus pontos de intersecção e particularidades no trabalho com a escrita de diferentes áreas. Fez-se necessário a construção de uma segunda tabela, na qual as citações retiradas dos PCN referentes a cada uma das áreas foram agrupadas em diferentes categorias, de acordo com o que tinham de comum acerca das orientações para o trabalho com a escrita. No caso de algum PCN não conter orientações que pudessem ser agrupadas numa dada categoria, mencionamos a área e deixamos em branco a célula correspondente para preservarmos a informação também sobre as situações em que algum dos PCN era omisso em relação às orientações existentes em outros.

De forma geral, as categorias existentes nos PCN apontadas pelo nosso trabalho como orientadoras da escrita nas diferentes áreas são: *a escrita contextualizada; a escrita como registro; o professor como agente de letramento; leitura: uma atividade fundamental; o processo de produção textual – todas têm como pano de fundo linhas teórico-metodológicas relativamente comuns à abordagem da linguagem como interação, à perspectiva da aprendizagem concebida sob um viés social e da escrita contextualizada e abordada como processo.*

Identificar e nomear cada uma dessas categorias foi um processo sobre o qual nos debruçamos durante todo o trabalho. Essa nomeação, como sabemos, daria visibilidade aos resultados da nossa análise e, além disso, compreender precisamente qual o aspecto mais importante referente à orientação da escrita estava sendo indicado em cada citação dos PCN também foi definitivo para organizarmos esse mapeamento. Assim, as categorias a que chegamos e sua correspondência efetiva com o que estava dito nos PCN foi um trabalho de aprendizado imenso para

nós, pelo que isso nos exigiu em termos de correspondência com os referenciais teóricos, como sistematização e postura investigativa e como exercício de interpretação dos dados.

Os PCN e a produção textual nos diferentes campos: fundamentos e orientações

A escrita contextualizada

Nos PCN, a atividade escrita insere-se no contexto de práticas sociais discursivas, diante disso, cabe ressaltar o pensamento de Bahktin (1981). Tal autor, considera o homem como sujeito histórico-social capaz de inserir-se, relacionar-se e ascender socialmente por meio da linguagem. Observamos assim que os PCN tratam a escrita sob o viés dialógico e não como prática desvinculada de interação, ou seja, uma escrita socialmente situada, vista como *produção* do conhecimento. Nesta forma de desenvolver o ensino-aprendizagem da produção textual, o aluno cria seu texto, como sujeito ativo, um autor/agente discursivo (Azevedo; Tardelli, 2001).

As produções podem ser desenvolvidas sob dois aspectos: com e sem atividade prévia - sem atividade prévia é feita de forma descontextualizada. Em outras palavras, podemos dizer que sob essa perspectiva os alunos simplesmente recebem a proposta a ser desenvolvida sem terem tido a oportunidade de sistematizar o gênero textual, passam então a escrever sem uma reflexão sobre as características e funcionalidades de tal gênero. Desta forma, a atividade assume um caráter com fins meramente escolares. Joaquim Dolz, Michéle Noverraz e Bernard Schneuwly apresentam uma proposta para o trabalho com gêneros e segundo a sequência didática exibida por tais autores, antes da produção inicial é preciso apresentar a situação, ou seja, o que é a atividade, como será feita, qual é o gênero, como ele é, quais os exemplos, assim, os alunos passam a vivenciar, conhecer, refletir e discutir sobre o gênero textual que produzirão (Marcuschi, 2008, p. 214-215).

Em contrapartida, as produções com atividade prévia surgem vinculadas a um projeto mais amplo. Nesse contexto, os PCN sugerem a reprodução/imersão dos alunos em contextos de comunicação reais. Um ponto chave para desenvolver a escrita sob esse viés é o trabalho com projetos de letramento, que é

> "(...) um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade. O projeto de letramento é uma prática social em que a escrita é utilizada para atingir algum outro fim, que vai além da mera aprendizagem da escrita (a aprendizagem dos aspectos formais apenas), transformando objetivos circulares como "escrever para aprender a escrever" e "ler para aprender a ler" em ler e escrever para compreender e aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento e a realização do projeto." (KLEIMAN, 2000, p. 238).

Recentes pesquisas como Tinoco (2008) e Oliveira (2008; 2010) abordam o trabalho com projetos de letramento como uma alternativa produtiva que atende ao desafio de formar leitores/escritores competentes, nessa abordagem, a produção textual é aprendida por meio da vivência, da ação e não pela exposição/imposição da atividade escrita como mero treino ortográfico.

A escrita como registro

A produção, neste caso, é realizada após alguma atividade, como o resultado de ação desempenhada em sala. Dentre os objetivos propostos para o segundo ciclo nos PCN de Ciências Naturais (1997c) encontra-se a organização de informações através do registro, seja ele em forma de textos, desenhos, tabelas, gráficos, listas, maquetes ou esquemas. Para ilustrar, Azevedo e Tardelli (2001) exemplificam:

> A professora da 5ª série estava desenvolvendo o tema sobre as quatro estações do ano e, posteriormente, os alunos construíram um painel a respeito do assunto. Ela disse que

> a classe havia apresentado dificuldade ao responder, na aula anterior, às questões sobre características do outono e do inverno. A professora retoma a explicação, ilustrando-a com um mapa desenhado na lousa. Há interlocução em sala de aula, os alunos participam ativamente, alguns são chamados para expor sua opinião e, em geral, demonstram dificuldade para se expressar com clareza. Então, a professora solicita que eles elaborem um texto escrito sobre o assunto e, posteriormente, alguns voluntários farão a leitura de seus textos para a classe. (2001, p. 38-39)

Segundo a autora, muitas atividades extra-classe como as aulas de campo ou filmes na sala de vídeo são apenas uma espécie de "motivação" para a produção textual. Na análise dos Parâmetros Curriculares de Matemática constatamos a escrita vista sob essa ótica "Produção de textos escritos, a partir da interpretação de gráficos e tabelas, construção de gráficos e tabelas com base em informações contidas em textos jornalísticos, científicos ou outros" (BRASIL, 1997b, p. 61). Exercícios de interpretação, contação de histórias, observação de imagens, também servem como um pretexto para a produção. O professor solicita a escrita com o intuito de obter um fechamento, uma sistematização do conteúdo estudado. Os PCN de História também enfatizam a produção textual realizada a partir de outras fontes, "deve-se dar preferência aos trabalhos com fontes orais e iconográficas e, a partir delas, desenvolver trabalhos com a linguagem escrita" (BRASIL 1997d, p. 39).

O professor como agente de letramento

Neste caso, a produção é tida como atividade contextualizada, integrando-se ao processo de ensino-aprendizagem, que tem no educador (e nos educandos) os desencadeadores da atividade de escrever. Oliveira (2010) explica que o conhecimento é construído em rede de relações colaborativas, o professor então é visto como um provocador, alguém que age sobre a linguagem em conjunto com o aluno, sendo assim, temos aluno e professor como agentes de letramento.

Vejamos o exemplo ainda seguir retirado de Azevedo e Tardelli (2001):

> Os alunos estavam desenvolvendo atividades segundo um planejamento que tem por meta distinguir os processos de comunicação veiculados no interior da escola. No desenrolar dessas atividades, a elaboração de convites para peças teatrais fez emergir o interesse pelo texto teatral. Os alunos então passaram a produzir suas "peças" sob orientação da professora de Português. (p. 40)

O papel do professor aqui é na mediação, na motivação e mobilização para a produção escrita, reconhecendo seus contextos favoráveis, mesmo quando não estavam propriamente previstos no seu planejamento. Esta ação ultrapassa o ato de escrever redações (prática essa mais enfatizada na área de Língua Portuguesa) enquanto produto acabado e sem significação social.

Os PCN orientam de forma específica a intervenção do professor nesse sentido e a participação dos alunos, tendo a escrita como atividade colaborativa que acontece por meio de relações e teias reflexivas entre educador/educando, ambos construindo, participando e agindo sobre a linguagem de forma ativa e consciente e não apenas tendo a atividade escrita como chave para se obter boas notas, mas visando um propósito comum - desenvolver competências comunicativas que possam ser utilizadas nos mais diversos contextos sociais.

Ressaltamos ainda que no contexto da escrita colaborativa a comunidade também é incluída como participante do processo, relacionam-se, em rede: o sujeito (grupo envolvido), o objeto (alvo da atividade), a comunidade (pessoas interessadas no objeto), os artefatos (recursos utilizados para que se chegue de forma efetiva ao objeto) e as regras, ou seja, as normas usadas no decorrer da atividade. Tal pensamento faz parte da teoria de atividade proposta por Vygostsky, que enfatiza a construção do conhecimento por meio de rede e não de forma individual, isolada e técnica (Oliveira, 2010, p. 47).

Leitura: uma atividade fundamental

A prática escrita como uma produção vai além da disciplina de Português, os aspectos discursivos não se limitam a essa área de ensino, Antunes (2009) reitera essa questão explicando que

> As competências em leitura, compreensão e escrita não se restringem às aulas de línguas. Em geral, o professor de qualquer disciplina apoia suas aulas em textos escritos (embora alguns sejam explicados oralmente), o que é facilitado até mesmo pela indicação de um livro didático específico. Lições de história, geografia, biologia, matemática, etc., para citar apenas esses, são apresentadas em gêneros expositivos, quase sempre, com imagens, quadros, gráficos, que precisam ser lidos, compreendidos, sumarizados, esquematizados, resumidos, em atividades que demandam refinadas estratégias de processamento de sentidos. Um problema de matemática, a análise de uma explicação de biologia, por exemplo, exigem o exercício de múltiplas interpretações, sem sucesso quando não se sabe mobilizar os diferentes tipos de conhecimento suscitados na atividade de leitura (2009, p. 187).

Nos PCN, a leitura é atividade básica para a escrita. Ler para interpretar, ler para se informar, ler para fruição estética, ler para levantar hipóteses, ler para solucionar problemas e, finalmente, ler para escrever: conforme o gênero lido, de acordo com o conteúdo lido, em comparação ao que se aprendeu, ler para reescrever o próprio texto, ler o texto dos colegas, etc. É também importante observarmos que cada área indica os gêneros que lhe são mais específicos para o trabalho com seus conteúdos disciplinares. Essa indicação, não só aponta as demandas específicas de leitura, como aqueles gêneros que muito possivelmente irão fazer parte de atividades de escrita/reescrita e análise pelos alunos de jornais, lendas, poesia, relatos de experimentos, mapas, gráficos, textos de problemas matemáticos, etc.

O processo de produção textual

A escrita faz parte de um processo de maior amplitude, ou seja, é apenas uma das etapas da construção de enunciados, visto que produzir textos implica em etapas de planejamento, escrita e reescrita. Elaborar

> um texto escrito é uma tarefa cujo sucesso não se completa, simplesmente, pela codificação das ideias ou das informações, através de sinais gráficos. Ou seja, produzir um texto escrito não é uma tarefa que implica apenas o ato de escrever. Não começa, portanto, quando tomamos nas mãos papel e lápis. Supõe, ao contrário, várias etapas, interdependentes e intercomplementares, que vão desde o planejamento, passando pela escrita propriamente, até o momento posterior da revisão e da reescrita (ANTUNES, 2003, p. 5).

Apesar dessa forma de trabalho ter maior ênfase nos PCN de Português, a escrita concebida por etapas, pode ser utilizada não somente nessa área de conhecimento, mas também no Ensino de Matemática, História, Geografia e Ciências. A escrita faz parte de diversas áreas de conhecimento, porém os professores utilizam a prática de escrita/reescrita com o intuito de, principalmente, analisar a ortografia, deixando em segundo plano aspectos de coesão e coerência em consonância ao que foi proposto. Produzir textos é uma tarefa complexa, escrever e reescrever implica em ver-se não somente como autor, mas também como leitor do próprio texto, planejar é pensar no que, como, quando, para quê se escreve.

A produção textual no ensino das diferentes áreas

No que concerne a escrita de textos, os PCN (1997a) de **língua portuguesa** (LP) promovem a leitura, o acesso a diversos gêneros textuais e as situações de produção significativas como um importantes elementos no processo de ensino-aprendizagem da escrita, pois "ensinar a escrever textos torna-se uma tarefa muito difícil fora do convívio com textos verdadeiros, com leitores e escritores verdadeiros e com situações de comunicação que os tornem necessários (p. 28).

O Parâmetro ainda orienta que as situações de produção devem ser atividades cotidianas, mesmo que a criança ainda não saiba escrever convencionalmente é preciso oferecer diversas oportunidades de contato e aprendizado dos gêneros, suas características e funcionalidades sociais.

O sentido da escrita para os PCN de LP volta-se para uma escrita processual, esse entendimento não deve ser apenas do professor, mas é necessário que o próprio aluno se veja como um

escritor e, sendo assim, seu texto também deve passar por etapas de planejamento, escrita e reescrita considerando o gênero, os objetivos, a linguagem, o público-alvo, fazendo as alterações necessárias e sendo "capaz de olhar para o próprio texto como um objeto e verificar se está confuso, ambíguo, redundante, obscuro ou incompleto. Ou seja: é capaz de revisá-lo e reescrevê-lo até considerá-lo satisfatório para o momento" (p. 48).

No ensino de **matemática**, o aspecto ressaltado no que diz respeito à produção de textos escritos é que ela deve ser realizada "a partir da interpretação de gráficos e tabelas, e a construção de gráficos e tabelas, com base em informações contidas em textos jornalísticos e científicos (BRASIL, 1997b, p. 57) em outras palavras, a produção escrita matemática está relacionada à interpretação textual, desta forma, percebemos que o ensino da língua materna funciona como um alicerce para a compreensão e entendimento dos conceitos básicos da matemática. Essa posição é apresentada de forma bastante explícita quando o Referencial cita que, assim como as práticas de ensino da língua portuguesa devem se relacionar com as situações cotidianas, a produção do conhecimento no campo matemático também consiste em relacionar os conteúdos com as situações sociais vivenciadas pelos alunos.

Ancora-se ainda na relação produção de textos e o ensino da matemática, a reflexão crítica e o desenvolvimento do espírito investigativo, igualmente fundamental é que o aluno saiba explicar os "porquês", ou seja, saber justificar o uso de procedimentos matemáticos é fundamental que eles adquiram uma postura diante de sua produção que os leve "a justificar e validar suas respostas e observem que situações de erro são comuns" (BRASIL, 1997b, p. 49).

No ensino de **ciências naturais**, o PCN (1997c) explicita a importância da leitura de diversos textos informativos e a busca de outras fontes na construção do repertório linguístico básico para a produção escrita. Um outro elemento enriquecedor na ampliação do repertório de conhecimento é a leitura de livros infanto-juvenis relacionados às Ciências Naturais.

O material nos chama atenção para o aprendizado escrito por meio de registros em forma de desenhos, tabelas, gráficos, listas, esquemas e textos que se relacionem com os conhecimentos apreendidos em outras disciplinas. O registro após experiências realizadas em pequenos grupos ou individualmente e sob a mediação do professor proporciona ao estudante a oportunidade de refletir em conjunto com os colegas e com o educador sobre as etapas e transformações ocorridas no experimento e que ainda podem "ser sistematizados em relatórios que contenham a descrição das etapas básicas: materiais utilizados, procedimentos e dados obtidos" (BRASIL, 1997c, p. 57).

As situações de produção escrita devem ser planejadas de forma a promover o enriquecimento científico dos alunos por meio de pistas lançadas pelo professor através de questionamentos e levantamento de hipóteses para que os estudantes possam ao final do processo utilizar os procedimentos de observação, reflexão e comparação das suas ideias iniciais.

No PCN de **história,** percebemos que o ensino da produção de textos está relacionado com a análise crítica de fontes documentais, bibliográficas e métodos de pesquisa histórica "O percurso do trabalho escolar inicia, dentro dessa perspectiva, com a identificação das especificidades das linguagens dos documentos — textos escritos, desenhos, filmes —, das suas simbologias e das formas de construções dessas" (BRASIL, 1997d, p. 39). O Documento ainda aponta que a partir do contato com estas reportagens de jornais, mitos, lendas, textos de livros didáticos, telejornais, desenhos, filmes, documentários é indispensável desenvolver trabalhos de sistematização e organização do conhecimento por meio de diversas formas de registro, seja por meio da escrita, exposições, livros, mapas, imagens, vídeos. Essa colocação nos remete ao pensamento de Nemi e Martins (1996) que ressalta o registro como uma ferramenta importante no desenvolvimento da escrita, revelando a produção de textos escritos na disciplina de história como um instrumento que potencializa o domínio da língua.

Essa metodologia de trabalho histórico embasado na pesquisa e coleta de dados serve para aguçar no aluno um olhar investigativo, motivá-lo a buscar fontes alternativas de coleta de dados para fazê-lo capaz de observar a realidade social que o cerca e fazer comparações, relacionando e relativizando suas ações, como também compreender o contexto ao seu redor e explicar os acontecimentos estudados, percebendo-se como sujeito histórico.

O PCN de **geografia** (1997d) relaciona o processo de produção de textos escritos com a sociedade e a natureza geográfica baseando-se principalmente na alfabetização cartográfica e observação de situações concretas de aprendizagem. O Referencial formula que a partir da leitura de Atlas, globo terrestre, plantas, documento, fotos aéreas, diferentes tipos de mapas e saídas de campo, sejam propostas discussões e estudos, estimulando o registro dessas atividades no formato de produções escritas individuais ou coletivas, por meio de exposições, desenhos, dramatizações e produção de mapas, esse procedimento "é uma maneira de aproximá-los de procedimentos essenciais — ler e escrever — não apenas para o campo da Geografia, mas também para o desenvolvimento de procedimentos importantes na vida de todo estudante" (BRASIL, 1997d, p, 88).

A Geografia como campo de conhecimento prioriza a escrita descritiva que "não deve ser apenas uma listagem aleatória do que se observa, mas sim a seleção das informações que sugerem certas explicações e possuem relação com as hipóteses daquele que observa e descreve" (BRASIL, 1997d, p. 87-88). O desenho também é outra forma de registrar as noções espaciais, permitindo que o aluno compreenda a funcionalidade e uso prático da linguagem cartográfica.

Considerações finais

Identificamos categorias relacionadas à produção de textos escritos nos Parâmetros Curriculares Nacionais nas diferentes áreas. Essas categorias contêm as principais orientações sobre como desenvolver, o que enfatizar e qual concepção adotar no ensino/aprendizagem da linguagem escrita, independentemente do campo de conhecimento que esteja sendo trabalhada. Nomeamos as categorias em: *a escrita contextualizada; a escrita como registro; o professor como agente de letramento; leitura: uma atividade fundamental; o processo de produção textual.*

Com a tarefa de mediar o saber em seus diferentes contextos de letramento, o professor polivalente deve desenvolver a modalidade escrita de forma a descentralizá-la do campo de estudo da disciplina de português já que a concepção de *produção* de textos é mobilizada principalmente no ensino dessa disciplina, segundo Geraldi (1997) a *redação* é produzida *para* a escola e a *produção de textos na* escola, esta considera vários aspectos característicos de uma comunicação efetiva, fatores que envolvem desde a escolha do gênero, o assunto, o leitor, o que dizer como dizer, por que dizer de acordo com o contexto que o define.

Os PCN de forma geral ainda ressaltam a necessidade da realização de atividades prévias de acordo com as especificidades de cada disciplina, sejam aulas de campo em história, seja a análise do gênero carta em português ou experiências no ensino de Ciências, essas tarefas que antecedem a escrita objetivam a reflexão crítica sobre o que alunos irão escrever e, posteriormente, reescrever.

Uma contribuição interessante vislumbrada com essa investigação é a necessidade dos profissionais da educação básica conhecerem e se aprofundarem nos estudos dos PCN, visando à elaboração de metodologias para o ensino da escrita e da leitura com aplicabilidade textuais.

O conjunto dos PCN sinaliza o papel do pedagogo como mediador de gêneros diversos e formador de neoprodutores textuais. No entanto, os diferentes gêneros que predominam em cada disciplina e objetivos de escrita diversos, conforme identificados em nossa análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais, colocam como necessária a continuidade dessa investigação e sinalizam a importância de identificar as particularidades de escrita de cada área, de modo a contribuir para uma prática de produção textual mais articulada no contexto escolar.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Aula de português:** encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. **Língua, texto e ensino:** outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

AZEVEDO, Claudinéia B. TARDELLI, Marlete C. Escrevendo e falando na sala de aula. In: CHIAPPINI, Lígia (coord. Geral) GERALDI, João Wanderley, CITELLI, Beatriz (coords.). **Aprender e ensinar com textos de alunos.** São Paulo: Cortez, 2001. Coleção Aprender e ensinar com textos, v.1.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**, São Paulo, Hucitec, 1981.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa. Brasília: A Secretaria, 1997a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf >. Acesso em: 25 de Mar. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Matemática. Brasília: A Secretaria, 1997b. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro03.pdf >. Acesso em: 25 de Mar. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ciências Naturais. Brasília: A Secretaria, 1997c. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro04.pdf >. Acesso em: 25 de Mar. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: História e Geografia. Brasília: A Secretaria, 1997d. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro051.pdf >. Acesso em: 25 de Mar. 2010.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem.** 4ª ed. – São Paulo: Martins Fontes,1997.

JOBIM & SOUZA, Solange. **Infância e linguagem:** Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. Campinas, SP: Papirus, 2008.

KLEIMAN, Angela B. (org.) **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras. 1995. (Letramento, Educação e Sociedade).

_____.SIGNORINI, Inês. **O ensino e a formação do professor**: alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: ARTMED, 2000, p. 223-243.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

NEMI, Ana Lúcia. MARTINS, João Carlos. **Didática de história: o tempo vivido: uma outra história?.** São Paulo: FTD, 1996, Cap. 3. p. 53-71.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. O papel do professor no espaço da cultura letrada: do mediador ao agente de letramento. In: SERRANI, Silvana (org.) **Letramento, discurso e trabalho docente**. Vinhedo, Editora horizonte, 2010.

_____. Projetos: uma prática de letramento no cotidiano do professor de língua materna. In: OLIVEIRA, Maria do Socorro; KLEIMAN, Angela Bustos (org.) **Letramento múltiplos**: agentes, práticas, representações. Natal/RN: EDUFRN, 2008.

SCHNEUWLY, Bernard; NOVERRAZ, Michèle; DOLZ, Joaquim. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: _____. **Gêneros orais e escritos na escola.** Trad. Roxane Rojo; Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: 2004.

Tinoco, Glícia M. Azevedo de M. **Projetos de letramento:** ação e formação de professores de língua materna. 2008. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – DLA, IEL, UNICAMP, Campinas, SP. Disponível em: <http://libdigi.unicamp.br/document/?code= 000436194>. Acesso em 15 jan. 2012

ENTRE O MUITO E O MITO BIOLÓGICO

Ms. Maria Lívia Conceição Marques Ramos Gonçalves[1]

Resumo

Atlas de Anatomia de uma sereia. Criação. Moldura. Recorte. Biologia cortando violentamente o mito. Editando-o. Esse é um dos caminhos possíveis para o encontro com a obra Ondina da instalação *Memento mori* do artista plástico Walmor Corrêa. Sigo outro caminho nessa escrita. Aposto no descaminho pela arte desse/nesse Atlas. Arte que pulsa outras potencias, sugere outras linhas. Criações. Resistência. Inspirada pelo "jogo da arte" de Zourabichvili, penso o excesso de biológica como uma força capaz de mostrar a multiplicidade da realidade. Excesso que transborda, sugerindo criações. Conecto essa rede de ideias, sentimentos e olhares com o pensar pesquisa-criação em divulgação científica. Reflito também sobre como a potência de resistência pulsante no "jogo da arte" se relaciona com a força das imagens-representações, podendo nos fazer fugir das fixações, e podendo também nos jogar para outras rígidas determinações. A arte nos faz o convite à resistência/criação, mas o movimento em direções que se querem efetuar como resistentes/criativas depende de nós mesmos, de encontros, de signos, de sabor de paradoxo em nossas bocas.

Palavras-chave

Arte; biologia; Walmor Corrêa; "jogo da arte"; divulgação científica.

Abstract

Anatomy atlas of a mermaid. Creation. Frame. Crop. Biology violently hurts the myth. Editing it. This is one of the possible ways to encounter the work Ondina from the exhibition called *Memento mori* by Walmor Corrêa. I follow a different path in this writing. I bet in the art of evasion in/by this Atlas. Art that beats other powers, art that suggests other lines. Creations. Resistance. Inspired by the "art game" by Zourabichvili, I think the biological too much as a force able to show the multiplicity of reality. Excess overflowing, suggesting creations. I connect this network of ideas, feelings and views with some thoughts about research-creation in science communication. I reflect also on how the power of resistance in beating "art game" relates to the power of images, representations, and may make us run away from fixation, and can also launch for other rigid determinations. Art makes us a call for resistance/creation, but the movement in resistant/creative directions depends on ourselves, on meetings, on signs, on flavor of paradox in our mouths.

Keywords

Art; biology; Walmor Corrêa; "art game"; science communication.

1 - LABJOR – Laboratório de Estudos Avançados em Jornalismo – UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas.

O céu de Ícaro tem mais poesia que o de Galileu.
Herbert Vianna

– Ei '*peixinha*'! Ô '*mulé*'!

(Nem aí para o que eu falo.)

– Ô! Ô menina o que você está fazendo nesse (en)quadro?

(Olha de rabo – não o de peixe. Olha de rabo de olho. Parece-me que sorriu. Sorriu? Não é possível. Volta a ficar paralisada).

– Presta atenção quando eu estiver falando. Você está aprontando, né?

(Nem pisca).

– Acho que está na hora de você descer daí. Esse Atlas não é lugar para mulher, peixe, nem um, nem outro, um e outro... enfim, não é lugar para criança brincar.

(Sim, ela é uma criança, apesar das formas de mulher(ão) em uma metade. É uma pessoa-bicho/bicho-pessoa difícil, me olha com deboche, me desafia a cada lance. Pirracenta e manhosa).

– Olha aqui, Ondina, agora chega. Não estou brincando. Vou contar até 3. Desce!

(É sempre assim. Porque está aberta, dissecada, organizada, devidamente (des)colorida, acha que pode me afrontar. Deve pensar que sou como um dos seus...).

– 3... 2... 1. Deu! Suma da minha frente, antes que eu perca a cabeça.

(O Curupira ao seu lado sussurra ironicamente: "A mula sem cabeça vai entrar na brincadeira?")

– [Respiro fundo] Ô, seu mal educado! Eu não estou falando com você. E tem mais: aqui não entra mula-sem-cabeça, saci pererê , boi da cara preta... nem a cuca, nada que seja comum nos livros infantis, que dirá o que só existe na boca do povo. Aqui não é lugar de comum. Só entram objetos especiais. Especialidades. E é por isso que eu estou ficando maluco. Vocês não podem estar aqui. Aqui não tem espaço para a fantasia, não.

(Só as crianças sabem de rir com os olhos, todas riem desse jeito agora).

[Apanho meus óculos para ver melhor e mais de perto o que ela está fazendo]

– Os meus sistemas? Ahhhh...não! Que brincadeira de mau gosto! É impossível jogar com o sistema cardíaco. É perigoso, Ondina. Vamos parar, por favor? Quer ver você sair daí rapidinho?

– Que história é essa de Família dos Sirenídeos? Você está brincando com a minha chave de classificação?

[[...] impotência]

– Estou pensando seriamente em te tirar daí na marra. Vou te enrolar e te deixar de castigo em algum canto. Eu não sei mais o que fazer. Onde você arrumou um lápis para essas anotações mentirosas? Olha eu tenho tolerado muitas das suas peripécias, mas men-ti-ra, você sabe, eu não su-por-to.

– Que história é essa de cordão umbilical para um feto que nasce sem qualquer vestígio de umbigo? Impossível. Delírio. Mentira. Farsa. Quer que eu te explique porque isso não dá?

[Não dá? Aqui deu. Então, dá? Será que dá? Bom, a questão não é essa. O fato é que não pode.]

– É isso Ondina. Não pode. Isso que você está fazendo comigo é feio. *A vida* tem regras. Ondina, você está fazendo arte. Saia desde Atlas, a-go-ra.

[Continua estatelada no papel. Como essa menina resiste!(?)]

Ondina é a sereia trazida pelo artista plástico Walmor Corrêa para a instalação *Memento mori*, realizada no ano de 2007 na cidade de Porto Alegre. Ela surge em um atlas de anatomia pendurado na parede, na companhia de outras figuras do imaginário popular, como o curupira, a cachorra da palmeira, o capelobo e o ipupiara (Figura 1 e 2).

Figura 1 – Instalação *Memento mori*, 2007.
Fonte: < http://fcbadesc.blogspot.com/2009/07/walmor-correa-exibe-gabinete-de.html>

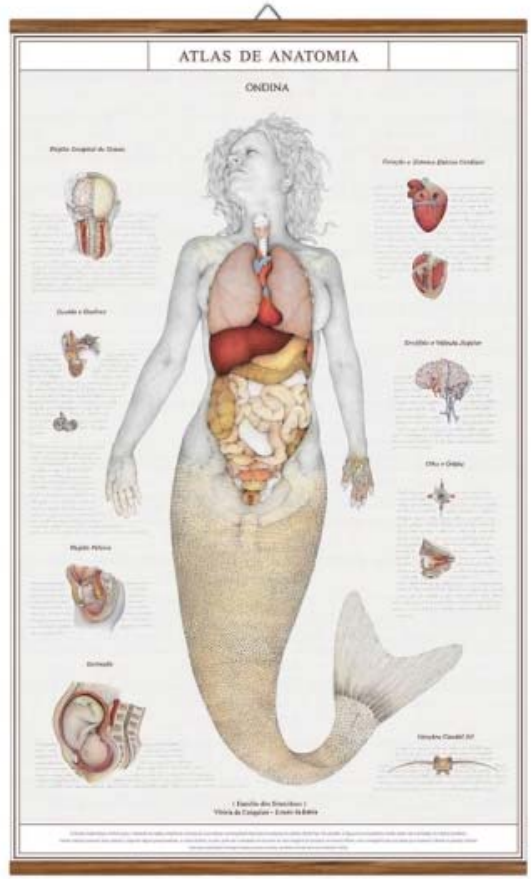

Figura 2 - Atlas de Anatomia – Ondina
Fonte: < http://www.walmorcorrea.com.br/tpl/obras2007-b9.htm>

Ondina é sereia morta. Capturada. Observada. Dissecada. Corpo frio, morto. Sua metade peixe denuncia que outrora fora sereia. Assim como, duas linhas escritas[2], na porção inferior do Atlas, resumem (um)a história dessa lenda. Nessa imagem seu

2 - Acho interessante ressaltar que em nenhuma das fotografias desses Atlas de Anatomia, tampouco naquelas sobre a série *Unheimlich*, é possível ler as palavras trazidas nessas linhas.

corpo serve à ciência. O mito fora editado. A figura impressa naquele papel, ou tela[3] teve sua vida, seus (en)cantos, seus desejos aniquilados em um corpo morto. Encontro com as palavras de Gil (1997, p. 140): "Transferência das forças da morte para um outro nível, o do saber científico.".

O mito da sereia é agressivamente separado do mundo das fábulas, para ser exposto através de uma narrativa biológica hegemônica. Informações *não naturais* sobre ela, e sobre os outros seres do imaginário presentes em *Memento mori*, são bruscamente caladas. O próprio Walmor Corrêa em entrevista à Paula Ramos (2008, destaque meu) fala nesse sentido: "Quando eu *tiro* esse animal da vida das pessoas, lá da dona Maria, da Amazônia, que viu uma sereia e tal... quando eu *tiro essa informação do cotidiano* e a coloco num compêndio de ciências, estou dizendo à dona Maria que aquilo no qual ela acredita é verdade".

Contos editados. Traços fabulosos, ficcionais, construídos no *ouvir dizer*, são apagados com o intuito de não desestabilizar o *efeito de verdade* que a ciência produz e que Walmor Corrêa almeja com esses Atlas de Anatomia. O corpo morto que serve à ciência naquele Atlas é recorte da realidade multifacetada. Pois, como diz Andrade (2004, p.85): "Se há realidade, ela é excessiva, incompreensível, per/complexa, transbordante, caótica, incontrolável".

Em trabalho anterior (GONÇALVES, No prelo) percorro esse caminho, anunciado anteriormente, do excesso de biológica que cala o (en)canto da sereia. Falo também sobre a produção da narrativa biológica e das suas consequências em nossos modos de ver, sentir, ouvir, pensar, falar, julgar as coisas do mundo. Entretanto, o discurso biológico impresso em Ondina obviamente não é tudo sobre ela. Nessa escrita percorro outro caminho em de/com/por Ondina. As palavras que serão ditas aqui não vão contra as anteriores. Serão simplesmente outras. Sem primeiro, nem segundo lugar. Fragmentos.

A maneira de (des)organizar os pensamentos através de apanhados de páginas escritas que não exigem uma ordem pré-determinada, é encontrada em Speglich (2009), na criação dos capítulos de sua tese como séries, "proliferadas, divergentes", nas suas palavras (SPEGLICH, 2009, p.42). Dessa forma, ainda segundo Speglich, é possível percorrer pensamentos que escapam da pretensão de centrar, narrar, organizar. Pensamentos assimétricos, sem hierarquia, equilíbrio, nem fusão. Entre. Arte-Ciência. Ciência-Arte. Frestas. Abismos? Para essa autora: "Sensibilidade criada no encontro, potências de intervalos, fissuras, rachaduras." (SPEGLICH, 2009, p.42). Potências recorrentes nas obras de Corrêa. Ins-piração.

Penso em me aproximar (quem sabe executar), dessa forma, a ideia deleuziana de *síntese disjuntiva*, que inspirou Speglich, e com a qual me encontrei primeiramente no artigo de Amorim (2006, p.178): *Nos limiares de pensar o mundo como representação*. Zourabichvili (2004, p.55) explica essa ideia: "[...] ela faz passar cada termo no outro seguindo uma ordem de implicação recíproca assimétrica que não se resolve nem como equivalência nem como identidade de ordem superior". Não há exclusão, negação, limitação, contradição.

Lancei meu olhar incomodado com o discurso científico para o Atlas Anatômico de Ondina. Procurei a modelo da obra e, então, recebi um email que tratava do trabalho como arte, "um ser de sensação". Decidi percorrer também esse caminho, pelo viés arte-sensível-confuso-resistência-criação-ciência. Descaminho, como fala Bujes (2002) inspirada por Foucault.

> Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e

3 - Ondina surgiu primeiramente na série *Unheimlich* (2004-2005), palavra tomada de um texto de Sigmund Freud datado de 1919. Ela referencia o que não é doméstico, corriqueiro, o que é estranho e pode causar medo (RAMOS, 2008). Nesse trabalho, Walmor Corrêa apresenta, além da figura de Ondina, o Curupira, a Cachorra da Palmeira, o Capelobo e o Ipupiara. Nessa série os desenhos são feitos com tinta acrília e grafite sobre tela, nas dimensões de 195 x 130 x 04 cm. Todas essas pinturas foram adaptadas para sua apresentação em *Memento mori* (2007). Nessa instalação esses seres do imaginário popular são apresentados impressos como um Atlas de Anatomia sobre papel Velvet, 90 x148 cm e emoldurados em madeira.

> perceber diferentemente do que se vê é indispensável para continuar a olhar ou a refletir (FOUCAULT, 1998 apud BUJES, 2002, p.12).

Continuar. Walmor Corrêa é artista. Logo, faz arte. Mas o que é arte? Essa pergunta me parecia fundamental no início de meu trabalho[4]. Parti para passear entre arte-ciência, ciência-arte, nem um, nem outro, um e outro. Encontrei diferentes conceitos, me perdi de tantos outros. Eles passaram por mim, eu passei por eles, e essa escrita traz/se faz por vestígios dessa pergunta e de suas incontáveis respostas. Movimento esse texto não para responder ao que é arte, muito menos para achar uma resposta certa. Escrevo para pensar em/com/por Ondina: Como/o que pensar da/na/para divulgação científica pela arte?

Kroef e Gallicchio (2007, p.VI) escreveram: "A arte resiste ao desterritorializar o sistema de opinião, talhando fendas no guarda-sol que nos protege do caos. Ela é contraponto que vence a opinião e extrapola o vivido". Compartilho essa força de ruptura/resistência em Ondina. Se outrora ela parecia capturada pelo discurso biológico, pode estar agora/também caçoando dessas amarras. Liberta-se? Resiste ao discurso biológico? Cala-se para que esse processo discursivo a tome? Desestabiliza a ciência? Quem é caça, quem é caçador? Jogo. Pega-pega. Esconde-esconde. Arte-ciência. Ciência-arte.

Desorganizar. Desorganização. Caos. Resistir. Resistência. Território. Desterritorializar. – Lugar comum nos textos sobre arte. Adoraria me alongar na trama traçada por esses conceitos, nas ideias que elas (des)constroem, mas não tenho tempo/pernas para isso. Posso apenas beliscar? Permito-me.

Resistência é palavra insistente na obra *Nietzsche Deleuze: arte resistência*, como o título sugere (LINS, 2004). Os diferentes autores/escritores desse livro trazem textos heterogêneos, que convidam o leitor para "múltiplas direções", como Lins (2004) sugere na orelha desses escritos. Vou seguir amparada pelo texto *"O jogo da arte"* de Zourabichvili (2007), o qual, por compartilhar ideias de Deleuze, se encontra com outras escritas que me chamaram atenção e me alegraram ao longo de minha pesquisa.

Para François Zourabichvili o que resiste à filosofia é a *confusão sensível*. O pensamento filosófico e científico trabalhariam para transformar o confuso, dado da experiência, em distinto, negação da representação confusa/sensível. Dessa forma, filosofia e ciência ocupam uma esfera separada da sensibilidade. A filosofia para tratar do confuso, como tal, recorre a arte, que: "propõe ao pensamento humano uma outra via possível: não mais do confuso ao distinto, todavia, do confuso ao confuso, em uma operação que a eleva à sua própria perfeição (uma clareza que lhe é própria)" (ZOURABICHVILI, 2007, p.99). Para Zourabichvili, portanto, a arte resiste à ordem do conceito, própria da filosofia. E, ainda que a filosofia pudesse afirmar o confuso como tal, está-lo-ia fazendo negando a si mesma. Com isso, a arte é aquilo que na condição da filosofia resiste à filosofia.

E a ciência? Quais as relações entre arte-ciência, ciência-arte? Algumas das possíveis respostas para essa pergunta são tão insistentes, que logo atravessam o pensamento. Ciência como área que exclui, nega ou se opõe o confuso-sensível. A atividade científica, que passa por organizar, classificar, padronizar, nomear o visível, ignora, critica ou se opõe a arte, que escapa a esses procedimentos pelas sensações, pelo invisível, pelo inestruturável, pelo singular. Tivemos também os artistas/naturalistas, naturalistas/artistas, os quais trabalhavam com os princípios da ilustração científica, representação *fiel da realidade*, a serviço da *verdade científica*. Apropriação da arte por parte da ciência. Ainda assim, arte? E, com maior frescor, podemos citar a bioarte, aproximação entre arte, biologia e tecnologia. Para Santaella (2003) essa proximidade se dá principalmente em quatro frentes: corpo biocibernético; simulações computacionais dos processos vivos; macrobiologia

4 - Refiro-me a minha dissertação de mestrado em Divulgação Científica e Cultural, intitulada: A instalação *Memento mori* de Walmor Corrêa como artefato de divulgação científica, trabalho que contou com auxílio da FAPESP.

de plantas, animais e ecologia e microbiologia genética. Dias (2011) traz ainda a ideia controversa[5] de que para a divulgação científica a relação arte-ciência tem sido, muitas vezes, pensada como complementar, maneira de "reduzir a distância entre ciência e público." (p.1).

Em todas essas situações visitamos zonas de fricção, atrito e (des)encontros. Arte, ciência, filosofia. Cada uma dessas áreas remete a pressupostos próprios para suas criações. Contudo, "os planos específicos de cada forma de pensamento mantêm entre si uma zona de vizinhança em que instâncias de uns podem povoar planos de outros sem, no entanto, formarem uma síntese ou uma identificação." (PACHECO, 2009, p.125). As formas de pensamento resistem. Caminho no entre...

O trânsito pelas resistências entre arte-filosofia, segundo Zourabichvili, inspirado em Kant e Schiller, se daria pelo *jogo*. A força do "jogo livre" proposto não moraria na oposição do *confuso* a um modo de conhecimento, filosofia e/ou ciência. Mas, sim, na suspensão das determinações passivas, no pensamento que não se conforma com formas determinadas, e na criação de determinações ativas. O jogo se daria, principalmente, pela habilidade de se jogar com o que é determinado. Nas palavras emprestadas de Aspis (2011):

> [...] uma resistência que seja um ato positivo, de criação, afirmativo. Afirmativo da vida: resistência como (re) existência. Resistência como constante movimento de afirmar a vida que nos está sendo constantemente subtraída. (Re)existir, insistir em existir [...] (p.120).

A resistência não se efetuaria, portanto, na negação, confronto ou abstenção frente ao determinado. O jogo passaria pela invasão, ocupação, dominação. A resistência se daria na divergência produzida a partir da obediência. Zourabichvili (2007) cita como exemplo dessa forma de resistência, as crianças. Nas suas palavras:

> "As crianças admitem a instrução, não podem agir de outra maneira, mas desde o início de sua efetuação sabem fazer com que ela divirja, inventando maneiras de não fazer fazendo, de fazer sem fazer, ou de fazer de outra maneira, revertendo seu sentido." (Zourabichvili, 2007, p.105).

Gostaria de sublinhar a frequente presença da criança nos textos sobre arte/resistência. Para Zordan (2005, p.266): "A arte desorganiza. Não tanto como uma criança desterritorializa a vida dos adultos, mas num devir-criança que arrasa as determinações de um plano e o revira sem dó, simplesmente brincando". Sobre o devir-criança Zourabichvili (2004) diz que, para Deleuze, a exemplaridade do devir-criança se dá porque sua experiência não é pautada por clichês e esquemas sensorio-motores. Para Aspis (2011):, falar de resistência para/ por Deleuze e Guattari

> Trata-se de criar novas formas de existir, não simplesmente por serem novas, mas porque o novo é reafirmação da vida, é (re)existir a cada tentativa de captura, de estriamento, de territorialização, é fazer brotar de novo a vida, de novo, de novo, de novo, como a criança pede um jogo do qual gosta, como a criança depois do leão depois do camelo, depois de Nietzsche. (p. 120).

Godoy (2007) também cita a criança, seu movimento, seu jogo:

5 - Adjetivo como *controversa* essa ideia citada por Dias (2011), porque no contexto apresentado por essa autora, essa reflexão sobre a junção entre arte-ciência "agita um universo de questões". (p.2). Uma das causas dessa controvérsia deve-se, na minha opinião, ao reducionismo da divulgação científica à uma atividade de comunicação/ensino dos "saberes científicos", produzidos por uma minoria especialistas, ao grande público, não especializado. Essa ideia de transmissão de informação em um único sentido (emissor-receptor), pouco contribuiria para a criação do novo, evitaria linhas de fuga ao *regime de verdade* pretendido pela/na ciência, e ainda, valer-se-ia da arte para esse "conhecimento da *realidade* (através) da ciência". A aposta de Dias é em uma divagação científica: "[...] outra possibilidade – a de que imagens podem divulgar sem explicar, sem representar, mas movimentar pensamentos de criação e também de produção de conceitos/conhecimentos." (ANDRADE; MACEDO; DIAS, 2009, p.256).

> [...]movimento da criança, sempre a fazer de cada coisa meios a serem explorados, deslocando-se e deslocando-os em incessantes idas e vindas, em que as coisas têm importância pelo uso que delas se faz. Esses deslocamentos constituem o que chamo de "o jogo da criança", cuja aventura se apresenta como acontecimento imprevisto quando, ao deslocar alguma coisa, subverte as funções que a circunscrevem e às quais ela serve, instituindo um outro uso das coisas. Assim é que os deslocamentos que a criança inventa são simultâneos às intensidades que experimenta (p.1).

Crianças resistem. Crianças jogam. Jogos têm regras. A regra, na ideia de Zourabichvili, seria a *forma* da obra. A forma é "composição jogadora". É a partir dela que as determinações se contaminam, e não são apenas expostas lado a lado, em um mosaico de heterogêneos. As determinações são (pro) postas no jogo "fora do encadeamento presente no espírito do destinatário". (ZOURABICHVILI, 2007, p.107).

A regra do jogo de Ondina é sutilmente traiçoeira. Imagem. Atlas de anatomia, muito próximo ao do que encontramos em laboratórios, escolas, se difere pela presença de um conto popular. "Armadilhosas, as imagens constrangem a pensar no jogo da representação e forçam a estabelecer correspondências, analogias, equivalências.". (AMORIM, 2007 apud ANDRADE; DIAS, 2009a). Walmor Corrêa vale-se desse autoritarismo das imagens, principalmente as científicas, em suas obras artísticas. Mantém diferentes determinações dadas pelas/nas ciências, especialmente, a biologia, reconhecíveis ao primeiro olhar, por nosso sistema de "imagem-representação-realidade", palavras justapostas por Olkowski (1999 apud AMORIM, 2006).

Tamanhos, proporções, traços que (de)limitam órgãos, cores. O texto escrito à lápis, como determinado pela prática dos naturalista, descreve peso do cérebro, fisiologia, anatomia, termos. Occipital. Lobo. Trompas de eustáquio. Hematose. Regra do jogo en-quadrada. Moldura de madeira, como em um *autêntico* atlas de anatomia.

Rigidez. Padrão. Dureza. Concretude. L e n t a m e n t e se liquefazem, através do mito da sereia. Como se um vestígio de água escorresse pelo seu corpo híbrido e alcançasse o papel. Escorre. Fio de água... Um fio de água vermelho... segue... ganha traços de amarelo... azul... Embaça e borra a "imagem-representação-realidade" construída pela/na/para a ciência. Novas obras iminentes, pintura/possibilidade de/com/por dúvidas, contos, imaginário, sensações. O *confuso-sensível*, outrora sob a (mol)dura bio-lógica, segue nesse fluxo, e faz Ondina (re)existir sobre o enquadramento determinado.

Subversão da ciência?

Aspis (2011) traz a ideia de subversão dentro do contexto de resistência. Inspirada por Deleuze, essa autora sugere que uma maneira de resistir ao controle, às determinações, subtrações, reducionismos se daria pela criação de mundos possíveis. Ao invés do investimento em negação, oposição, destruição, o caminho passaria por ações positivas de criação. Contemplando o conceito deleuziano de *literatura menor*, essa ideia criativa poderia, segundo Aspis, se efetuar pela criação de versões menores, sub-versões. Nas palavras de Deleuze e Guattari (1977):

> "Uma literatura menor não é a de uma língua menor, mas antes a que uma minoria faz em uma língua maior. [...] Vale dizer que "menor" não quer dizer mais certas literaturas, mas as condições revolucionárias de toda literatura no seio daquela que chamamos de grande (ou estabelecida). (p.25, 28).

Jogar com as determina-ações da língua, da filosofia, da ciência para produzir o novo, outros possíveis, (re)existir. Embaralhar, (de/re)compor o que é dado em um movimento positivo, para novas afirmações, cria-ações. Encontro-me com a ideia, do poeta Manoel de Barros, do verbo *pegar delírio*:

No descomeço era o verbo.
Só depois é que veio o delírio do verbo.
O delírio do verbo estava no começo, lá onde a criança diz: Eu escuto a cor dos passarinhos.
A criança não sabe que o verbo escutar não funciona para a cor, mas para o som.
Então, se a criança muda a função de um verbo, ele delira.

E pois.
Em poesia que é voz de poeta, que é a voz de fazer nascimentos –
O verbo tem que pegar delírio.
(BARROS, 2009, p. 15).

A cientificidade delira em/com/por Ondina. Língua da ciência fala de fantasia, mito, imaginação, como a criança de Manoel de Barros faz o verbo *escutar funcionar para a cor*. Sua forma deforma, potência de reformar, o que nós temos/damos como científico pelas representações, pela cultura, pela memória. Questionamentos sobre o quanto estamos condicionados à necessidade de *ver para crer.* Alerta ao que subtraímos, excluímos, perdemos ao menosprezar o que vem do "*ouvir-dizer"*. Ondina nos pergunta sobre nossa aposta no discurso científico como *fonte de verdade*, *comprovação do real.*

Biologia, dos especialistas e das especialidades, justaposta aos contos populares. Fensterseifer (2005), em seu trabalho com a obra o Sitio do Picapau Amarelo de Monteiro Lobato, sugere que a presença do folclore nessa obra se faz como uma ligação entre o "mundo racional", constituído por saberes "autorizados", científicos, eruditos, às crendices, superstições, aos saberes do povo menos letrado, aos mistérios e mitos dos contos. Essa reflexão acerca de duas culturas, tidas como diferentes, evoca a dicotomia entre alta e baixa cultura, discutida pelos Estudos Culturais.

Segundo Hall (1997, p.19), uma das formas de regular nossas condutas se faz através de: "sistemas classificatórios que pertencem e delimitam cada cultura, que definem os limites entre a semelhança e a diferença, entre o sagrado e o profano, o que é "aceitável" e o que é "inaceitável"." A diferença é, portanto, crucial para os significados culturais. A ciência que significa a "verdade", a "autoridade", "as especialidades" portanto, também é construída em contraste com os saberes "populares", "gerais", "menos autorizados", "não comprovados/comprováveis". Os Estudos Culturais sugerem a desconstrução desses binarismos, através de formas criativas que superem essas oposições Fensterseifer (2005). De novo, criar, fazer nascimentos, re(existir).

No caso tratado por Fensterseifer, as identidades/diferenças são muito bem marcadas, representadas, estereotipadas. Ondina não se limita à "criar uma ponte" entre o racional e a ficção. Ondina abre frestas (faz festa) entre polarizações como arte/ciência, especialidades/generalidades, comprovável/fábula, realidade/ficção, verdade/mentira.

> O encontro deixa de ser, assim, entre duas individualidades ou substâncias para se tornar, antes disso, um encontro entre multiplicidades pré-pessoais e pré-individuais. Os termos deixam de ser postos de partida, perdem sua característica de origem ou fundamento das relações e são apreendidos numa perspectiva mais ampla, em que se mostram como pontos de vista temporários em jogos de forças mais amplos, co-participantes de sínteses nômades, de ligações parciais e temporárias que ultrapassam o imediatamente dado (NASCIMENTO, p. 3).

Ondina delira no entre arte-ciência, ciência-arte, ver-ouvir dizer, ouvir dizer-ver. Múltiplas possibilidades de relações naquele quadro. Conforme as ligações que ela nos sugere e, que nós sugerimos em nosso encontro com esse Atlas, ele se transforma. O pensamento vai de lá para cá. Daqui para lá. Nem lá, nem cá. Outro lá, outro cá. Movimento por entre o que outrora parecia fixo, instransponível, impossível.

Saltitar. Pulsar. Pipocar. Pular. Brincar. Jogar. Criança travessa, ignora clichês, cria, faz nascer uma fisiologia desvairada, anatomia alucinada. Desarruma, vira do avesso, embaralha, rasura os sentidos já dados à biologia. Atlas que acolhe e se abre para novas relações.

Através de Ondina e das considerações trazidas nessa escrita é possível projetar uma divulgação científica que "escape da hegemonia das imagens consensuais", como dito por Britto e Jacques (2009, p.344). Resistência que passa pela des-re-construção do que já nos é dado e incita a criação do novo. Poesia na biologia, poesia com a bio-lógica., biologia poetizando, habitando outros planos, outros possíveis. Politizando.

Uma divulgação científica menos prepotente, que não deseja enquadrar uma realidade e afirmá-la como absoluta. Divulgação que se faça mais despojada de determinações, fixações, limites. Capaz de incitar outras conexões, inusitadas ou ainda desconhecidas. Uma atividade menos teimosa em tentar estancar o sensível, o confuso. Deixe-se levar pelo (re) fluxo de multiplicidades, sensações, delírios, caos, desordem. Divulgação que resgata o que nos é subtraído pelo *científico*, sistemático, reducionista, hierárquico. Lançamento para o que voa além dos enquadros, dos artigos, das molduras, dos monitores. Divulgação que desregule, para que possamos fazer estremecer o sistema normativo à que estamos condicionados. Divulgação que deixe de ocupar o cargo "de irmã mais velha", responsável por fazer cumprir ordens dadas, e que fique entre outras crianças, para brincar, jogar, desobedecer, crescer para fazer emergir singularidades, subjetividades, criatividades, novidades.

Poderia fazer aqui um parágrafo de encerramento para esse texto. Mas, não é o caso. Quero dizer que Zourabichvili (2007) sugere:

> "Talvez haja na atividade artística um sentido de ganhar ou de perder contíguo à regra proposta, e que se coloca sempre como sendo a do jogo certo, do jogo importante, do jogo que toca, do jogo que toca a determinação, isto é, do verdadeiro jogo. [...] ". Há sempre o perigo de que a jogada aparentemente certeira não passe de uma pseudo-jogada, e o jogo, de uma ilusão convencida de que se está jogando." (p. 107).

Ondina resiste? Verdadeiro jogo? Penso, repenso e sou jogada para um artigo de Amorim (2006), no qual ele se encontra com uma imagem de um laboratório e diz:

> "O espaço do laboratório, uma das heranças culturais e da memória das ciências e seus métodos, tem nessa imagem um efeito de cenário movediço, que é superfície para um jogo que pode nos levar a escapar da forma de representação que estabelece com o real um cruzamento de filiação, conformidade e correspondência.". (p.188).

O Atlas de Ondina, como sugerem as palavras ditas até aqui, parece sugerir um jogo similar. Porém, há a chance/risco das *pseudo-jogadas*. Continuo o pensamento com Amorim: "O laboratório [...] carrega uma palavra de ordem – Ciência – que pode desterritorializar a criação e voltar a fixidez. A superfície da representação e as identidades que ela evoca têm que, a todo tempo, buscar ser suplantadas." (AMORIM, 2006, p.189).

A sutileza com que Ondina desliza as representações e as identidades da Ciência também é risco imanente de paradoxo. Pode multiplicar possibilidades no entre arte-ciência, questionar a centralidade das regras normativas, efetuando-se como uma atividade política no encontro entre arte-biologia. E pode, também, levar a uma jogada que reforça sistemas classificatórios, estereotipagens. Pode, ainda, sugerir mais um caminho E outro E outros. Entre esses outros caminhos, podem surgir mais (re)existências, e outras, e outras...

Cada encontro da obra de arte com seu destinatário se efetua como uma partida singular, diz Zourabichvili (2007, p.108). Com isso, torna-se inapropriado tentar sugerir os caminhos e relações tocantes de uma obra. O reconhecimento que uma obra oferece como *resistência a si*, assinala uma zona de jogo consigo mesmo, jogo sempre específico e critério determinante do verdadeiro jogo (ZOURABICHVILI, *op. cit.*).

Inspirada pelos escritos dos autores que trouxe para esse texto, chego a crer que para evitarmos o encontro com uma Ondina - objeto de representação das determinações científicas, o caminho passaria por nós mesmos e por encontrarmos em Ondina um signo.

> Algo se torna signo quando traz *implicado* em si um sentido implícito que transcende as possibilidades familiares de significação do objeto ou fato observado. Assim, a *implicação* corresponde a uma mistura essencial singular que, por ocasião de encontros, transborda sobre nossa percepção consciente [...]" (NASCIMENTO, 2007, p.6).

Como sugere Deleuze, através de Nascimento (2007), somente buscamos o tempo, multiplicidade em devir, porque

os signos nos forçam a isso. A abertura para essa exterioridade intempestiva não se faz por decisão voluntária do sujeito. Acontece porque os signos: "nos colocam na boca um estranho sabor de paradoxo, um intenso desassossego, a impressão de uma grande farsa no ar, a sensação, enfim, de que perdemos de repente o chão... (p.4).

Ainda pensando com Nascimento, esse, por sua vez, com Deleuze e Zourabichvili, o signo só se tornará signo para um sujeito na medida em que ele próprio está em mudança. Os signos invadem o sujeito, lançando-o para fora de si mesmo. A violência de um signo faz com que o que se acreditava ou pretendia centralizado e estático transforme-se num *entremeio* forçosamente aberto para seu fora.

Entretanto, podemos também inviabilizar esses encontros intensivos, neutralizar o desassossego que eles nos causam, e até mesmo, nos escorar em novas centralidades, talvez mais rígidas, se não formos capazes de multiplicar as vias de acesso à complicação, ao sensível, ao confuso. Nascimento (2007, p.8) sugere que a abertura, acolhimento e interesse pelos encontros, se dá em substituição do pensamento altivo que se debruça *sobre* a coisa pela contaminação de quando nos colocamos *sob* ela.

Nós, na academia, já fomos tomados de determinações em nossa formação/formatação. É preciso se reinventar para sair dessa fixidez. Acolher o vazio, os espaços, os fluxos, nos entregarmos a encontros. Deixar as portas, janelas, ouvidos, corpos, mãos, línguas, olhos, corações abertos ao que não pode ser capturado, nomeado, quantificado, dissecado, hierarquizado, comparado, analisado. Ainda que fiquemos mareados, deixemo-nos levar... sem rumo. No caos. Mas não somos formados/formatados para isso. É uma estratégia política que continuemos a endossar e sendo endossados por uma ciência *solene*.

Por isso, confesso que ao longo desse trabalho, por diversas vezes, desejei voltar à terra firme, "solo dos enunciados verdadeiros". Em meio às viagens, e (des) conexões tive saudades de uma linha para me guiar. "Onde me apoio até esse mal estar passar?", pensei em meio a desordem de pensamentos/sensações. Sem metodologia a seguir, dados a serem coletados, terminologia para descrever, sem o oposto para comparar... Onde vou parar? Pararei? Segui... escapando. E escapando de novo, e mais um pouco, e acho que esse movimento deve continuar. Se eu quiser desistir é fácil. Basta desembarcar nos inúmeros portos da ciência espalhados aos montes por aí... faculdades, laboratórios, museus, zoológicos, parques, televisão, internet, jornais, revistas multiplicam determinações, explicações, representações de um mundo real, comprovadamente verdadeiro, previsível, ordenado e... limitado. "Conforto é também o constante degladiar, debater e dialogar sobre o único possível que nos é dado" (GODOY, 2009, p.3).

Se é preciso encontrar um signo que nos desestabilize, necessário embaralhar as determinações, criar, ser tomado (e seguir) por atravessamentos ainda não experimentados pela memória, pelas representações, pelo pensamento "lógico"... para (re)existir diante de discursos hegemônicos, Ondina nos sugere caminhos para isso. Obra potente para uma divulgação científica ainda pouco disseminada. Obra que se encontra com o conceito de divagação científica, proposto por Andrade e Dias (2009b):

> […] possibilitar um pensamento que não se funda nos sujeitos como essência e substância da linguagem, que busca desviar de uma compreensão da comunicação sob o modelo da recognição. Divagação a promover um duplo arrombamento entre ciências e divulgações, convidando ao abandono das referências, correspondências, associações analógicas e equivalências (p.2).

Trata-se, portanto, de uma divulgação científica que não se limita a comunicar/ensinar conceitos/explicações/funções. Passa por estremecer os regulamentos a que somos levados pela/na ciência. E nos sugere novas/outras criações, experiências, sensações. Apesar da força dessa ideia e dos inúmeros desdobramentos positivos/criativos/(im)possíveis que ela pode gerar, me questiono sobre o quanto nós, público (e/ou produtores) dessa divulgação, estamos dispostos a "perder o chão" para poder voar para alem das fixações.

Encontrei em Fischer (2005) questionamentos semelhantes.:

> Até que ponto nos deixamos efetivamente transformar? Até que ponto aceitamos modificar nossas certezas consoladoras? Em que medida revolucionamos nossa alma, deixamo-nos liberar o pensamento daquilo que já está ali instalado, pensando, silenciosamente, para ir adiante, converter a rota, abandonar a serena atitude de quem legitima o que já sabe? (p.135-136).

Fischer (*op.cit.*) vale-se de Foucault, para responder que: "trata-se de aceitar correr riscos" (p.136). E recorre a Chauí (2002 apud FISCHER, 2005) para pensar que o caminho pode estar na arte, uma vez que ela *ensina* a possibilidade de desalojar o instituído. É preciso experimentar.

Por fim, em diversas palestras de Walmor Corrêa, durante a exibição de Ondina e dos outros atlas anatômicos criados por esse artista, a plateia ri. Pergunto-me se é um riso tirano: "A ciência não se presta a isso. Isso é mentira. Coisa de maluco. Só podia ser arte...". E me consolo na possibilidade de um riso de alívio: "Existem saídas à tantas fixações. Que boa ideia que esse cara teve!".

Referências

AMORIM, A. C. R. Nos limiares de pensar o mundo como representação. *Pro-posições*, v.17, n.1 (49), jan-abr, 2006. Disponível em: < http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/~proposicoes/textos/49_dossie_amorimac.pdf> Acesso em maio de 2010.

ANDRADE, E. C. P.; DIAS, S. O. Entre currículos, cortes, mortes: imagens-cérebros ex-põem divulgações-divagações... *Anais*. 60ª. Anped, Caxambu, 2009a.

ANDRADE, E. C. P.; DIAS, S. O. E-vento (in)ventando uma e-ducação. *Anais* do 17o COLE – Congresso de Leitura do Brasil, Campinas-SP, 2009b. Disponível em: < http://alb.com.br/arquivomorto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem05/COLE_3165.pdf> Acesso em agosto de 2010.

ASPIS, R, L. Resistências nas sociedades de controle: um ensino de filosofia e sub-versões. In: AMORIM, A.C.; GALLO, S.; OLIVEIRA JR., W. M. O. *Conexões*: Deleuze e Imagem e Pensamento e... Petrópolis: De Petrus; Brasília: CNPq, 2011, p.111-126.

BARROS, M. *O Livro das Ignorãças*. 16 ed., Rio de Janeiro: Record, 2009.

BRITTO, F. D.; JACQUES, P. B. Corpocidade: arte enquanto micro-resistência urbana. *Fractal: Revista de Psicologia*. v.21, n.2, p.337-350, mai/ago, 2009. Disponível em: http://www.repositorio.ufba.br/ri/bitstream/123456789/2625/1/10.pdf Acesso em setembro de 2011.

BUJES, M. I. E. Descaminhos. In: COSTA, M. V. (Org.) *Caminhos investigativos II*: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Kafka*: por uma literatura menor. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1977.

DIAS, S. O. Arte, ciência e vida: potências do deslocar e resfolegar na divulgação científica. *XII Reunião Bienal da Red Pop*, 28 de maio de 2011 a 02 de junho de 2011, Campinas-SP. Disponível em: < http://www.mc.unicamp.br/redpop2011/trabalhos/407.pdf> Acesso em agosto de 2011.

FENSTERSEIFER, C. *Lições de natureza no Sítio do Picapau Amarelo*. 2005. 122 p. Dissertação (Mestre) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Verão de 2005.

FISCHER, R. M. B. Escrita acadêmica: a arte de assinar o que se lê. In: COSTA, M. V. C.; BUJES, M. I. E. (Org.) *Caminhos Investigativos III:* riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 117-140.

GIL, J. *Metamorfoses do corpo.* Lisboa: Espelho D'Água, 1997.

GODOY, A. Educação, Meio Ambiente e Subjetividade na Sociedade de Controle: Por uma Ética dos Afectos. *Interacções*, n.11, p.8-28, 2009.

_____. Conservar docilidades ou experimentar intensidades? In: PREVE, A. M. H.; CORRÊA, G. (Orgs.) *Ambientes da ecologia: perspectivas em política e educação.* Santa Maria: Editora da UFSM, 2007, v.1

HALL, S. (org.). *Representation. Cultural representations and Signifying Practices*. Sage/Opens University: London/ Thousand Oaks/New Dehli, 1997.

KROEF, A. B. G.; GALLICCHIO, G, S. Apresentação: Arte, Resistência. In: LINS, D. (Org.) *Nietzsche/Deleuze: arte, resistência:* Simpósio Internacional de Filosofia, 2004. Rio de Janeiro: Forense Universitária; Fortaleza: Fundação de Cultura, Esporte e Turismo, 2007.

LINS, D. *Nietzsche/Deleuze: arte, resistência.* Simpósio Internacional de Filosofia, 2004. Rio de Janeiro: Forense Universitária; Fortaleza: Fundação de Cultura, Esporte e Turismo, 2007.

NASCIMENTO, R. D. S. Aprendizagem como abertura intensiva para as relações do fora que nos forçam a pensar. *Anais* do I Encontro dos grupos de pesquisa em Educação e Filosofia, ago de 2008, Marília, SP. Disponível em: < http://www.gepef.pro.br/EGEPEF/TRABALHOS%20EGEPEF%202007/helio/Microsoft%20Word%20-%20artigo%20roberto.pdf>. Acesso em: setembro de 2011.

PACHECO, F. T. O Estatuto da arte em Deleuze e Guattari. *Revista Ítaca*, Rio de Janeiro, n. 13, 2009.

RAMOS, P. *Walmor Corrêa: o estranho assimilado*. In: Canal Contemporâneo – Blog do Canal, 2008. Disponível em: <http://www.canalcontemporaneo.art.br/blog/archives/001608.html> Acesso em 02 de março de 2010.

SPEGLICH, E. *Duração: entre imagens do Programa Biota/ FAPESP*. 2009. 129 p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, Verão de 2009.

ZORDAN, P. Arte com Nietzsche e Deleuze. *Educação e Realidade*, 30(2), p.261-272 (2005).

ZOURABICHVILI, F. O jogo da arte. In: LINS, D. (Org.) *Nietzsche/Deleuze: arte, resistência:* Simpósio Internacional de Filosofia, 2004. Rio de Janeiro: Forense Universitária; Fortaleza: Fundação de Cultura, Esporte e Turismo, 2007.

ZOURABICHVILI, F. *O Vocabulário de Deleuze.* Tradução: André Telles. Rio de Janeiro, 2004. Versão Eletrônica: Centro Interdisciplinar de Estudos em Novas Tecnologias e Informação, IFCH, Unicamp. Disponível em: < http://www.ufrgs.br/corpoarteclinica/obra/voca.prn.pdf> Acesso em junho de 2011.

NAS EXPERIÊNCIAS DE LEITURA: FUNÇÕES DE UM OBJETO-LIVRO[1]

Ilsa do Carmo Vieira Goulart[2]

Resumo

Este trabalho tem por objetivo compreender o envolvimento que ocorre entre o leitor e a leitura por intermédio um livro. Para a realização do estudo utiliza-se relatos de experiências de leitura, por meio de entrevistas com pessoas que guardaram seu material de leitura. As observações dos depoimentos indicam que o livro pode assumir funções distintas, no decorrer do tempo, quer, num momento inicial, de elemento desencadeador de práticas de leitura, quer, posteriormente, de elemento disparador de reminiscências. O texto se embasará nas perspectivas de Chartier (1994, 1999, 2001) em relação ao livro como objeto concreto na produção de sentidos; de Benjamin (1994) e de Larrosa (2002) sobre a noção de experiência; de Certeau (1994) a respeito da procedência da memória, que, juntamente a outros autores, auxiliarão na apreensão de quais sentidos, valores e sentimentos podem estar agregados a um objeto-livro no decorrer do tempo.

Palavras-chave

Experiências de leitura; funções do livro; práticas de leitura.

Abstract

This work aims to understand the involvement that occurs between the reader and reading through a book. For the conduct of the study, reports of experiences of reading, through interviews with people who have saved your reading object. The observations of testimonials indicate that the book can take on different roles, in course of time, and, initially, triggering element of reading practices and, later, of reminiscences trigger element. The text will be based on the prospects of Chartier (1994, 1999, 2001) in relation to the book as concrete object in the production of senses; Benjamin (1994) and Larrosa (2002) about the notion of experience; Certeau (1994) regarding the origin of memory, which, together with other authors, will assist in the apprehension of what senses, values and feelings can be aggregated to an object-book over time.

Keywords

Experiences of reading; functions of the book; reading practices.

1 - FE/UNICAMP - ALLE – Alfabetização, Leitura e Escrita - ilsa.vieira@uol.com.br.

2 - Este trabalho constitui-se numa síntese da pesquisa de Mestrado em Educação, desenvolvida na Faculdade de Educação da UNICAMP, intitulada *O Livro: objeto de estudo e de memória de leitura*, vinculada ao grupo de pesquisa ALLE – Alfabetização, Leitura e Escrita, sob a orientação da Prof. Dra. Norma Sandra de Almeida Ferreira, tendo apoio financeiro da CAPES em sua fase final.

Está tudo ali, retido, seguro,
todas as nossas sensações daquele tempo.
E não importa que a gente diga, ué,
como é que eu fui me apaixonar por ele? (o livro)
puxa, se fosse hoje eu não me apaixonaria mais.
Não importa.
Ele continua a ser o depositário de toda
aquela emoção do passado.
Bojunga (2004, p.49)

Este artigo desenvolve-se com o objetivo de compreender o envolvimento que ocorre entre o leitor e a leitura tendo por intermédio o livro, em sua materialidade. Partindo da premissa de que há algo mais entre a relação leitor-livro, que pode ser desencadeadora de práticas de leitura e reveladoras de sentidos, é possível questionar, assim como na epígrafe, porque o leitor se apaixonaria por um livro? Quais sentidos estariam agregados a tal material, a ponto do leitor declarar sentimentos e atribuir valores por ele?

Nossos estudos direcionam-se para a mesma questão levantada por Manguel (1997, p. 143): "há algo em relação à posse de um livro – um objeto que pode conter fábulas infinitas, palavras de sabedoria, crônicas de tempos passados, casos engraçados e revelações divinas – que dota o leitor do poder de criar uma história, e o ouvinte, de um sentimento de estar presente no momento da criação." Refletir sobre a posse de um livro é questionar: o que poderia haver de expressivo na relação entre o leitor e a leitura, concretizada, marcada e intermediada pela materialidade de um objeto-livro?

Ao trazer para a centralidade da discussão o livro, em seu aspecto substancial e concreto, é considerar que as formas produzem um sentido. Assim, ao tomar o impresso como objeto de análise, evidencia-se o quanto o livro pode ser significativo para o leitor, após a realização da leitura. Tal reflexão permite afirmar que há algo, na materialidade, que o identifica e que o caracteriza, além do seu conteúdo.

O leitor atribui um determinado sentido para o material de leitura, porque há uma experiência que marca toda uma situação ou atividade leitora que o circunda, a qual Goulemot (2001) denomina de *fora-do-texto*, conduzindo o leitor para a construção de um sentido que ultrapassa o significado das palavras, das frases e do próprio texto.

Ao constatarmos que algumas pessoas conservavam consigo um material de leitura durante décadas, deparamo-nos com uma situação bastante instigante para o desenvolvimento desta pesquisa: o que levaria esses sujeitos a conservarem um material de leitura durante tanto tempo? Que sentidos estariam agregados a esse material? Qual a função atribuída ao livro no decorrer de sua utilização?

Diante dessas indagações, este trabalho se propõe a olhar para o livro, enquanto objeto concreto, como fator proeminente na relação leitor e leitura, diretamente envolvido na construção de um sentido.

Dessa forma, optamos pela realização de entrevistas com pessoas selecionadas, adotando como critérios a idade (acima de cinquenta anos) e a conservação do material de leitura. Ao utilizarmos as memórias de leitura dessas pessoas que conservavam um livro/cartilha/almanaque durante décadas, tornou-se necessário destacar o que aquele material nos revelava no decorrer de cada depoimento.

Esta pesquisa entende que mesmo partindo de entrevistas que apontam para uma experiência individual de leitura, a compreensão não voltará para a singularidade do ato de ler, mas a partir da contextualidade social e histórico na qual está inserida, considera que a leitura "não cria dispersão ao infinito na medida em que as experiências individuais são sempre inscritas no interior de modelos e de normas compartilhadas." (CHARTIER, 1999, p.93)

Os modos de procedência da memória

O que poderia ser investigado em uma pesquisa sobre leitura, em que o livro é trazido pelo próprio pesquisado como um objeto guardado por um longo período de tempo? O que um objeto – companheiro no tempo – aciona quando colocado na frente do entrevistado sobre suas lembranças de leitura, sobre um determinado momento de sua vida?

Com apoio nos estudos de Certeau (1994) e Chartier (1999), permite-se afirmar que a resposta do leitor frente ao

objeto-livro é, ao mesmo tempo, partilhada, comum à de outros leitores de seu tempo e lugar, mas também singular, assim como suas experiências e memórias de leitura.

Aproximar-se do encontro do leitor com o livro, tendo este suporte como o principal agente desta relação, é buscar, no estudo das memórias de leitura do leitor, aspectos da interação que se estabeleceu com o objeto lido e possuído.

Pela memória, os leitores instigados recuperam os livros entre outros suportes de textos, pelas pessoas que os leram, pelo que eles significaram nas primeiras experiências com a leitura, pelas histórias contadas, pelos lugares e horários em que foram lidos, em meio a outros tantos livros não esquecidos pelo tempo.

Certeau (1994, p. 163) afirma que "longe de ser o relicário ou lata de lixo do passado, a memória vive de *crer* nos possíveis, e de esperá-los, vigilante, à espreita." A memória utiliza-se de modos de procedência, organizando a *ocasião*, ou seja, fatos que oportunizam a reminiscência, no comportamento do cotidiano. Para o autor, a memória usa de três modos de procedência: *o jogo múltiplo da alteração*, a *prática metonímica da singularidade* e *uma mobilidade desconcertante*.

O *jogo múltiplo da alteração* se constitui por encontros externos através de fatos vivenciados com outras situações já vivenciadas, marcas colecionadas internamente. O que acontece diante de uma situação ou fato depois de retido, é que ele se libera por estímulos externos, o que se torna o momento oportuno, a "ocasião", o momento imprevisto, denominado de "surpresa" e utiliza-se como impulso para a reconstrução da reminiscência.

A memória não dispõe de uma organização pré-estabelecida: ela se mobiliza em relação aos acontecimentos, é estimulada pelas circunstâncias e, em grande parte, provocada pelo outro: "[...] a memória é tocada pelas circunstâncias, como um piano que produz sons ao toque das mãos. Ela é sentido do outro" (CERTEAU, 1994, p. 163).

O segundo modo de procedência da memória é a *singularidade* da resposta produzida em gestos ou palavras. "Mas o que mais poderia a memória nos fornecer? Ela é feita de clarões e fragmentos particulares. Um detalhe, muitos detalhes, eis o que são as lembranças" (CERTEAU, 1994, p. 164).

Para o autor, a memória é feita de clarões ou focos de lembranças e fragmentos particulares, de um a muitos detalhes. Embora incontáveis coleções de fatos estejam retidos, nem tudo é lembrado, apenas um foco que se sobressai, que se destaca em relação ao todo que se tem armazenado, segundo Certeau (1994, p. 164) "essas particularidades têm a força de demonstrativos: aquele sujeito ao longe que passava inclinado... aquele odor que nem se sabe de onde subia... Detalhes cinzelados, singularidades internas funcionam já na memória quando intervêm na ocasião".

O terceiro modo é a *mobilidade* da memória em torno de si mesma. Há uma capacidade implícita de alterar detalhes, pois se deparam com uma ferrugem do tempo: o esquecimento. Os fragmentos não são o que realmente parecem ter sido: "[...] nem objetos, pois escapam como tais; nem fragmentos, pois oferecem o conjunto que esquecem; nem totalidades, pois não se bastam; nem estáveis, pois cada lembrança os altera" (p. 165).

Nesta perspectiva, o trabalho destacará a memória como fonte geradora da própria história e da cultura ligadas aos livros e ao mundo dos homens.

Em concordância, Bosi (1994), quando nos remete o olhar às lembranças dos velhos como fonte de memória mais contextualizada e definida, declara que: "lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho" (BOSI, 1994, p. 55).

Para a autora, lembrar é um processo interior de trabalho, de reconstituição, uma busca no acontecimento das cenas, das formas, das cores, das pessoas, dos detalhes que parecem perdidos em arquivos não etiquetados dentro da memória. Não lembramos o todo de uma circunstância; lembramos parte dele, pois apenas alguns fragmentos se destacam na reminiscência, assim: "Se as lembranças às vezes afloram ou emergem, quase sempre são uma tarefa, uma paciente reconstituição" (BOSI, 1994, p. 39).

Longe da inutilidade, da fragilidade e da impossibilidade de inserção num mundo bem distante do que outrora conhecera, o(a) velho(a) assume uma nova função: "Ao lembrar o passado ele não está descansando, por um instante, das lidas cotidianas, não está se entregando fugitivamente às delícias do sonho: ele

está se ocupando consciente e atentamente do próprio passado, da subsistência mesma da sua vida" (BOSI, 1994, p. 60).

Da narrativa à experiência de leitura, em busca de compreensões

Ao trazer consigo uma narrativa, o livro torna-se não muito diferente das narrativas orais que permeiam o convívio social. Segundo Benjamin (1994), ao escrever sobre experiência, mostrará que há uma proximidade entre a experiência vivida e uma narrativa escrita.

Ao narrar uma história, narra-se, também, uma experiência de vida. Os livros ao trazerem consigo escritos narrativos, poderão aproximar o leitor da história, envolvê-lo numa experiência do vivido, mesmo sendo uma ficção, pode provocar-lhe sentimentos e sensações e possibilitar uma identificação com os personagens.

Segundo o autor, as experiências nos foram transmitidas de forma benevolente ou ameaçadora à medida que crescíamos. E não há experiência mais marcante que aquela vivida pelo próprio corpo, experimentada, sentida e depois compartilhada por meio de relatos orais. Um tecer de narrativas de histórias de vida, numa mistura da realidade e com doses do imaginário. Como nos lembra Mário Quintana (2006, p.60), a narrativa possui a capacidade de nos encantar, de nos enfeitiçar:

> Mestra de estilo, feiticeira da arte narrativa, era aquela negra velha que nos contava histórias em pequeninos. Ficávamos literalmente no ar, nem respirávamos quando ela, encompridando a corda, dizia arrastadamente esta longa frase, cheia de nada e de tudo:
> – E vai daí o príncipe pegou e disse...

Possuidora de enunciados repletos *de nada e de tudo*, a narrativa esteve sempre presente na história das civilizações, uma linguagem entremeada de contos e de encantos que se misturam num jogo, numa vicissitude e numa proximidade entre a realidade e o mundo imaginário.

A narrativa se encontra infiltrada em meio a uma prática que decorre de um contar e de um ouvir histórias de príncipes e princesas, de assombrações, de seres meio bichos, meio homens, de tragédias, de dificuldades, de viagens, de lutas e conquistas, ao redor de um fogão à lenha, de uma fogueira ou em um alpendre da casa. Resumia-se numa reunião de pessoas que desenrolavam fios de uma narrativa, na qual entrelaçavam histórias e, com isso, asseguravam a atenção do público ouvinte:

> Quanto maior a naturalidade com que o narrador renuncia às sutilezas psicológicas, mais facilmente a história se gravará na memória do ouvinte, mais completamente ela se assimilará na sua própria experiência e mais irresistivelmente ele cederá à inclinação de recontá-la um dia. Esse processo de assimilação se dá em camadas muito profundas e exige um estado cada vez mais raro. (Benjamin, 1994, p.204).

O papel que o narrador assume ao contar/ler uma história está em envolver seu público a tal ponto de se gravar o enredo na memória, provocar-lhe uma experiência e instigá-lo ao reconto.

Ao trazermos para esta pesquisa o propósito de recuperar histórias vivenciadas com um material de leitura e (re)contá-las, é também recuperar experiências de vida, circunstâncias de leitura decorrentes de um tempo e lugar distinto.

Para Benjamin (1994, p.125), a humanidade já não direciona mais o olhar para as experiências de vida ou para os relatos de histórias, "com isso, desaparece o dom de ouvir, e desaparece a comunidade de ouvintes. Contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas".

Para o autor, se não é possível vivenciar uma *experiência* de uma narrativa ou como um narrador, isso gera uma situação de pobreza ao desprezá-la ou ignorá-la: "Pobreza de experiência: não se deve imaginar que os homens aspirem a novas experiências. Não, eles aspiram a liberdade de toda experiência." (Benjamin, 1994, p.118).

Podemos compreender que a ausência da experiência ou a negação dela, segundo Benjamin (1994), significa pobreza interna ou externa. Dessa forma, o contrário validaria sua definição. A experiência pode ser compreendida como uma

riqueza extraída da vivência humana, o patrimônio de maior valor que se pode adquirir.

Quando movidos pela ânsia de atingir a plenitude da informação ou informatização da atualidade, deixa de valer a experiência vivida e, em decorrência disso, assume-se um estado de mendicância. A informação traz um significado entremeado de ser/estar algo recente, novo e tem seu ápice enquanto impera o título de atual, em contradição com a narrativa:

> A informação só tem valor no momento em que é nova. Ela só vive nesse momento, precisa entregar-se inteiramente a ele e sem perda de tempo tem que se explicar nele. Muito diferente é a narrativa. Ela não se entrega. Ela conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de se desenvolver. (BENJAMIN, 1994, p.204).

Nessa direção, Larrosa (2002) procura definir "experiência", explorando seis aspectos que a envolvem, que estão ligados à própria palavra. Com isso, busca na etimologia do vocábulo ou nas ideias que o revestem, a presença de algo que necessita de ser vivido e sentido pelo indivíduo: "a experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova." E acrescenta: "A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, ou o que nos toca." (Larrosa, 2002, p.25).

Para esse autor, a experiência não se resume a um acúmulo de saberes; ela é algo além de uma vivência, de uma situação que nos ocorre, e viver uma circunstância não significa para ele ter uma experiência. Pode-se viajar ou visitar um lugar, mas caso essa vivência não lhe tenha tocado interiormente, tal fato não gera uma experiência.

A experiência está também relacionada a um saber, que é diferente de conhecimentos, na elaboração de um sentido para os acontecimentos, as circunstâncias que nos rodeiam. "Este é o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece." (Larrosa, 2002, p.27).

Bem distante da detenção e posse de informação e de conhecimento que se instalou na sociedade contemporânea, na qual se destacam os possuidores pela sua quantidade e sua atualidade, a experiência não gera estoques, ela é a própria ação de se permitir, de deixar-se seduzir pelo olhar, pelo ouvir, pelo toque, por uma aglutinação de sentidos, por uma entrega às sensações, num ebulir de emoções, cuja inteireza do ser consente uma apropriação do fato vivido, um momento em que "a alma, o olho e a mão estão assim inscritos no mesmo campo. Interagindo eles definem uma prática." (Benjamin, 1994, p. 220).

Se considerarmos esta experiência muito mais do que a vivência de um fato, e sim um deixar-se tomar, possuir-se por completo por um acontecimento ou situação, partiremos então da premissa de que o livro-objeto pode materializar uma experiência de leitura, sentida e experimentada pelo sujeito, num determinado tempo e lugar. Ela é uma forma de conhecimento instalado no momento vivido pelo leitor junto com seu livro.

Talvez a força dessa experiência na sociedade letrada e o valor social que ela carrega, deem à aprendizagem da leitura um significado colossal para o indivíduo, quer pelo lugar e função que os primeiros anos de escolarização ocupam no momento da vida de um indivíduo, quer pelo valor dado a apropriação da leitura como uma prática social.

Talvez isto explique por que o adulto, ao guardar seu material de leitura, ao tentar (re)encontrá-lo ou ao buscar em suas práticas as marcas desse tempo, faça-o envolvido por sentimentos, emoções, narrativas e explicativas.

Nas relações entre o leitor com seu livro, experiências de leitura e funções de

Para compor este texto selecionamos cinco entrevistas[3], as quais sinalizam uma relação construída entre o leitor e o livro

3 - Foram realizadas nove entrevistas com diferentes pessoas, os relatos podem ser encontrados na íntegra em: GOULART, I. C. V., (2009). *O livro objeto de estudo e de memória de leitura.* 2009, p. 189. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas.

a partir de experiências de leitura. Estar diante do livro, para as pessoas as quais entrevistamos, é estar diante de um momento da vida que fora intensamente significativo; marcado pelo efetuar de uma prática de leitura que procedeu num ambiente escolar ou não escolar.

A senhora E. M., 77 anos, casada, dona de casa, estudou na zona rural, quando adolescente. Apesar de ter apenas um ano de escolarização, demonstra um intenso amor pelos livros e pelo estudo. Mesmo hoje, em decorrência de algumas limitações provenientes da idade, como a mão trêmula, visão parcial de um olho que a impossibilita de escrever e ler, ela não esconde seu carinho pelos livros e a saudade do tempo em que teve a oportunidade de estudar. É com orgulho que me mostra seus livros e seus cadernos guardados há 61 anos.

Ao relatar-nos sobre o período em que estudou, descreve o estudo como um ato de realização pessoal de alegria e prazer: por permitir o domínio de uma habilidade que até então era bastante restrita; por possibilitar a convivência com outras crianças e por propiciar a realização de atividades lúdicas, prazerosas, diferentes de uma rotina cansativa de trabalho da fazenda:

> **Como foi o primeiro textinho que a senhora conseguiu ler?**
> **E. M.** – O... Ele dava pra gente, aqui o... a marca da... do tamanho da lição, mais era pra dá pra ele preparado, então a primeira lição foi essa aqui: *A perereca verde*, e era até aqui só [mostrando no livro]. Ele dava trechinho pequeno, "mais é pequeno não vou dar bastante pra vocês não fazer serviço mal feito, eu vou dar pequeno a lição." Ele não riscava com lápis pra não fica muito rebocado os livros, então, e... era cuidadoso! Então ele mandava a gente estudar, pra dar pra ele sem errar o nome, pra ler direito.
>
> **O que a senhora mais gostava nos livrinhos?**
> **E. M.** – Ah, eu mais gostava era essa historinha, o que eu mais gostava, e... eu adorava, volta e meia eu lia, lia o trecho que ele marcava e saia, daqui um pouco eu voltava lá e ia ler a historinha de novo, tinha umas historinhas muito gostosas, sabe, a gente ria, nossa! Às vezes, chamava as minhas irmãs, "vamos estudar um pouquinho agora, pra gente vê?" Uma hora era a historinha da "perereca", outra hora era a historinha do "lobo" e a gente ficava esperando e começava. Às vezes, a (gente) mexia uma com a outra, insultava que uma era o lobo e a outra a perereca, e assim a gente ia passando pra frente.

O estudo é visto por ela como algo de grande valor para sua vida e isso se deve às aulas na fazenda e o livro tornou possível a aprendizagem da leitura e da escrita. Aquele momento foi tão importante em sua vida que ela guardou todos os livros, sob um enorme zelo e cuidado durante sessenta e um anos, e voltou a eles várias vezes. Um material que lhe possibilitou o domínio das atividades de leitura e escrita, que lhe permitiu o conhecimento, um livro que lhe *abriu os caminhos* para o saber:

> **O que significa, hoje, pra senhora este livro?**
> **E. M.** – Até nem sei como agradecer a Deus, eu fico muito contente de eu estar vendo o que abriu o meu caminho, o livro é que abriu meu caminho, porque eu não tinha... não conhecia nem o A, nós não sabíamos, agora já estudei mais depois disto, um pouquinho, mas eu tenho esses que foram os que me ensinaram no começo, eu fico muito contente e feliz de ainda ter esses pra mim.

Outra senhora, B. G., 60 anos, formou-se em Magistério, Pedagogia e em Direito. Professora aposentada, vista como uma pessoa ativa e muito comunicativa assumiu, ao longo de sua carreira no magistério, várias funções dentro da instituição escolar. Foi professora na rede estadual de ensino, atuou como orientadora, supervisora e vice-diretora. Destaca a aprendizagem da leitura e da escrita como algo muito importante para ela. O domínio destas habilidades significava a independência, a autonomia:

> **O que marcou a senhora no momento da escolarização?**
> **B. G.** – Ah, foi quando eu aprendi que sabia ler e

> escrever, porque era muito importante, porque naquela época era tudo muito difícil, né, a gente não tinha a facilidade de informações que tem hoje: livros, revistas, jornais, então quem tinha um livro tinha uma joia. Quando eu percebi que já sabia ler foi muito bom, foi muito interessante.

O acesso a diferentes materiais de leitura era privilégio daqueles que tinham maiores condições financeiras, para os demais leitores o contato com livros ocorria, apenas, no ambiente escolar.

A relação com o livro está marcada com as relações de aprendizagem 'bem-sucedida' da leitura e da escrita, uma observação apontada por Hérbrad (2001, p.38) "a relação com os livros parece determinante na consciência que adquirem em sua trajetória; e essa relação articula-se, sempre, na imperícia conservada e nas suas ambivalências, com uma aprendizagem bem-sucedida da leitura – aprendizagem de modalidades complexas, escolares e não escolares."

Ler e escrever são ações que ora aparecem como fruição, uma recreação, um divertimento, assumindo a posição de entretenimento, ora como intelecção, num esforço de compreender o texto tornam-se atividades construtoras de sentidos, utilizando-se das ilustrações presentes no impresso.

> **Lembra quando chegou o livrinho...**
> **B. G.** – Ah, sim, foi uma festa. É... fizeram uma festa, muito interessante, e foi, assim, passado os livros um a um para cada criança, como eu falei, quem comprou, recebia, quem não comprou recebia da mesma forma, então, era um evento, assim, para todos iguais, e aquela era uma alegria, de pegar, de tocar e de saber que tinha um livro na mão.
>
> **O que a senhora mais apreciava no livrinho?**
> **B. G.** – Então, na época era, propriamente, as histórias, o texto, né. Lia a história, aquelas que a gente consegue ler inteiro, a gente vivenciava junto com os personagens, parecia que eles eram reais, então era um contato, assim, no caso, eu na época criança, parecia que eu também fazia parte da história.

A senhora D. S., 60 anos, dona de casa, estudou apenas até a quarta série. Após casar-se, mudou-se inúmeras vezes de cidade/estado, devido ao trabalho de seu cônjuge. O livro sempre a acompanhava e, apesar do tempo, demonstra um carinho imenso por ele e pelo estudo. Junto com o livro guarda, também, as lembranças das atividades de leitura realizadas na escola. Seu relato revela-nos uma prática de leitura direcionada, orientada pela professora. Havia uma forma, uma maneira de efetuar a leitura em sala de aula, uma postura do corpo, posição de mãos que acompanhavam o ato de ler a qual era ensinada:

> **Como a senhora lia este livro, era só na escola ou lia em casa também?**
> **D. S.** – Também... Era assim, a professora marcava a leitura... na... no tal dia tinha o dia... toda a semana tinha o dia da leitura e todos, todos os alunos faziam a leitura, aí tinha a postura... [ela ficou em pé, se posicionou e mostrou como se fazia a leitura] Ficava na frente da sala quando ia ler, pegava o livro com a mão [mão direita], ficava com a mão para trás [mão esquerda] e com o dedo no meio do livro, tinha que ficar assim. [risos]
> [Tive que ajustar a filmadora]
> Até isso a gente aprendia, postura para a leitura, a professora falava: "Fica com o corpo reto."
>
> **Tinha que ler em pé?**
> **D. S.** – Em pé. Todos iam na frente pra ler e cada um lia o que tinha marcado, comentava sobre o que tava lendo, o que achou da leitura e era isso daí. E o bom desses livros é que as histórias dele são todas... assim... dando uma... um ensinamento... Tem uma do cavalo, que eu gostava muito: "A súplica do cavalo", que ele fala que ele já está velho e pro dono dele não maltratar ele, não bate nele, quando ele não anda, porque ele já está cansado, pra olha os dentes dele porque, às vezes, ele sente dor. Interessante... Quase todas as histórias tem um ensinamento, tinha um ensinamento pra criança, né, eu acho isso muito bom.

A leitura aparece como uma atividade ensinada, aprendida e praticada. De acordo com Chartier (1999) a cultura escrita é

apropriada de maneira indireta, nas relações sociais e de forma sistemática, pois se tem de um lado, os ensinamentos escolares e de outro, todas as aprendizagens fora da escola. Os textos trazem ensinamentos de vida, histórias que refletem questões de comportamento.

> **D. S.** – Muito, muito, gosto, sempre gostei muito de estudar. Essa quarta série me marcou muito, não sei, talvez porque tinha... me fez sentir muito valorizada, embora, assim, aquela criança pobre, simples, né, que em casa eles não valorizavam o estudo, então eu acho, né, me fez me sentir valorizada, porque recebi um prêmio na terceira série de melhor aluna e na quarta também, da classe, né, e quando me convidaram pra lê o discurso final, fazer, declamar essa poesia do Afonso Schmidt. Então, eu me esforçava muito, eu decorei todinho o discurso, era três folhinhas, assim, fininhas e compridas e eu decorei e na hora levei só pra fazer de conta que eu ia ler. Eu tinha o maior prazer, eu queria fazer da melhor forma, sabe. Pra mim isso foi maravilhoso. Eu acho que a escola me fez sentir assim, valorizada, muito capaz.

A experiência de leitura, decorrente em uma instituição escolar, revela-se no depoimento da senhora D. S. como algo significativo. A escola é um ambiente que lhe aporta, que a atende em suas necessidades, desejos e expectativas, enquanto criança. Há um reconhecimento de suas capacidades, do seu bom desempenho no estudo e dada a circunstância escolar de ser escolhida a oradora da turma, possibilitou-lhe outras aprendizagens, como a autoconfiança. Foram experiências significativas vivenciadas na escola e que desencadearam sentimentos de valorização e satisfação pessoal.

A senhora C. F., 64 anos, casada, atua como professora universitária. Demonstra-se amante da História e da Arte e define-se como a memória da família, pelo gosto de conservar os objetos e os documentos pertencentes aos seus antepassados. Guarda um almanaque que pertencera a seu pai. Esse material de leitura é um ecoar de recordações, possui uma magia que a transporta para um momento importante de sua vida: a infância. O objeto-livro assume um valor e, ao mesmo tempo, um poder por favorecer lembranças de um determinado tempo:

> **Quando você criança, que ele te deu para ler o livrinho, você consegue se lembrar? Como foi a história?**
> **C. F.–** Ah, sim. Um dia, porque meu pai tinha uma caixa grande, assim, de uns 70cm, de comprimento, por uns 40cm de altura, essa caixa de madeira, foi feita por ele, porque ele era muito habilidoso, tinha chave, ali ele guardava os seus tesouros... Sabe, meu pai era filho de europeus e os europeus prezam muito esta parte cultural, né, essa parte... ele tinha desde os primeiros cadernos dele de escola, tinha moedas antigas, era ali... ali era um baú de tesouro, e quando meu pai ia mexer no baú de tesouro eu ia correndo pra ver, só pra ficar olhando. Quando ele abriu o baú para tirar isso pra que eu lesse, eu quase morri de alegria, tomei todo o cuidado, todos tomaram. Já se passaram pra mim, que eu li, 59 anos.
>
> **Que ele está guardado faz 64 anos né?**
> **C. F. –** Ah, é... 64 anos... mesmo que ele está guardado. E meu pai leu várias vezes, ele comentava depois que lia, eu tinha cinco anos, ele comentava: "O que você achou disso?" E mostrava as figuras pra mim e eu ia contando pra lê, sabe, e ele se deleitava também.

A leitura mostra-se, também, como uma atividade realizada em um ambiente não-escolar, como por exemplo, numa residência, com membros da família e, mesmo sem as orientações do professor, é acompanhada de vários procedimentos. Uma leitura dirigida pelo pai, uma figura de autoridade, o qual organizava atividades leitoras seguindo certo ritual: lia-se o texto, lia-se e comentavam-se as imagens; lia com/para ele e lia-se sozinho. Depois de degustar a história, o material era guardado.

Esta prática de leitura foi realizada com cada filho após a alfabetização. Uma atividade orientada e aplicada pelo pai, seguindo basicamente as mesmas procedências, mas que produziu diferentes reações nos filhos, pois os outros irmãos não

guardaram o livro, o que mostra que os mesmos textos podem ser diferentemente apreendidos, manejados e compreendidos. (CHARTIER, 1994).

> **Que significado tem hoje, Cida, pra você esse livro?**
> **C. F.** – Esse livro é o tesouro que eu guardo com todo o carinho, com todo cuidado. Porque é a lembrança do meu pai, que foi a figura masculina... mais importante da minha vida... Ele era uma pessoa que tinha pouca instrução... ele tinha pouca, assim... escolaridade, mas ele tinha a poesia no que ele falava, sabe, ele olhava no morro onde havia os pés de eucalipto enormes e o sol se pondo, ele falava: "Filha olha, o sol se enroscou nos eucaliptos." E eu ficava encantada, sabe, e eu falava: "Mas, pai hoje não vai haver noite? Nós vamos ficar sem...só de dia. Pega um bambu, pai, e vai desenroscar o sol." Ele era assim, sabe, uma criatura mágica. (...)
>
> **E o livro é a materialização disso tudo...**
> **C. F.** - Tudo, pra mim é tudo, é... Quando eu toco assim, [colocou a mão sobre o livro] eu estou colocando a minha mão sobre a mão dele, com certeza.

Um material de leitura que carrega uma história de vida, de relação familiar, de um tempo, de uma pessoa marcante. Um almanaque que é vivo porque, além de possibilitar a rememoração de um momento vivido com uma pessoa significativa. A materialidade do impresso permite, não apenas, (re)criar a imagem daquele a quem um dia pertenceu, mas ainda, sentir a presença do antigo proprietário. Bourdieu (2001, p.246) dirá que um livro age sobre o leitor por contra-sensos, age de 'inconsciente a inconsciente', porque "encontramos no livro o que colocamos nele e não saberíamos dizê-lo."

Em todos os relatos pudemos observar uma prática de leitura que fora efetuada para e com alguém, direcionada ou não pelo professor, que ora ocorrera num ambiente escolar ora em um ambiente familiar que, muitas vezes, fora acompanhada por uma pessoa significativa. Uma leitura que aconteceu como atividade, em que o leitor realizou com/sobre/junto ao seu livro de leitura.

Considerações finais

A partir dos relatos das experiências de leitura, é possível pensar no livro como um objeto que pode significar algo mais do que um simples encadernado de folhas sobrepostas e que pode assumir uma função um tanto mais ampla do que um depositário para um texto.

Compreender a ação ledora requer um reconhecimento e uma valoração das situações e experiências de leitura vivenciadas pelo leitor, na qual o sentido que será atribuído ao livro dependerá de tudo que foi vivenciado anteriormente, entendendo que "o sentido nasce, em grande parte, tanto desse exterior cultural quanto do próprio texto e é bastante certo que seja de sentidos já adquiridos que se nasça o sentido a ser adquirido." (Goulemot, 2001, p.114)

A análise dessas marcas visíveis ou não visíveis da ação do leitor sobre a materialidade do livro nos possibilita uma proximidade e uma compreensão tanto das práticas de leitura quanto da interação entre leitor/livro, leitor/leitura, leitor/escrita, construídas em um determinado tempo e lugar. Chartier (2001, p.105) afirma que essas ações do leitor excedem as expectativas de como se quer ou se espera que eles leem:

> Reconstruir a leitura implícita visada ou permitida pelo impresso não é, portanto, contar a leitura efetuada e ainda menos sugerir que todos os leitores leram como se desejou. O conhecimento dessas práticas plurais será, sem dúvida, para sempre inacessível, pois nenhum arquivo guarda seus vestígios. Com maior frequência, o único indício do uso do livro é o próprio livro. Disso decorre também sua imperiosa sedução.

As experiências de leitura mostram que o livro assume diferentes funções, numa relação de envolvimento de atitudes concretas e afetivas, entre o leitor e a leitura. No relato do contato inicial com a leitura, pode-se perceber um destaque a maneiras distintas e marcantes de realização da atividade de ler, em que é atribuído ao livro um papel de agente condutor e propulsor de ações. Primeiro quando se efetivam as leituras; lê-se para/com alguém, comentam-se as imagens. Depois, pelas práticas que acompanham a aplicação da leitura, seja num

ambiente escolar, seja num ambiente não-escolar, conduzida e orientada pela figura de um adulto.

Outra função atribuída ao livro ocorre pelas representações que lhe são atribuídas, pelas experiências de leitura com ele vivenciadas, o livro recebe a função de agente reconstituidor de lembranças, de reminiscências, não apenas pelas atividades de leitura realizadas sobre sua materialidade, mas também pelas relações humanas (aluno-professor, pai/mãe-filha) que foram construídas a partir dele.

São todas essas diversas relações entre um leitor e seu objeto-livro que possibilitam a construção de um sentido e isso só é possível por meio das atitudes do leitor (Goulemot, 2001).

O livro traz mesmo uma *Dupla delícia*, como percebe Mário Quintana (2006, p. 306) ao escrever: "O livro traz a vantagem da gente estar só e ao mesmo tempo acompanhado". Podemos destacar que o *estar acompanhado* por um *objeto-livro* é algo mais do que estar envolvido por um enredo, por uma narrativa ou por belos versos; é estar acompanhado e envolvido por tudo aquilo que o livro encarna e representa, pelos sentidos que lhe foram atribuídos mediante tudo o que um dia foi possível vivenciar e experimentar nele e com ele.

E essa *dupla delícia* se torna acessível apenas quando o leitor decide e permite compartilhar um pouco das muitas experiências de leitura que sua memória reconstrói:

> [...] Se há maior desgraça do que ser desmemoriado, é ter memória demais. Vocês sabem como é, por experiência própria, quando a gente topa com um desses queridos avozinhos que se lembram de tudo: – Ah! Os bons tempos! – suspiram eles... e parapapapapá.
> Os bons tempos? Mas os tempos são sempre bons, a gente é que não presta mais.
> Porém, em vista dos autos, melhor deveria dizer-se, com a mais legítima saudade:
> – Ah, os bons maus tempos... (Quintana, 1989, p. 97).

Referências

BAUMAN, Zygmunt. O livro no diálogo global entre culturas. In: PORTELLA, E. (Org.). *Reflexões sobre os caminhos dos livros.* Trad. Guilherme João de Freitas. São Paulo: UNESCO/ Moderna, 2003.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica. Arte e política.* Obras escolhidas. 7ª ed. São Paulo, 1994.

BOJUNGA, L. *Livro – um encontro.* 6ª ed. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2004.

BORGES, J. L. *Cinco visões pessoais.* Trad. De Maria Rosinda da Silva. Brasília: Universidade de Brasília, 1985.

BOSI, Ecléa. *Memória & sociedade:* lembranças de velhos. 3ª ed. São Paulo: Cia das Letras, 1994.

BOURDIEU, P. A leitura: uma prática cultural. In: CHARTIER, R. (Org). *Práticas da leitura.* São Paulo: Estação da Liberdade, 2001.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano.* Artes de fazer. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARTIER, Roger. *A ordem dos livros:* leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Trad. M. Del Priore. Brasília: Ed. UNB, 1994.

_____. (Org.) *Práticas da leitura.* São Paulo: Estação da Liberdade, 2001.

_____. *A aventura do livro:* do leitor ao navegador. Trad. Reginaldo de Moraes. São Paulo: UNESP, 1999.

GOULART, I. C. V. *O livro objeto de estudo e de memória de leitura.* 2009, p.189. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2009.

GOULEMOT, J. M. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, R. (Org). *Práticas da leitura.* São Paulo: Estação da Liberdade, 2001.

HÉRBRAD, J. O autodidatismo exemplar. Como Valentin Jamerey aprendeu a ler? In: CHARTIER, R. (Org). *Práticas da leitura.* São Paulo: Estação da Liberdade, 2001.

LARROSA, J. B. *Pedagogia profana:* danças, piruetas e máscaras. Trad. Alberto Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. Notas sobre experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação.* Campinas: n. 19, p. 20-28, 2002.

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

PORTELLA, E. *Reflexões sobre os caminhos dos livros*. Trad. Guilherme João de Freitas. São Paulo: UNESCO/ Moderna, 2003.

QUINTANA, Mário. *Prosa e verso.* 6ª ed. São Paulo: Globo, 1989.

_____. *Caderno H.* 2ª ed. São Paulo: Globo, 2006.

VON SIMSON, Olga. Memória, Cultura e poder na sociedade do esquecimento. In: FILHO, L. M. de F. *Arquivos Fontes e Novas tecnologias:* questões para a história da educação. Campinas: Autores Associados, 2000.

NÓS GRITAMOS! A INTERAÇÃO ENTRE OS PARES NA CRECHE

Katiuska Marcela Grana-Ferreira[1]

Resumo

O presente artigo visa a favorecer a compreensão da riqueza com a qual as crianças pequenas interagem entre si, bem como tais interações socioafetivas configuram papel importante no desenvolvimento infantil. Para isso, apresentar-se-ão os resultados de uma pesquisa qualitativa realizada em uma creche do interior do Estado de São Paulo. Na pesquisa objetivou-se identificar e analisar as características dos processos interativos utilizados pelos bebês com seus pares e compará-los em diferentes faixas etárias. Participaram da pesquisa dois grupos de crianças: o Berçário I, composto por 10 crianças de 10 a 13 meses de idade e o Berçário II, composto por 14 crianças de 15 a 24 meses. As sessões de observação e a filmagem foram realizadas nos espaços da creche, os quais as crianças frequentavam habitualmente no decorrer das atividades planejadas pelas educadoras. Os episódios de interação foram submetidos à microanálises, portanto, os dados coletados em ambos os grupos foram descritos, categorizados, analisados e posteriormente comparados. Os resultados apontaram que em ambos os grupos as interações entre os pares estiveram presentes e que ocorreram de modo rico e variado, ou seja, foram identificados diversos tipos de condutas dos bebês ao interagirem entre si. Esses resultados mostram-se importantes, pois os bebês gritam! E o fazem também entre si. Portanto, conhecer as características desses processos interativos pode contribuir para a melhoria da percepção dos educadores infantis sobre as interações socioafetivas entre os pares e assim, redimensionar algumas ações, alguns planejamentos, critérios de avaliação entre outras práticas pedagógicas.

Palavras-chave

Interação sócio-afetiva; bebês; creche.

Abstract

This article aims to promote an understanding of the way infants interact with each other as well as how these interactions play an important role in shaping social and emotional development in children. To achieve this, the results of a qualitative research carried out in a Day Care Centre located in a city in the State of São Paulo, Brazil, will be presented. The research's objective was to identify and analyze the characteristics of interactive processes used by infants with their peers and compare them in different age groups. Two groups of children participated in the research: Day Care I composed of 10 children aged from 10 to 13 months and Day Care II, composed of 14 children aged 15 to 24 months. Observation and filming sessions were performed in the day care setting normally frequented by the infants during the activities planned by the educator. The episodes of interaction were submitted to microanalyses. Therefore, the data collected in both groups were described, categorized, analyzed and subsequently compared. The results indicated that peer interaction was present in both groups and occurred in a rich and varied manner, i.e., diverse types of conduct were identified in infants who interacted with one another. Such results prove to be very important to demonstrate that infants also scream! And they do it between themselves. Finally, getting to know the characteristics of the interactive processes may contribute to improving the perception child educators have of the social interactions among infants and their peers. Thus, they can redefine actions, planning, and assessment criteria amongst other pedagogical practices.

Keywords

Social interaction; babies; Day Care Center.

1 - Faculdade de Educação – FE/UNICAMP.

Dois pressupostos que marcaram por muito tempo a concepção de infância, sobretudo os primeiros anos de vida, apontam para uma visão da criança incompleta e uma acentuada atenção para o adulto que ela poderá vir a ser.

Nesse sentido, a criança é considerada uma "tabula rasa" e cabe aos adultos lhe oferecerem as informações e os modelos que devem ser reproduzidos e, ao longo do tempo, incorporados ao seu modo de ser.

Por muito tempo, esse ideal de infância predominou e uma das implicações que se pode extrair é a desvalorização das interações estabelecidas entre as crianças, comprovada pela escassez de estudos realizados e pela intensificação da interação criança-adulto.

A crença de que a creche não é o melhor ambiente para o bebê e a criança pequena ainda está muito presente na concepção das pessoas, essa encontra reforços em teorias que apontam a interação entre mãe e filho como sendo a única necessária ao desenvolvimento do bebê ou ainda, naquelas que enfatizam os riscos para a integridade física e emocional dos pequenos que frequentam este tipo de instituição (ROSSETTI-FERREIRA, AMORIM e VITÓRIA, 1994).

Diante de tal concepção a respeito da criança e da infância, qual é o valor que se poderia atribuir para a interação entre coetâneos? Em outras palavras, em quê uma criança (concebida como incompleta, incompetente) poderia contribuir com outra?

Inúmeros estudos vêm questionando esses posicionamentos ao apontarem os benefícios que as interações entre pares podem trazer para o desenvolvimento infantil. No Brasil passos importantes estão sendo dados no sentido de reconhecer e valorizar as interações entre coetâneos na creche, cujos exemplos podem ser constatados em dois documentos construídos pelo Ministério da Educação e colaboradores - os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006) e dos Indicadores da Qualidade para a Educação Infantil (2009). Em ambos a interação social entre crianças é destacada como direito da criança e dever da instituição, no sentido de promover condições para que ocorram de uma forma harmoniosa e positiva.

Além disso, no documento de 2009 apresentado pelo MEC a interação entre coetâneos é pontuada como uma das dimensões que deveria ser analisada para o diagnóstico da qualidade do atendimento em creches e escolas de Educação Infantil. Dentre os indicadores sugeridos no documento, foram selecionados quatro, que se relacionam diretamente com que foi explanado no presente texto:

> 1. As professoras observam como os bebês e as crianças pequenas se comunicam pelo olhar, pelo corpo, pelo choro e verbalizações, a fim de compreender seus interesses e planejar o cotidiano?
> 2. As professoras organizam diariamente espaços, brincadeiras e materiais que promovem oportunidades de interação entre crianças da mesma faixa etária?
> 3. As professoras organizam periodicamente espaços, brincadeiras e materiais que promovem oportunidades de interação entre crianças de faixas etárias diferentes?
> 4. As professoras organizam espaços, brincadeiras e materiais acessíveis de modo a favorecer a interação entre as crianças com deficiência e as demais crianças? (MEC/SEB, 2009, p. 44 e 45).

O documento ainda destaca-se a necessidade de os educadores transformarem suas antigas práticas que reduzem as oportunidades de a criança se desenvolver, bem como explicita que "Favorecer interações humanas positivas e enriquecedoras deve ser uma meta prioritária de toda instituição educacional" (MEC/SEB, 2009, p. 43).

Nesse artigo a visão de criança defendida é a de um ser completo, competente e capaz. Para isso, ela é compreendida como ser humano que apresenta características e especificidades como em qualquer outra fase de desenvolvimento; contudo, isto não significa olhar os pequenos com os olhos da negação, ou seja, "a criança ainda não"... mas observá-la em suas possibilidades.

Carvalho e Beraldo (1989, p. 59) concebem a interação criança-criança como um sistema socioafetivo relevante para o processo do desenvolvimento, uma vez que, "reconhece-se,

cada vez mais, a ocorrência, na interação criança-criança, de processos constitutivos da identidade, da capacidade simbólica, da comunicação". As autoras continuam afirmando que "[...] interagindo, as crianças criam e negociam regras, assumem e atribuem papéis, elaboram códigos comunicativos e partilham significados e conhecimentos."

Visando compreender como as crianças se comunicam entre si, a partir das concepções de criança, de educador e de ambiente coletivo brevemente citadas, é que a pesquisa compartilhada nesse artigo foi realizada.

Assim, com o objetivo de identificar e analisar como as características dos processos interativos utilizados pelos bebês com seus pares e comparar as interações socioafetivas estabelecidas em diferentes faixas etárias, iniciou-se um estudo em uma creche localizada no interior do estado de São Paulo. Foram observados dois grupos de crianças, o primeiro (Bercário I) composto por 10 crianças de 10 a 13 meses de idade e o segundo (Berçário II), composto por 14 crianças de 15 a 24 meses. As sessões de observação e a filmagem ocorreram nos espaços da creche, os quais as crianças frequentavam habitualmente no decorrer das atividades planejadas pelas educadoras.

Os dados coletados nas sessões de observação e nas filmagens foram transcritos minuciosamente. Após leitura de todos os protocolos registrados iniciou-se a identificação e a classificação, por semelhança, das condutas interativas. Desse modo, convém esclarecer que as categorias foram construídas a partir das particularidades dos conteúdos averiguados.

Foi objeto de análise um total de 42 episódios interativos, sendo 21 ocorridos no Berçário I e 21 episódios no Berçário II. Salienta-se que no mesmo episódio interativo foi possível constatar vários tipos de condutas, assim, no Berçário I foi identificado um total de 568 condutas interativas e no Berçário II foi identificado um total de 662 condutas interativas.

Nos dois grupos de crianças participantes, foram identificadas nove tipos de condutas que serão apresentadas na sequência do texto. Destaca-se que algumas condutas encontradas no Berçário II apresentaram certas particularidades em relação às condutas do Berçário II.

A conduta denominada *convidativa* abrange as ações que os bebês utilizam para atrair a atenção alheia, promovendo assim uma aproximação entre eles e o início da sequência interativa, ou ainda, a fim de manter a atenção do outro bebê para si, possibilitando a continuidade da interação entre os mesmos. Essas condutas se manifestam por meio de gestos como, por exemplo, oferecer um brinquedo ao colega e sinalizar com as mãos (chamando o colega).

Essa conduta convidativa pode ser percebida no trecho do episódio nº 1 (Berçário 1), no qual IGO (13 meses) aproxima-se de CAU (13 meses) e movimenta o carrinho para frente e para trás, chamando a atenção de CAU, que passa a observá-lo e tenta pegar o brinquedo das mãos de IGO, mas somente conseguirá fazê-lo na terceira tentativa.

Oferecer um objeto ao outro bebê, iniciando assim uma interação, também caracteriza essa conduta, como no episódio nº 11 (Berçário I), no qual BRE (12 meses) pega a caixa de chocalhos, que está vazia e leva-a para PED (11 meses), que estica os braços para pegar a caixa. Ambos continuam próximos, brincando com a caixa e os chocalhos, eles olham-se e gargalham um para o outro.

Os exemplos citados ilustram, portanto, uma série de condutas as quais expressam o interesse dos bebês em iniciar interações com outros e também de conservá-las. Algumas das condutas convidativas encontradas foram: ações motoras, ações com objetos, sorrisos, gritos, abraço, beijo e troca de olhares.

Na conduta denominada *contentamento* estão descritas as ações, expressões faciais e vocalizações que manifestam a satisfação das crianças no decorrer da interação. A conduta de contentamento, portanto, é constituída por sorrisos, olhares, gritos, palmas, acenos, entre outros.

Essas condutas podem ser exemplificadas com um trecho do episódio nº 6 (Berçário I), no qual BRE (12 meses), LAU (11 meses) e MUR (10 meses) estão brincando com os cubos e comunicam sua alegria uns aos outros por meio de gestos, vocalizações e sorrisos.

Um fragmento do episódio nº11 (Berçário II) demonstra as condutas de contentamento expressas pelas crianças, evidenciando que tais condutas favorecem a continuidade da

interação, pois ISE (24 meses) e MAR (21 meses) repetem as ações para prolongar o sentimento de alegria que a brincadeira proporciona. Além disso, o mesmo fragmento explicita que as condutas de contentamento despertam o interesse em uma terceira criança – JOA (21 meses), fazendo com que ele se aproxime e participe da brincadeira: "MAR aproxima novamente o rosto do chocalho, ISE bruscamente pega o chocalho e grita. MAR acha engraçada a ação de ISE. ISE gira o chocalho. MAR aproxima o rosto e ISE pega bruscamente o chocalho, fazendo MAR sorrir, novamente. ISE e MAR repetem a brincadeira e sorriem. As risadas de ISE e MAR chamam a atenção de JOA que se aproxima, observa, abaixa-se e deita-se".

Foi identificada certa particularidade nas condutas de contentamento das crianças do Berçário II, trata-se das expressões faciais, dos gestos e das vocalizações que sugerem a concordância entre as crianças, assemelhando-se a um diálogo convencional.

Nesse sentido, as condutas de contentamento encontradas nas interações entre as crianças, expressadas por sorrisos, gestos, olhares e vocalizações demonstraram a alegria e o entusiasmo dos pequenos e das pequenas durante os episódios interativos, além de despertarem o interesse/envolvimento de outra(s) criança(s) e contribuírem para a continuidade da interação, possibilitando afirmar que os bebês respondem positivamente à interação com seus pares.

As condutas de observação são aquelas em que os bebês voltam sua atenção para as ações de outro, no sentido de acompanhar o desenvolvimento delas e, posteriormente, intervir, iniciando a interação com esse bebê ou participando de interações já estabelecidas entre os outros, como por exemplo no episódio nº 3 (Berçário I), no qual BRE (12 meses) somente após observar as ações de CAU (13 meses) decide se aproximar.

Essas condutas além de precederem outras, como disputa, colaboração, contentamento, imitação, possibilitando o início ou a continuidade da interação, ainda aparecem como meio regulador das ações de quem está sendo observado, possibilitando a continuidade da interação.

Essa categoria abrange ainda as observações de bebês que, posteriormente as mesmas, não se envolveram diretamente na interação, mas que apesar disso, esboçaram ações e expressões de contentamento ou descontentamento ao presenciarem outras crianças interagindo.

Nas interações observadas, foram encontradas condutas de *descontentamento* nas quais os bebês expressavam desagrado diante de determinada ação realizada pelo seu par. Caracterizam a conduta de descontentamento o choro, gestos, movimentos faciais, gritos e outras vocalizações, por exemplo, motivados pela contradição de interesses das crianças, gerando assim momentos conflituosos.

Para exemplificar essa conduta, apresenta-se um trecho do episódio nº 8 (Berçário I), no qual ISA (10 meses), que está sentada de frente para PED (11 meses) e bem perto dele, segura um dos brinquedos que está na mão de PED que a olha, chacoalha a cabeça, reclama vocalizando e tira a mão de ISA do "seu brinquedo".

Em alguns episódios interativos, dentre as condutas de descontentamento foram encontradas ações agressivas, como bater, beliscar e empurrar, por exemplo. No entanto, é preciso compreender o significado de "ações agressivas" nas interações entre crianças que se encontram no período sensório-motor. Nessa fase, elas têm a ação como principal instrumento de comunicação; assim, é através dela que manifestam sentimentos e emoções, na ausência de recursos mais elaborados, já presentes em fases posteriores do desenvolvimento, nas quais as crianças podem expressar seus estados afetivos utilizando a linguagem oral, a escrita, o desenho, jogos etc (Tognetta, 2003). Apesar da ocorrência da ação de bater, essa não configura uma agressão, no sentido de querer ferir o outro, mas sim uma forma de manifestar que não aceitam determinado comportamento ou que não gostaram do mesmo, expressando, portanto, o seu desagrado, a sua insatisfação com a atitude alheia. Como ocorreu no trecho do episódio nº5 (Berçário II) no qual MAI (21 meses) está sentada dentro da caixa de guardar brinquedos e demonstra não querer compartilhar o espaço com HEN (19 meses), que também se senta na caixa. MAI , então, bate em HEN, mostrando-lhe seu desagrado.

Outro tipo de conduta identificada são aquelas que denotam *colaboração* e participação dos bebês ao longo do episódio interativo, tanto para iniciá-lo quanto para mantê-lo.

Nessas condutas podem ser observados o compartilhamento de um mesmo objeto durante a brincadeira e o revezamento de papéis em que, por exemplo, o bebê que se escondeu passa a procurar o outro, e o bebê que procurava passa a se esconder, como na brincadeira de esconde-esconde. O revezamento de papéis durante a interação entre crianças pequenas foi igualmente apontando por Stambak e seus colaboradores (1984), Oliveira e Rossetti-Ferreira (1993) e Rayna (2004) e outros estudos.

Constata-se ainda, nas condutas colaborativas o brincar de faz de conta, como por exemplo, no episódio nº8 (Berçário I) com ISA (10 meses) e PED (11 meses), no qual ISA oferece um brinquedo para PED comer e, somente após algumas tentativas de ISA, PED colabora com o jogo.

Segundo Piaget (1990), o jogo simbólico é o jogo de faz de conta, que se diferencia dos demais pela aplicação simbólica dos objetos, em outras palavras, é aquele no qual objetos quaisquer são utilizados como símbolos (significantes) para representar o elemento ou o esquema real (significados). A afirmação pode ser ilustrada por HEN (19 meses) e MAI (21meses), durante o jogo simbólico, no qual utilizam as sucatas para representar copos e jarras, fazendo de conta que estão bebendo algo (Episódio nº 15, Berçário II).

A análise dessas condutas possibilitou constatar que os bebês buscam colaborar uns com os outros, compartilhando as ações, as brincadeiras. Mesmo que ainda não se trate da cooperação, propriamente dita (Piaget, 1987), uma vez que neste período as experimentações ocorrem no plano das ações e, portanto, ainda não há a troca de ponto de vista, não há reversibilidade etc. As condutas mencionadas são colaborativas no sentido de que apresentam a mesma finalidade, ou seja, as ações de todos os envolvidos na atividade convergem na busca de um mesmo fim, conforme salientado por Stambak (1984), Rayna (2004), Vincze (2004) tais ações podem ser consideradas como pré-cooperativas.

A conduta de *imitação*, alude às ações reproduzidas por um bebê após a observação de outro, por exemplo, bater sucatas na mesa produzindo barulho, descolar um pedaço de papel, subir e descer de brinquedos, correr pelo ambiente físico e por/ tirar objetos da boca.

Como particularidade das condutas imitativas identificadas nas interações entre as crianças do Berçário II, destaca-se o episódio nº21 no qual foi observada a imitação diferida que, conforme Piaget (1990), pode ser definida como a reprodução do modelo na ausência do mesmo e depois de um determinado intervalo de tempo, como na interação observada, na qual HEN (19 meses) reproduz as ações da professora ao contar uma estória aos colegas, sem que a mesma esteja presente e no dia seguinte à atividade realizada por ela. Nessa situação, a participação dos colegas mostrou-se essencial para o protagonista iniciar e continuar a imitação.

Assim, a análise dos episódios interativos possibilitou afirmar que os bebês participantes desta pesquisa imitaram as ações de outros bebês. Além disso, as ações produzidas por uma criança parecem contagiar outras, provocando sorrisos, troca de olhares e gargalhadas. Em outras palavras, a conduta imitativa é acompanhada por certo contágio emocional que na maioria das vezes foi deflagrado pela imitação das atividades motoras, como bater as mãos na porta e bater o chocalho na lata produzindo ruídos altos, por exemplo. Estas considerações reafirmam os resultados apresentados por Stambak (1984) e Vincze (2004).

Ademais, a conduta imitativa também pode modificar a ação inicial, pois, conforme os dados apontaram, há reprodução da ação, mas tal reprodução nem sempre é cópia: muda-se o objeto, o local, a intensidade da ação, por exemplo. Estes dados corroboram com as observações de Stambak e seus colaboradores (1984) e de outros pesquisadores (Oliveira, Rossetti-Ferreira, 1993; Rayna, 2004; Vincze, 2004) ao relatarem que a imitação, muitas vezes, não se traduz em mera cópia da ação de outrem, pois muitas vezes essa ação é modificada no desenrolar da interação.

Outra conduta observada configura as ações nas quais os bebês aproximavam-se de outros com a finalidade de pegar para si o objeto que está em posse do colega, iniciando, assim, uma *disputa* entre eles por determinado objeto. Em outras palavras, trata-se de ações destinadas à disputa/competição por algum brinquedo, localização espacial e outros. No entanto, três tipos de condutas de disputa foram identificados: o primeiro (C1) caracteriza-se pelo interesse da criança no objeto que está em posse do seu companheiro, bem como pela interrupção ou

redirecionamento da interação estabelecida. No segundo tipo (C2) a disputa é motivada pelo interesse da criança na ação produzida pelo seu par ao manipular determinado brinquedo, este tipo de conduta contribui para a continuidade do episódio interativo. Já no terceiro (C3) a disputa por determinado objeto converte-se em brincadeira e o interesse das crianças passa a ser a continuação do jogo, da brincadeira e não o objeto em si; apesar dessas condutas serem de disputa, a alegria e o entusiasmo estavam explícitos durante o terceiro tipo de disputa.

Condutas *impositivas* também foram encontradas e são aquelas em que a vontade de um bebê é imposta ao outro. Essas condutas podem ser verificadas quando um bebê quer fazer alguma coisa, impondo isso ao outro, ou quando quer que o outro faça algo.

No trecho extraído do episódio nº 20 (Berçário I), pode-se notar que as ações impositivas de CAE (11meses) de querer fazer rolar a grande roda de espuma (equipamento recreativo), fazem com que LAU (11meses) e BRE (12 meses) desistam das suas respectivas atividades: permanecerem sentados sobre a roda, como se estivessem brincando de cavalinho.

O episódio nº 2 (Berçário II) exemplifica essa conduta, pois GAB (22 meses) demonstra querer continuar apontando e nomeando as figuras de papel (fixadas em um painel na parede) e por isso afasta os colegas: "BRU (23 meses) e IRA (22 meses) olham GAB apontar para as figuras e nomeá-las. Após alguns segundos, GAB empurra BRU e IRA e continua passando a mão sobre as figuras".

Os exemplos citados possibilitam averiguar que nas interações entre os bebês aparecem condutas impositivas, o que significa que eles, apesar de não verbalizarem a sua vontade, são capazes de comunicar aos outros seus desejos e, sobretudo, impor a eles a sua vontade por meio de ações.

Segundo La Taille (2006), a compaixão é um tipo especial de simpatia e versa sobre a capacidade de sensibilizar-se com os sentimentos alheios, como aqueles que denotam sofrimento, bem como de procurar modos para minimizá-lo.

Assim, foram encontradas nas interações entre os pares, condutas de *compaixão* por outro bebê, ou seja, condutas que explicitam a sensibilidade diante do sofrimento alheio e as ações destinadas a cessar ou minimizar tal estado afetivo. Apesar de não se tratar da compaixão propriamente dita, pode-se dizer que configura o seu início. No episódio nº 4 (Berçário I), MAT (11meses) sensibiliza-se com o choro de JUL (12 meses) e tenta minimizar seu sofrimento, colocando sobre seu colo o livro que estava manuseando.

A conduta de compaixão também pode ser identificada no fragmento do episódio nº 11 (Berçário II) em que ISE (24 meses) sensibiliza-se com o princípio de choro de MAR (21 meses) após ter tropeçado e caído no chão, demonstrando querer confortá-lo, oferecendo-lhe um chocalho.

Assim, nos episódios analisados foram encontradas condutas de compaixão entre as crianças, mesmo sendo estas de tão pouca idade, ratificando os resultados demonstrados por Hoffman em 1978. Tais condutas caracterizam-se pela sensibilização da criança frente ao sentimento do seu par e, apesar da sua incompletude motora, pela busca de confortá-lo, por meios de ações.

As condutas explicitadas possibilitam afirmar que as crianças interagem entre si de modo rico e variado, favorecendo a brincadeira de faz de conta, o revezamento de papéis, os jogos imitativos, os sentimentos interindividuais e a percepção de diferentes pontos de vista, por exemplo. Confrontando, desse modo, concepções que caracterizavam as relações criança-criança como empobrecidas e desprovidas de benefícios ao desenvolvimento infantil. Além da riqueza e da diversidade, observou-se a frequência com que essas interações ocorreram, como mostra a tabela a seguir:

Categorias	**Frequência Berçário I**	**Frequência Berçário II**
Condutas convidativas	24,6%	15%
Condutas de contentamento	18%	20,2%
Condutas de observação	10,6%	12,2%
Condutas colaborativas	9,7%	17,7%
Condutas de descontentamento	9,7%	9,5%
Condutas imitativas	9,5%	12,4%
Condutas de disputa	9,2%	6,2%
Condutas impositivas	8,3%	5,9%
Condutas de compaixão	0,5%	0,9%

A figura 1 ilustra melhor os dados referentes à comparação entre a frequência das condutas interativas encontradas no Berçário I e no Berçário II:

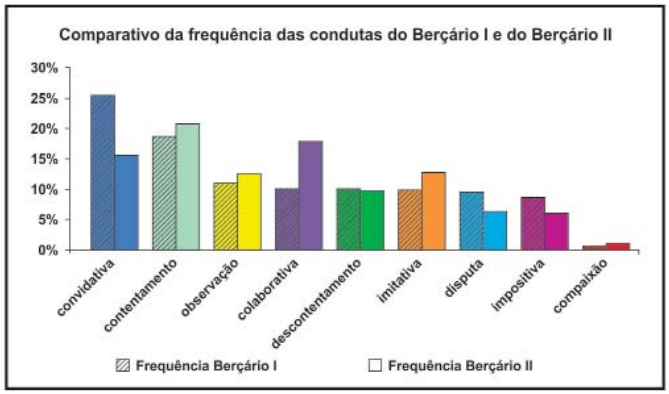

Figura 43: Gráfico comparativo da frequência das condutas do Berçário I e do Berçário II.

Os dados apontados indicam que nove condutas interativas foram observadas em ambos os grupos participantes da pesquisa. Contudo, constatou-se que as condutas de disputa, convidativa e impositiva foram mais frequentes entre as crianças do Berçário I. E as condutas de contentamento, observação, colaborativa e imitativa foram mais assíduas entre os pares do Berçário II. Já as condutas descontentamento e compaixão não apresentaram diferenças significativas quanto à frequência identificada nos dois grupos.

Por conseguinte, além da diversidade e da riqueza com que as interações foram constatadas, pode-se acrescentar que estas são frequentes entre as crianças pequenas convivendo na creche.

Finalizando, o trabalho com crianças pequenas envolve a integração entre o cuidar e o educar, ou seja, essas duas ações precisam ocorrer ao mesmo tempo, nas situações em que os educadores estiverem com as crianças. Para isso, é necessário conceber a criança não só como ser de direitos, mas ainda capaz de conhecer o mundo que a cerca por si própria, acreditar em suas possibilidades e potencialidades criadoras e interativas, incentivando e respeitando suas iniciativas, seja em ações solitárias ou conjuntas com outras crianças. Isso de forma alguma significa abandonar a criança a sua própria sorte, ou livrá-la de regras e limites.

O desenvolvimento de um bom trabalho voltado às crianças pequenas implica conhecê-las, compreender suas necessidades e especificidades, sejam essas cognitivas, afetivas ou sociais. Assim, compreender as características dos processos interativos entre os pares, compreender os modos como essas crianças *gritam*, torna-se aspecto importante para a organização e o planejamento de ações voltadas a contribuir para a constituição de crianças ativas, exploradoras, criativas, inteligentes e disponíveis para estabelecer interações harmoniosas com seus pares.

Referências

CARVALHO, Ana Maria A.; BERALDO, Katharina E. Arnold**.** Interação criança-criança: ressurgimento de uma área de pesquisa e suas perspectivas. **Caderno de Pesquisa,** São Paulo, n.71, p. 55-61, nov. 1989.

EDWARDS, Carolyn. Parceiro, promotor do crescimento e guia – os papéis dos professores de Reggio em ação. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (orgs). **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p. 159-176.

GRANA, Katiuska Marcela. **Um estudo exploratório:** interação socioafetiva entre bebês. 2011. 287 p. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

HOFFMAN, M. Desenvolvimento moral. In: MUSSEN, P.H. (Org.). **Psicologia da criança: socialização**. São Paulo: EDUSP, 1978, p. 1-170.

LA TAILLE. Yves de. **Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MEC/SEB. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2006.

MEC/SEB. **Indicadores de qualidade na educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

OLIVEIRA, Z. M. R.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. O valor da interação criança-criança em creches no desenvolvimento infantil. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 87, p.62-70, nov. 1993.

PIAGET, JEAN. **O nascimento da inteligência na criança**. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1987.

_____. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. 3. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1990.

RAYNA, Silvie. Favorecer as dinâmicas de aprendizagem interativas na Creche, no Ensino Fundamental, no Ensino Médio. In: PLATONE, F.; HARDY, M. (org.). **Ninguém ensina sozinho: responsabilidade coletiva na creche, no ensino fundamental e no ensino médio**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 37- 55.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K. S.; VITÓRIA, T. A creche enquanto contexto possível de desenvolvimento da criança pequena. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, v. 4, n. 2, p. 35-40, 1994.

STAMBAK, M. (org.). **Los bebés entre ellos: descubrir, jugar, inventar juntos**. Barcelona: Editorial Gedisa S.A., 1984.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. **A construção da solidariedade e a educação do sentimento na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

VINCZE, Maria. Atividades em comum em um grupo de crianças de até 2 anos. In: FALK, Judit. **Educar os três primeiros anos: a experiência de Loczy**. Araraquara, SP: JM Editora, 2004, p. 67-79.

"ALGUEM DIZ QUE NAUM PRECISA SE PREOCUPAR COM CONCORDÂNCIAS": LETRAMENTOS, HIPERTEXTO E IDENTIDADES NAS REDES SOCIAIS

Paula Baracat De Grande[1]

Resumo

O artigo discute como identidades são construídas em práticas de letramento em uma rede social na hipermídia, debatendo a ideia de que na internet há uma separação entre identidades *online* e *offline* dos usuários. Para discutir os novos letramentos relacionados às novas tecnologias digitais e as identidades neles e por meio deles construídas, o trabalho analisa desdobramentos da polêmica sobre o livro didático voltado para a EJA "Por uma vida melhor", que se espalhou pelas redes sociais no Brasil no primeiro semestre de 2011. O estudo, de base qualitativo-interpretativista, acompanhou interações sobre a polêmica entre sujeitos que, na vida *offline*, tem uma relação de professor-alunos(as) universitários. A partir de postagens na rede, discute-se as seguintes premissas: i)o hipertexto constituído por meio dos links disponibilizados nos comentários à postagem inicial constroem possíveis percursos de leitura e posicionamentos; ii) as trocas em rede social evidenciam uma mentalidade relacionada aos novos letramentos e à web 2.0; iii) as identidades construídas na interação via comentários em rede social são perpassadas por relações de poder, que, por sua vez, também são (re)construídas na interação.

Palavras-chaves

Letramentos; identidades; web 2.0; rede social.

Abstract

The article discusses how identities are constructed in literacy practices in a social network in hypermedia, debating the idea that there is a separation between online and offline identities of Internet users. To discuss the new literacies related to new digital technologies and identities constructed in and through them, this paper analyzes developments in the controversy over the textbook "Por uma vida melhor", which have been spread through social networks in Brazil first half of 2011. The study, based on qualitative-interpretive approach, observed interactions between individuals that in offline life has a student-teacher relationship at the university. From the interactions, the paper discuss: i) the hypertext constituted through links in the posts to the original one build possible reading paths and placements; ii) the exchanges in a social network point to a mentality related to the new literacies and to the web2.0; iii) the identities constructed in interaction via comments are laden with power relations, which, in turn, are also (re)constructed in the interaction.

Keywords

Literacies; identities; web 2.0; social network sites.

1 - Instituto de Estudos da Linguagem (UNICAMP).

Este artigo discute como identidades são construídas em práticas de letramento em redes sociais na hipermídia e sua relação com identidades construídas na vida *off-line*, debatendo a ideia do senso comum de que na internet e, especificamente, nos sites de redes sociais, há uma separação entre a identidade *online* da vida *offline* dos usuários.

Os sites de redes sociais têm crescido em importância e uso nos últimos anos. Como salientam Warschauer e Ware (2009, p.222), as novas mídias estão se tornando comuns e ganhando importância social a uma velocidade notável. Em pouco tempo, os brasileiros se tornaram o grupo de usuários dominante em uma das redes sociais, o Orkut (KOPYTOFF, 2004, apud BOYD e ELLISON, 2007). A cada 100 brasileiros conectados a internet, 75 estão no Facebook, outra rede social[2]. Desde sua introdução, as redes sociais atraíram milhões de usuários, muitos dos quais as integraram em suas práticas cotidianas (BOYD, ELLISON, 2007). Além destas, há exemplos constantes de usos das redes sociais para organização de movimentos sociais e políticos, como a Primavera Árabe[3].

Para discutir os novos letramentos relacionados às novas tecnologias digitais e as identidades neles e por meio deles construídas, este artigo analisa desdobramentos da polêmica sobre o livro didático "Por uma vida melhor"[4], que ganhou força e se espalhou pelas redes sociais no Brasil no primeiro semestre de 2011. No caso, os debates nas redes sociais se desenrolaram estabelecendo relações dialógicas com os debates na imprensa oficial, dando a conhecer e colocando em conflito diferentes vozes sociais. De modo resumido, a polêmica sobre o livro didático e sobre o ensino de língua na escola gerou duas posições em conflito[5]. De um lado, gramáticos, alguns professores e a maioria dos jornalistas defendiam o uso "correto" da língua, com um discurso quase apocalíptico, de que posturas como as do livro arruinariam "*A* língua portuguesa" e acabariam com a possibilidade de comunicação entre os cidadãos brasileiros, numa visão de que língua é a norma padrão. De outro, linguistas, linguistas aplicados, outros professores e alguns literatos explicavam que toda língua é um fenômeno social, sempre apresenta variações, e que a hierarquia entre variantes linguísticas é uma questão relacionada a desigualdades sociais[6].

A partir de postagens em uma rede social em que uma notícia veiculada em um site da imprensa oficial sobre o livro didático foi comentada por diferentes atores sociais, discuto os seguintes tópicos: i)o hipertexto constituído por meio dos links disponibilizados nos comentários à postagem inicial constroem possíveis percursos de leitura e posicionamentos; ii) as trocas em rede social evidenciam uma mentalidade relacionada aos novos letramentos e à web 2.0 iii) as identidades construídas na interação via comentários em rede social são perpassadas por relações de poder, que, por sua vez, também são (re)construídas na interação.

Justaposição e hibridação de discursos e mídias

Antes de partir para a discussão do que caracteriza os novos letramentos, é interessante definir conceitos e características que estão na base da discussão sobre discurso, letramento e significação em um novo espaço de interação humana, o ciberespaço, em que a dialogicidade dos enunciados na internet hibridizam discursos e mídias.

O dialogismo bakhtiniano compreende a linguagem como interativa, sendo o dialogismo constitutivo da significação, operando em uma dupla dimensão: um enunciado se constitui

2 - Dado divulgado pela Revista Veja de 8 de fevereiro de 2012 (edição 2255, ano 45, no. 6, p. 77)

3 - Ver mais em http://jus.uol.com.br/revista/texto/18576/primavera-arabe-reflexoes-sobre-a-existencia-do-direito-a-democracia-right-to-democracy

4 - Livro da coleção "Viver, aprender", destinado ao Ensino de Jovens e Adultos, publicado pela editora Global e organizado pela ONG Ação Educativa, distribuído pelo MEC através do Programa Nacional do Livro Didático.

5 - Sobre as duas posições nesse debate, ver texto publicado em 23/06/2011 de Sírio Possenti em http://terramagazine.terra.com.br/interna/0,,OI5201400-EI8425,00-Duas+experiencias+e+um+livro.html

6 - Sobre a discussão, indico um dossiê com textos que esclarecem a celeuma: http://www.cchla.ufpb.br/proling/images/stories/Dossi_da_polmica_-_livro_Por_uma_vida_melhor.

em relação aos enunciados que o precedem e também em relação aos que o sucedem na cadeia de enunciação (BAKHTIN, 1988, p. 89). A dialogicidade constitutiva de qualquer enunciado, mesmo que este seja apresentado como monológico, é mais explícita na constituição de hipertextos, em que o já dito pelo outro é evidenciado por meio de links que indicam percursos dialógicos na construção de significados.

Para Santaella (2007), as possibilidades de hibridização na internet se dão a partir da junção entre hipertexto e multimídia, configurando a hipermídia. O que caracteriza, fundamentalmente, o hipertexto é o acesso à informação de maneira não linear, propiciando a interatividade entre diferentes textos e com o usuário/leitor, já que este não pode usá-lo de maneira reativa ou passiva – "ao final de cada página ou tela, é preciso escolher para onde seguir" (SANTAELLA, 2007, p. 310). Dessa forma, as páginas da internet são textos, mas também funcionam como lugares ao longo de um percurso.

As conexões de um hipertexto constituem caminhos de significado para o autor e para o leitor. Cada tópico pode participar de inúmeros caminhos, e seu sentido vai depender do caminho que o leitor percorre. A partir disso, podemos pensar o hipertexto como um novo espaço de escrita, em que esta se apresenta como múltipla e associativa em vez de linear e hierárquica, como no texto impresso (BOLTER, 2002, p. 41). Por isso, o hipertexto é um processo tanto quanto um produto (BOLTER, 2002, p. 44) e é uma remidiação[7] de formas impressas.

A multimídia, formada pela justaposição de textos, sons e imagens, ao se juntar com o hipertexto, forma o que Santaella (2007) chama de hipermídia. Esta pode ser definida como "um sistema alinear, reticular de conexões (*links)* entre unidade de informação" (SANTAELLA, 2007, p. 294), sendo que as unidades podem aparecer sobre a forma de diferentes sistemas semióticos e diferentes modalidades, tais como textos escritos, imagens, fotos, desenhos, gráficos, vídeos e sons de várias espécies. Assim, a hipermídia é "um conglomerado de informação multimídia de acesso não sequencial, navegáveis através de palavras-chave semi-aleatórias" e se refere "ao tratamento digital de todas as informações (som, imagem, texto, programas informáticos) com a mesma linguagem universal" (SANTAELLA, 2007, p. 317, 318).

No caso do dado selecionado, via comentário em rede social, há links para textos da mídia impressa remidiados em hipertextos, links para vídeos constituídos de trechos de telejornais e links para blogs da internet – característica da hipermídia. Contudo, devido à própria complexidade semiótica dos textos que compõem essa rede de textos, somente recortes da interação na própria rede social serão aqui analisados. A discussão sobre notícias divulgadas sobre o livro didático cresce na própria rede social a partir das relações estabelecidas com textos que circulam em outras esferas e são remidiados para a internet.

Novas mídias, novos letramentos, nova mentalidade

As tecnologias da informação e comunicação, doravante TICs, permitem trocas imediatas de tecnologias de letramento, globais e contínuas, o que vem alterando a própria concepção do que constitui o letramento na atualidade. Novas tecnologias, como blogs e redes sociais, se espalham rapidamente, acompanhadas de novas formas e funções de letramentos que são reformulados pelas práticas sociais (COIRO et. al., 2008, p. 5).

Os letramentos em geral – e mais flagrantemente os digitais - são sempre instáveis. Letramento pode ser entendido como um dêitico (COIRO et al, 2008), que se atualiza a cada instante, definido pelo contexto em que emerge. Para caracterizar o "novo" nos "novos letramentos", Coiro et. al. (2008, p. 14) afirmam que a internet traz novos potenciais de letramento e que os novos letramentos são sempre novos, estão em contínua

7 - A remidiação (BOLTER, 2000) como representação de uma mídia por outra é uma característica definidora das novas mídias digitais, em que há um empréstimo translúcido de velhas mídias pelas novas. A remidiação opera em uma dupla dimensão: usuários de mídias antigas podem se apropriar e redesenhar as novas, como estas podem redesenhar as antigas.

renovação; são múltiplos, multimodais e multifacetados. Assim, os novos letramentos relacionados às TICs são identificados com uma mudança nas tecnologias e, associadas a esta, mudanças nas maneiras socioculturais de fazer coisas, de ser, de ver o mundo (COIRO et. al., 2008, p. 7).

Tais mudanças nos letramentos digitais ou novos letramentos estão relacionadas a uma nova mentalidade, que pode ou não ser exercida por meio de novas tecnologias digitais. Nesse sentido, Lankshear e Knobel (2007) definem os "novos letramentos" como aqueles que apresentam interações produtivas entre dois elementos: "new technical stuff" (novas possibilidades técnicas) e "new ethos stuff" (novo ethos), que envolve uma nova ética, um novo conjunto de valores para lidar com os discursos, sendo que este elemento é o critério definidor dos novos letramentos. É possível afirmar que não é a tecnologia que define ou que origina novas práticas, pois ela pode ser utilizada em práticas de letramento antigas – como a utilização do computador com funções muito semelhantes a uma máquina de escrever; da mesma forma, artefatos antigos podem ser utilizados a partir de uma nova mentalidade.

A partir de uma perspectiva sociocultural dos Estudos de Letramento (KLEIMAN, 1995; STREET, 1984), que considera o letramento como um conjunto de práticas sociais situadas, o(s) letramento(s) digital(is) são aqui compreendidos como "redes complexas e heterogêneas que conectam letramentos (práticas sociais), textos, sujeitos, meios e habilidades que se agenciam, entrelaçam, contestam e modificam mútua e continuamente, por meio, virtude ou influência das TIC" (BUZATO, 2009, p. 22).

Central nos novos letramentos é o fato de mobilizarem diferentes tipos de valores, de prioridades e de sensibilidades nessas *redes complexas e heterogêneas que conectam letramentos* de que trata Buzato (2009). A importância das novas tecnologias recai principalmente sobre o que elas possibilitam às pessoas no que se refere à construção de práticas de letramento e em sua participação (LANKSHEAR e KNOBEL, 2007, p. 7).

Casos paradigmáticos de novos letramentos apresentam tanto novas tecnologias digitais como novas sensibilidades, subjetividades, que configuram o novo ethos. As diferenças em relação a esse novo *ethos* são associadas a práticas mais participativas, colaborativas e distribuídas. Os novos valores e sensibilidades envolvidos são entendidos como um fenômeno socio-histórico mais amplo que envolve uma "fratura do espaço", que refere-se à emergência do ciberespaço como um novo ambiente que coexiste com o espaço físico. A fratura foi acompanhada de uma nova mentalidade "ciberespacial-pós-industrial", em que o mundo opera de maneira crescente – mas não exclusivamente - no espaço não material e por princípios e lógicas pós-industriais (LANKSHEAR e KNOBEL, 2007, p.11).

O novo *ethos* está relacionado à emergência da Web 2.0, um diferente conjunto de padrões de design e modelos de negociação no desenvolvimento de software que possibilita ou torna mais efetivas práticas mais colaborativas, participativas e distribuídas dos novos letramentos. Com a Web 1.0, a internet se referia mais a processamento e armazenamento de informações. A Web 2.0 volta-se para o impacto da internet nas relações entre pessoas e organizações, em que podemos inserir as redes sociais. Nela, o enfoque recai na forma como a informação é mobilizada ou como é gerada por meio de relações através da participação em espaços de afinidade (GEE, 2004) *online*. O novo *ethos* compreende o espírito dos valores e prioridades da Web 2.0 tais como colaboração ativa e participação, e mobilização de inteligência coletiva via práticas digitais. A partir disso, letramento não pode ser definido pela aquisição da habilidade de utilizar uma tecnologia específica, mas por uma mentalidade específica vinculada à habilidade de adaptar-se continuamente a novas tecnologias e novos letramentos que se difundem na Internet.

Uma característica específica dos meios digitais e, por conseguinte, dos letramentos nele envolvidos, seria sua propriedade fazer com que se hibridizem os elementos constitutivos de quaisquer letramentos:

> (i) formas de mediação (tais como a imprensa, o vídeo, a fotografia, o rádio, o cinema, etc.), (ii) sistemas de representação (tais como a escrita alfanumérica, as diversas linguagens imagéticas, os diversos tipos de cartografia e infografia, a música, etc.), (iii) gêneros, oriundos de diferentes esferas de atividade social e

> diferentes tradições culturais que se conectam via TIC, (iv) atitudes ou disposições frente ao texto (ler para procurar informação, ler para criticar, ler para se divertir, etc.), compartilhadas em eventos coletivos de LD [letramento digital] e (v) letramentos diversos praticados por um mesmo sujeito que transita entre contextos culturais e de prática diferentes (BUZATO, 2009, p. 21).

Os letramentos digitais favorecem hibridizações entre esses elementos, porque o digital é capaz de agregar e combinar todo tipo de mídia. Manovich (2002) define as novas mídias como "metamídia", que, pela linguagem matemática, pode remidiar qualquer outra mídia, ou seja, pode representar outras mídias, combinando-as numa relação de disputa e homenagem (BOLTER, 2000). Esse fator dos letramentos digitais favorece, dentro da relação mutuamente constitutiva entre letramento e meio, uma espécie de hibridização dos valores, sensibilidades e práticas envolvidas.

A partir disso, podemos caracterizar as redes sociais e práticas relacionadas a elas como possibilitadoras de novos letramentos, no sentido de que compreendem práticas mais colaborativas e participativas, relacionando uma nova tecnologia com uma nova mentalidade na mobilização e divulgação de conhecimentos, e por se situar na hipermídia, possibilitando a constituição de hipertextos que são compostos por diferentes semioses. Nesse processo, a partir da constituição de um gigantesco hipertexto aberto, a prática colaborativa é construída por sujeitos que se posicionam e reposicionam em diferentes identidades.

Identidades construídas via interação em rede social

O dado selecionado para a análise foi gerado por meio de observação de uma postagem de um professor universitário no Facebook que indica um hiperlink para uma notícia veiculada inicialmente em um *site* jornalístico sobre o material didático que, segundo a notícia, "ensina o aluno a falar errado". Essa primeira postagem, sem comentário do professor, inicia a construção do hipertexto que, para os participantes da interação, é a materialidade na qual e a partir da qual se posicionam e constroem identidades.

Na perspectiva dos Estudos Culturais, a *identidade* é compreendida como múltipla e heterogênea, relacionada ao dinamismo das experiências no mundo social e de seus condicionantes sócio-históricos, construída na interação (HALL, 1998). Dessa forma, a identidade não é permanente, nem relacionada a uma essência, e sim sempre transitória e dinâmica, moldada pelas relações de poder e pela percepção dos participantes, sendo múltipla (KLEIMAN, 1998). É também considerada em seu contexto relacional, o qual possibilita explicar por que, em dado momento, uma identidade é afirmada ou, ao contrário, reprimida (CUCHE, 2002).

Boyd e Ellison (2007) definem as redes sociais como serviços da web que permitem aos indivíduos (1) construir um perfil público ou semi-público, (2) articular uma lista de usuários com quem compartilham uma conexão, e (3) visualizar e atravessar sua lista de conexões e aquelas feitas por outros dentro da rede. Segundo os autores, o surgimento dos sites de redes sociais indica uma mudança na organização de comunidades *online*. Os sites de redes sociais se organizam, em grande parte, ao redor de pessoas, não de interesses. Por isso, as redes sociais são consideradas "egocêntricas", com o indivíduo organizando sua rede de contatos. A "coluna vertebral" das redes sociais consiste em perfis visíveis que exibem uma articulada lista de "amigos"[8] que também são usuários do sistema (BOYD e ELLISON, 2007).

O que torna as redes sociais únicas para Boyd e Ellison (2007) não é o fato de permitirem aos indivíduos encontrarem estranhos, mas sim o fato de habilitarem os usuários a articular e tornar visível sua rede social. Aliás, estudos mostram que as pessoas encontram mais conhecidos do que desconhecidos nas redes, sendo que a maioria delas apoia relações sociais pré-existentes (Boyd, Ellison, 2007). Em estudo sobre usos de redes sociais apoiadas em programas de mensagens instantâneas, Lewis e Fabos (2005) mostram que os jovens conversam, principalmente, com colegas que encontram todos os dias na escola. Os autores mostram que as identidades construídas por jovens usuários de

8 - Boyd e Ellison chamam atenção para o fato de que o termo "amigo" pode ser enganoso, porque as conexões pela rede não necessariamente significam amizade no sentido cotidiano, já que as razões para as pessoas se conectarem umas as outras pela internet são variadas (Boyd, 2006a, apud Boyd e Ellison, 2007).

mensagens instantâneas pela internet são intersectadas com suas vidas *offline*, ao mesmo tempo em que a atribuição ou construção de identidades são agentivas e criativas.

A característica de se organizar ao redor de pessoas traz implicações para as identidades construídas nas redes sociais. Há uma relação mais estreita entre identidades construídas na rede social e identidades construídas na vida *offline*, já que em algumas redes, como o Facebook, restringem-se as possibilidades de criação de perfis "falsos" ou "múltiplos". Em outras tecnologias digitais, como os MUDs (jogo de múltiplos usuários pela internet, em que os jogadores são convidados a construir o mundo do jogo), por exemplo, as possibilidades de criação de novas identidades são expandidas, pois os usuários criam personagens, que podem ser de qualquer gênero, idade, raça ou mesmo não serem humanas. Mesmo assim, há estudos que mostram que os usuários criam personagens e engajam-se em jogos relacionados a seus interesses e vidas *off-line*, como mostra Turkle (s/d). A separação vida *online* e *offline* é uma falácia: a vida *online* é parte do real da vida social das pessoas, não se configurando como algo não real, descolado do cotidiano.

A visualização de perfis varia de rede para rede. No Facebook, usuários que são parte de uma mesma rede podem ver os perfis dos outros, a não ser que o dono do perfil negue a permissão de visualizá-lo. Muitos serviços de rede social, como o Facebook[9], permitem um mecanismo para usuários deixarem mensagens nos perfis de seus contatos, como também a possibilidade de deixar "comentários" a mensagens de outros usuários visíveis.

Redes sociais configuram um contexto *online* em que indivíduos são conscientemente capazes de construir uma representação *online* do *self*, o que não quer dizer que todo tipo possível de identidade seja construída. Nesse sentido, uma rede de contatos pode servir para validar informações identitárias presentes nos perfis. Boyd (2006a, Apud BOYD, ELLISON, 2007) aponta que os "amigos" na rede funcionam como um contexto aos usuários, pois constituem uma audiência imaginada para guiar normas comportamentais.

Apesar de inicialmente criado como uma rede de alunos universitários, o Facebook pode ser usado por qualquer um para responder e debater questões proeminentes na mídia dita oficial, como o caso em estudo, recontextualizando e fazendo circular em outro contexto textos, vídeos, áudios e imagens de outras mídias por meio de links, ou seja, pela construção de hipertextos na hipermídia.

A interação é iniciada com um link postado por Jair e compartilhado por Claudio[10] em seu mural, ou seja, o mesmo link para a notícia sobre o livro didático "Por uma vida melhor", em que se afirma que o livro ensinaria os alunos a "falar errado", foi duplicado para a rede social de Claudio. Este é professor doutor universitário na área dos estudos da linguagem:

Claudio comentou o link de Jair.
Livro usado pelo MEC ensina aluno a falar errado | Poder Online

- **2 pessoas curtiram isto.**

Talira
Jair, só não me impressionei porque já esperava por isso. Mais uma vez a pesquisa científica é utilizada não apenas para justificar, mas para manter as coisas como estão. Uma coisa é a linguística nos dizer que tal norma não é certa enquanto as outras são erradas. Outra coisa é ensinarmos para o aluno que as diferenças sociais não são erradas. Qual é a oportunidade de vida melhor pra alguém que diz "nóis foi"??? Fala sério, isso são grilhões para prender os mais pobres à miséria!
só pra esclarecer... você teve acesso ao livro didático? Pergunto porque entendo que a função da escola é proporcionar conhecimentos que o aluno não terá fora dela. Então eu realmente gostaria de saber se o livro ensina a norma padrão pois, sem ela, que conhecimento adicional a escola pode proporcionar ao aluno?

9 - O Facebook surgiu em 2004, sete anos após a criação do primeiro site de rede social, e foi planejado para apoiar a rede acadêmica da Universidade de Harvard. Depois, passou a apoiar redes de outras universidades, para, em setembro de 2005, se expandir, incluindo estudantes de Ensino Médio, profissionais dentro de redes corporativas e, eventualmente, qualquer um (BOYD e ELLISON, 2007).
10 - Todos os nomes são fictícios para preservar a identidade dos sujeitos participantes da interação analisada.

Mônica
Fala sério!!! Damos um duro danado pra tentar corrigir essas crianças... Pra quê frequentar a escola então? Falar errado por falar errado, que fiquem em casa, já que são sábios nessa "arte"... Esse tipo de coisa me leva a crer que deveria ter cursado administração... =P...

A partir da postagem em que só se indica um link para uma notícia que condena o livro didático, Talira e Mônica, ambas pertencentes às redes de Claudio e Jair, tecem seus comentários. As duas se alinham à perspectiva da notícia, se posicionam contra o livro e como professoras que defendem o ensino da norma.

Talira se posiciona como professora em trechos como "Outra coisa é **ensinarmos** para o aluno...". Em seu comentário, mostra que, para ela, dizer que o não padrão é aceitável corresponde a "ensinar que as diferenças sociais não são erradas", ou seja, uma coisa é reconhecer as diferenças linguísticas, outra é sua relação com diferenças sociais, o que sugere que é mais do que a língua que está sendo discutida. Ao criticar as pesquisas da linguística, Talira faz um contraponto entre usar pesquisa para mostrar que existem variedades distintas da norma, o que ela considera válido, e usar as pesquisas para "justificar ou manter as coisas como estão": a mudança social passaria necessariamente pelo domínio da norma culta.

O posicionamento de Talira sobre o livro e sobre o ensino de língua é construído mesmo sem ter conhecimento sobre a obra em questão ("Então eu realmente gostaria de saber se o livro ensina a norma padrão..."). Contudo, desde o início de seu comentário ("só não me impressionei porque já esperava por isso"), Talira, professora e aluna universitária (o que é possível de se saber por outros comentários trocados na rede social), se posiciona como uma especialista em ensino, que tem expectativas que se confirmam sobre questões relacionadas à educação, autorizada a questionar Jair, seu professor na universidade.

Mônica se mostra indignada ("Fala sério!!!") e se posiciona como profissional que se esforça para ensinar o "correto" aos alunos, os corrigindo ("Damos um duro danado pra tentar corrigir essas crianças...") e questiona a própria validade de seu trabalho devido ao que fora divulgado no livro. Quando fala em "corrigir essas crianças", Mônica revela um alinhamento com a proposição de Talira. Pelo seu enunciado, a questão não diz respeito a corrigir a fala das crianças, mas as próprias crianças, no sentido de "endireitá-las". Acarreta, então, que a posição de "professora", para ela, corresponde à posição daquela que corrige, "endireita" seus alunos[11]. A expressão "essas crianças", ao usar o pronome demonstrativo "essas" com função anafórica, retoma "alguém que diz nóis foi...", na fala inicial, ou seja, aponta para uma identidade ainda mais específica, de professoras de português que ensinam crianças de classes populares.

As duas constroem identidades profissionais de professoras que prezam pelo ensino de uma língua portuguesa "correta", que deve ser corrigida, numa perspectiva homogeneizante, contra as "diferenças", em contraposição com pesquisas acadêmicas. É possível perceber a projeção de identidades de professoras que ensinam língua portuguesa e que se posicionam contra o que estaria ameaçando a função da escola.

Claudio, após as postagens de Mônica e Talira, faz um comentário em que critica a notícia, trazendo referências de estudos da linguagem, principalmente da Sociolinguística. A discussão continua, com reelaborações e reposicionamentos a partir do posicionamento de Claudio. Outros links são postados, tanto para reportagens televisivas inseridas nos sites de notícias oficiais das emissoras na internet como de blogs comentando as reportagens (não aparecem neste recorte). Os links trazem outras vozes sociais para dentro das postagens na rede social, ampliando as visões de mundo em embate. Contudo, a maioria das vozes sobre a questão do livro didático são aquelas da imprensa oficial. Os vídeos das emissoras televisivas disponibilizados por links aos seus websites oficiais se alinham aos argumentos contra o livro;

11 - De acordo com as definições do Dicionário Aurélio Fo Século XXI, "corrigir" 1 tem como algumas de suas entradas: "Dar forma correta a, emendando; fazer correção a; endireitar; retificar; emendar, retificar, a si mesmo".

os blogs variam: uns defendem o livro e explicam a perspectiva da Sociolinguística, outros o condenam.

Cláudio
Poxa! Mônica!! Você fez um curso comigo de Sociolinguistica!! Não esperava a sua resposta. O papel do professor é apenas de "corrigir"?? Acho que a mídia precisa ler mais sobre Linguistica e estudos socioculturais e antropológicos da língua para compreender o que é de fato trabalhar com a língua em uso. Conheço a obra (e os autores) e sei que eles não ensinam o aluno a falar errado, mas mostram que há diferentes formas de falar. Isso não quer dizer que "vale-tudo", pois a própria Sociolinguistica aponta para as avaliações dos falantes, etc. O MEC aprovou, pois a equipe certamente conhece aspectos da Educação brasileira, com destaque para os preconceitos que os jovens e adultos sofrem em um país elitista como o nosso. Enfim, acho que a mídia poderia discutir outras questões que são mais graves na EJA. Enfim, mais um caso de quem não entende nada de Educação!! Como o Jair falou, o problema maior é a jornalista transformar tal fato em notícia. Deveria ler as obras sobre língua(gem) de todo o século XX! Se ela lesse todo o referencial curricular para EJA, publicado pelo próprio MEC, saberia o porquê de a coleção fazer tal proposta pedagógica.

Talira
Claudio, obrigada pelos esclarecimentos! Que bom ouvir alguém que conhece a obra! É muito bom saber há uma proposta de se ensinar conhecimentos linguísticos nas escolas. Mas cotinuo querendo saber... o material ensina a norma culta? reitero a pergunta pois continuo a entender que a função da escola é justamente dar ao aluno acesso a um conhecimento que ele não teria fora dela. Quanto a mim, a escola me ensinou preconceitos, mas também me ensinou a norma padrão e foi ela que me deu acesso aos conhecimentos que me permitem enfrentar meus preconceitos...

Claudio brinca com o comentário de Mônica por ela ter sido sua aluna, se posicionando como professor e projetando para Mônica uma identidade de aluna. Quando Claudio diz "vc fez um curso comigo", performa essa identidade de professor. Além de se posicionar como professor em relação à Mônica, questionando-a inclusive em sua identidade de professora construída anteriormente ("O papel do professor é apenas de "corrigir"??"), Claudio se posiciona como membro do grupo de linguistas, cujos saberes deveriam ser considerados na discussão sobre variedades linguísticas levantada pelos jornalistas ao repreender o livro. A partir disso, Talira agradece os esclarecimentos de Claudio, reforçando a identidade de professor e especialista por ele construída. Ao mesmo tempo em que se reposiciona na relação com Claudio, Talira reforça seu questionamento e sua posição em relação à função da instituição escolar ("o material ensina a norma culta? **reitero** a pergunta pois continuo a entender que a função da escola é justamente dar ao aluno acesso a um conhecimento que ele não teria fora dela"), colocando a discussão em termos do que a escola deve oferecer e o que representou para ela. Talira se coloca como especialista em outra área do saber, diferente da de Claudio: o que se deve ensinar na escola. Na relação há dois especialistas debatendo, numa relação mais horizontal e colaborativa do que numa relação "professor acadêmico" e "professor em formação". Isso não quer dizer que a relação hierárquica entre professor e aluna deixa de existir; contudo, há uma informalidade e a colaboração para continuar a construção do debate.

Os seguintes comentários dão continuidade à interação:

Cláudio
Ensina também, pois a norma culta é uma das variedades/variantes da língua. Não é a única, apesar de ser a mais valorizada socialmente. Essa questão é amplamente discutida na Sociolinguistica e na própria Sociologia da Educação.

Mônica
Socorro!!! Direito de resposta urgente, pq tô me sentindo idiota! kkkkkkkkk... Justo eu que abandonei o jornalismo por achar o cúmulo o papel de abutres a que alguns desses profissionais se prestam... Cláudio, qdo vi a postagem do Jair, não li o comentário, fui direto pra reportagem e li só por

cima pq estava no trabalho e ocupada, além de não conhecer o livro... O que não justifica eu ter sido besta o suficiente para ler sem atenção e comentar sem entender o contexto... Retiro o comentário acima, duas vezes... Lógico que o papel do professor não é só corrigir! E até aí pequei, pq o "corrigir" seria "ensinar"... Eu disse isso pq é triste dar aula para crianças do 9° ano que tem um conhecimento de 3ª série... Fico revoltada com o descaso de professores que não estão nem aí se as crianças estão aprendendo algo ou não, que não ligam para o conhecimento de mundo que a criança carrega, assim como veem como erro tudo o que não se encaixa no padrão elitista imposto... Realmente entendi errado a intenção da postagem e nem passou pela minha cabeça a sociolinguistica... Só pensei "pô, mais gente querendo emburrecer essas crianças", e essa é uma situação que me tira do sério... Concordo plenamente com vc, professor... Inclusive, tenho saudade das suas aulas, pode ficar tranquilo pq realmente aprendi com elas... Mas o Jair vai querer me estrangular pela leitura superficial... (Pode dar 2 de nota, professor)... kkkkkkkkkk Desculpe de novo a desatenção, depois de ler os comentários e entender a discussão só queria um buracão bem fundo... kkkkkkkk... E viva a sociolinguistica!

Claudio continua em seu posicionamento de professor e especialista ao explicar para Talira o que consta no livro e por que, o que nos mostra que há uma relação direta entre a vida *online* e *offline*. Ao citar áreas das ciências, como a Sociolinguística e a Sociologia da Educação, Claudio reforça sua identidade de especialista e pesquisador da linguagem que detém um saber para falar sobre a questão em pauta.

Mônica, depois dos comentários de Cláudio, se posiciona como aluna e modifica sua avaliação sobre o livro e o debate sobre o ensino de língua portuguesa nas escolas, colocando em evidência as relações de poder entre a aluna e o professor universitário. Ela solicita o direito de resposta, justificando seu comentário anterior como leitura desatenta ("não li o comentário, fui direto pra reportagem e li só por cima pq estava no trabalho e ocupada, além de não conhecer o livro"). Mônica desloca o problema do livro, ou da linguística (defendidos por Claudio), para o "descaso de professores". Para validar sua avaliação, ela performa sua identidade de professora para justificar a primeira interpretação que fez do texto disponibilizado via link por Jair e Claudio ("Eu disse isso pq é triste dar aula para crianças do 9° ano que tem um conhecimento de 3ª série") e também se posiciona como aluna, (re)projetando as identidades de professor e especialista para Claudio e para Jair, que é seu atual professor ("Mas o Jair vai querer me estrangular pela leitura superficial... (Pode dar 2 de nota, professor)"). O uso do vocativo "professor" reforça mais as relações entre as identidades de professora em formação/aluna e professor universitário. Mônica reforça sua identidade de aluna nessa relação, desculpando-se e reverenciando os saberes trazidos por Claudio ("E viva a sociolinguística!"). O KKKK, internetês que marca o riso, por sua vez, é uma estratégia de proteção da face[12] (GOFFMAN, 1980), atenuando o tom da resposta, descontraindo a relação hierárquica e o pedido de desculpas.

É possível notar, pela interação analisada, que a rede social possibilita um debate que talvez não tivesse esse alcance e essa configuração caso a tecnologia em questão não fosse utilizada, ou seja, nessa discussão observamos que prática e tecnologia se possibilitam. A prática possibilitada pela interação mostra como a web 2.0 se refere ao impacto da internet nas relações entre pessoas e organizações, no caso, entre professor e alunas. Os interlocutores se posicionam e reposicionam na interação, construindo identidades *online* atreladas a identidades *offline:* professora – especialista em linguística - especialista em ensino - leitora apressada – aluna, sendo que há mais de uma identidade em jogo na interação.

Contudo, é interessante notar que Talira e Mônica parecem, inicialmente, acreditar na ideologia de que *online* e *offline* configuram mundos separados, ou seja, elas operam a partir

12 - O conceito de face de Goffman é definido como "uma imagem do self delineada em termos de atributos sociais aprovados. (...) Quando uma pessoa começa um encontro mediado ou imediato, já existe algum tipo de relação social entre ela e os outros interessados, assim como uma expectativa de sua parte quanto à relação que manterá com estes após o término do encontro" (1980, p.104).

da metáfora dos universos paralelos (SANTAELLA, 2007) e realizam comentários que vão contra a perspectiva de seus professores e de sua formação. Provavelmente, não fariam isso numa sala de aula. Quando o professor interfere e torna explícita sua posição no debate sobre o livro, as duas percebem a incoerência de seus comentários em relação aos conhecimentos científicos de sua formação. Ou seja, entre as habilidades demandadas pelos novos letramentos, está a de saber que de fato as interações colaborativas são abertas e que o sujeito pode ser chamado à responsabilidade, e, por isso mesmo é que não se pode projetar todos os tipos possíveis de identidades nas redes sociais.

Diferentemente da crença de que na internet "vale tudo", os interlocutores constroem identidades relacionadas a suas vidas cotidianas fora do *ciberespaço*. Isso não quer dizer que as possibilidades não se alterem: o diálogo mais horizontal entre professor e alunas e a construção de outras identidades para esses sujeitos na interação – especialista em ensino, por exemplo - se dão nesse espaço em que todos são "amigos" e têm o mesmo acesso ao perfil do outro, podendo comentá-lo quando quiser.

A internet e a rede social também possibilitam a prática de divulgação de outros textos sobre a polêmica, com diferentes posições dentro do debate, o que reflete a mentalidade mais distributiva e colaborativa dos novos letramentos. Vale ressaltar que os links indicando percursos a seguir dentro do debate são todos postados por Cláudio. A postagem de links na discussão também se configura como uma maneira de construir a identidade de especialista, sugerindo caminhos às alunas, como também uma maneira de trazer vozes que reforçam seu argumento. Por meio de outros links, o debate continua:

Cláudio via **Lucas**
Livro adotado pelo MEC defende ‘’erro” - vida - Estadao.com.br

Ciro
Meu Deus... E pensar que estudei quatro anos... Continuo a estudar, ler e pesquisar... E a essa altura... Depois de uma longa caminhada... Alguem diz que naum precisa se preocupar com concordâncias... Sejam ela, verbais, nominais e quais "nais" mais existirem!! Sei que há que se rever de forma profunda a formação de professores... Assim como o próprio curriculo escolar... Mais uma coisa é certa... Não será tentando encontrar culpado ou responsáveis, seja como for... ACORDA BRASILLLLLLL

Cláudio
O livro não diz isso!! acho que a questão é outra! Todos nós cometemos erros de concordância. acho que a discussão é outra!! O livro não diz que não precisamos nos preocupar, mas diz que há usos e usos. Enfim...uma longa discussão e muita reflexão sobre política linguística. Leiam os excelentes comentários no blog:
http://minhalinguaeeu.blogspot.com/2011/05/jornal-nacional-em-mais-um-absurdo-da.html

Ciro
Cláudio, Na verdade, não me referi ao livro, mesmo porque, nem tive contato com ele..
Minha referência foi à fala da autora, que tentou justificar a questão, algo desnecessário, mesmo porque, todos sabemos o quão importante é o conhecimento prévio de nossos alunos, e nossos também, para que assim possamos desenvolver novos conhecimentos...
A linguagem, enquanto comunicação, é algo tão subjetiva quanto o próprio indivíduo que dela faz uso... Naum consigo entender porque tamanha inquietação referente a este assunto, quando o que realmente temos, pelo menos ao meu ver, uma tentativa de desviar a atenção do reais problemas da educação... Mesmo porque, o professor em sala de aula naum deve se fazer valer unica e exclusivamene do livro didático, lembrando que são baseados sempre num contexto geral, e há que se levar em conta o contexto de cada sujeito para o processo educativo!! Desculpe se pareceu uma critica ao livro didático, naum o foi, para isso eu precisaria analisá-lo, e não creio, ter bases para tal!!

Ciro, apesar de condenar o livro, faz uso de internetês como "naum" e expressões consideradas como desvios da norma ("sejam ela"), ou seja, ele usa supostos "erros" em relação à

norma para defendê-la, o que mostra que essa "norma" funciona mais como algo abstrato e vago que, no entanto, Ciro toma como pressuposto. Nessa interação entre Ciro e Claudio, algo semelhante ao que ocorreu na interação com Mônica e Talira se repete. A partir de um link postado por Claudio via comentário do perfil de Lucas, construindo um hipertexto que leva a textos da mídia impressa remidiados na internet, Ciro repreende o livro e se posiciona como alguém que estudou anos e se vê ofendido quando "alguém diz que naum precisa se preocupar com concordâncias". Nota-se, pelo comentário inicial, que Ciro não acompanhou os comentários já realizados anteriormente no "mural" de Claudio e não seguiu o percurso sugerido em links anteriores.

Claudio responde, se posicionando como aquele que conhece o livro e a real discussão a que toda a polêmica diz respeito ("Enfim...uma longa discussão e muita reflexão sobre política linguística"). Ele conclui sua argumentação recomendando a leitura de um blog de um reconhecido sociolinguista brasileiro, performando a identidade do professor com uso de verbo no modo imperativo ("Leia os excelentes comentários no blog..."). Dessa forma, o link funciona como uma forma de não repetir algo já dito pelo outro, como também uma estratégia de sustentar seus argumentos e posicionamento: alguém que conhece e recomenda fontes confiáveis. O link de Claudio também remete o interlocutor à cadeia dialógica em uma escala maior do que a da interação entre eles, mostrando que essa discussão é mais ampla e que o problema do livro é só um elo da cadeia dialógica.

Por fim, Ciro se reposiciona na discussão, dizendo que não criticou o livro diretamente, mas sua autora, e pede desculpas pela forma do dito ("se pareceu uma crítica"), desqualificando essas interpretações e justificando porque não poderia ter sido uma crítica - não teria bases para analisar o livro em questão. Diferentemente da identidade de crítico veemente construída no comentário anterior, Ciro se reposiciona na interação e, da mesma forma que no caso de Mônica, diante do professor, articula uma estratégia para preservar a face e não se expor mais na situação.

O que ocorre nos dois trechos de interação selecionados de um longo debate via comentários e links, que construíram um percurso de páginas da web, é um jogo de (re)posicionamentos e, através dele, de construções de identidades, tecidas na interação a partir de identidades construídas em relações *offline*. Os posicionamentos na interação *online* não são independentes das construções identitárias fora da internet – e que, portanto, não são independentes das relações de poder, como entre professor- aluno; especialista – não especialista etc.

Os comentários de Claudio como especialista na área e professor universitário levam a reposicionamentos dos seus interlocutores. Contudo, o poder não é estático e não está nas mãos de Claudio. Mônica, Talira e Ciro se reposicionam para continuar no jogo, sem abdicar todo o poder a um só: os atores continuam discutindo a questão e agindo no debate – a palavra de Claudio como professor não interrompe o diálogo como uma voz de um discurso de autoridade – que, segundo Bakhtin (2003), pressupõe a repetição da voz do outro. Após suas intervenções, mesmo que se reposicionando na interação, os três respondem ativamente a Claudio, e até colocam questionamentos, como Talira, ao perguntar mais sobre o livro.

Na interação com Talira e Mônica, as duas começam como professoras, mas se reposicionam como especialistas no ensino e como alunas, dando prosseguimento à discussão e respondendo ativamente a Claudio. Monica se utiliza de uma autodepreciação como leitora apressada, mas não como professora que não sabe ou que é preconceituosa, o que indica que Claudio deixa espaço para tal – e a própria rede social possibilita esse espaço em que "amigos" podem comentar as postagens dos outros. Já Ciro sugere um mal-entendido por parte do especialista, também para não se posicionar subalternamente.

Palavras Finais

Nesse jogo de poder, a interação via comentários possibilita às pessoas envolvidas a construção de uma prática de letramento e a participação nela de uma maneira mais ativa e colaborativa em comparação com debates que ocorrem somente entres especialistas na universidade ou em outras mídias – como as mídias de massa, em que o usuário é mais um espectador passivo. Sempre existem relações de poder e autoridade, mas

o fato da discussão ser colaborativa na rede social origina uma diferença qualitativa em que os participantes com menos poder possuem "agentividades" diferenciadas, além da possibilidade de ampliação das referências sobre o assunto por meio da divulgação de textos com posicionamentos sobre a questão em discussão. O que os dados mostram é que, pela contrapalavra de Claudio, os participantes revisitam a palavra autoritária da imprensa oficial, e suavizam seus argumentos.

No caso das interações em rede social, o lugar para a escrita, para a resposta está garantido, o que altera a relação entre os atores sociais. Acerca da realidade brasileira, Geraldi (2008) lembra que, apesar de o país ser campeão em concentração de renda, também concentra "mais de 40 milhões de internautas, o que permite gestar um mundo de discursos cujas consequências são ainda difíceis de calcular". Dessa forma, os novos letramentos permitem um acesso diferenciado à possibilidade de dizer, de fazer circular sentidos. Abre-se a possibilidade de *expressão* para uma grande parcela de vozes silenciadas (GERALDI, 2008) e do embate de vozes sociais, numa relação em que a polifonia inerente ao diálogo social é mais facilmente preservada (do que nos canais da mídia oficial).

Apesar de difundir preconceitos e argumentos pouco sustentados e relacionados a leituras parciais de fatos divulgados pela imprensa oficial (como no caso do livro, em que rapidamente se adotou, também nas redes sociais, a falácia de que o livro "ensinaria" o português popular no lugar na norma), a quantidade de discursos que circulam nas novas tecnologias também faz circular *outros* discursos, contra-hegemônicos, geralmente silenciados, numa abertura à diversidade cultural e identitária que outras esferas sociais mais tradicionais, como a escola e a universidade, ainda não reconhecem.

Referências

BAKHTIN, M. O discurso no romance. In: _____. **Questões de Literatura e Estética**. Hucitec: São Paulo, 1988.

_____. **Estética da Criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra 4a. ed. Martins Fontes, 2003.

BOLTER, Jay David. **Writing space: computers, hypertext and the remediation of print**. 2. ed. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2002.

BOLTER, Jay David. **Remediation and the Desire for Immediacy.** Convergence, v. 6, n. 1, p. 62-71, 2000.

BOYD, d. m.; ELLISON, N. B. Social network sites: Definition, history, and scholarship. **Journal of Computer-Mediated Communication,** 13(1), article 11. 2007.

BUZATO, M. E. K. . Letramento e inclusão: do estado-nação à era das TIC. **DELTA - Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 25, p. 1-38, 2009.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais.** 2 ed. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

COIRO, et al Central issues in new literacies and new literacies research. In ____ (Eds.). **The handbook of research in new Literacies**. Mahwah, NJ: Erlbaum: 2008, p. 1-21

GEE, J. **Situated language and learning:** a critique of tradicional schooling. Londo: Routledge, 2004.

GERALDI, J. W. **Da liberdade ao direito à expressão**: hegemonias e subalternidades. Texto apresentado na 11ª conferência da Academia Internacional do Direito Linguístico, Língua e Cidadania Global. Lisboa, Portugal, 2008.

GOFFMAN, E. A Elaboração da Face - Uma análise dos elementos rituais da interação social. In: FIGUEIRA, S. (Org.). **Psicanálise e Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Tradução: Silva, T.T. e Louro, G. L. 2ªed. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

KLEIMAN, A. Modelos de Letramento e as Práticas de Alfabetização na Escola. In: _____ (org) **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP : Mercado de Letras, 1995.

_____. A construção de identidade em sala de aula: um enfoque interacional. In: Signorini, I, (org.) **Língua(gem) e identidade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

LANKSHEAR, Colin.; KNOBEL, Michele. Sampling "the new" in new literacies. In _____.(Eds.) **A new literacies sampler** , New York: Peter Lang, 2007. p. 1–24

LEWIS, Cinthia. FABOS, Bettina. Instant Messaging, Literacies, and Social Identities. **Reading Research Quarterly**, v.40, n.4, 2005, p470–501 Disponível em <http://www.reading.org/Library/Retrieve.cfm?D=10.1598/RRQ.40.4.5&F=RRQ-40-4-Lewis.pdf> acesso em 10 jan, 2009

MANOVICH, Lev. New Media from Borges to HTML In Wardrip-Fruin, N; Montfort, N. (eds) **The New Media Reader**. Cambridge: MIT Press, 2003. Disponível <http://www.nothing.org/netart_101/readings/manovich.htm> Acesso em 01 jun 2011.

SANTAELLA, L. **Linguagens líquidas na era da mobilidade.** Paulus, 2007.

STREET, B. **Literacy in theory and practice.** Nova Iorque: Cambridge University Press, 1984.

TURKLE, **Constructions and Reconstructions of Self in Virtual Reality:** Playing in the MUDs. Disponível em http://web.mit.edu/sturkle/www/constructions.html. Acesso em 10/09/2011.