

Leitura: Teoria & Prática



global
EDITORA

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

SUPLEMENTO ESPECIAL – 18ª COLE

FAPESP
UNICAMP



CNPq
Conselho Nacional de Desenvolvimento
Científico e Tecnológico



Prezado leitor.

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

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

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

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

Boa leitura.



Associação de Leitura do Brasil

COMISSÃO EXECUTIVA EDITORIAL

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

CONSELHO EDITORIAL EXTERNO

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

APOIO

Faculdade de Educação / UNICAMP

REVISÃO EDITORIAL

Fabiano Corrêa da Silva

PROJETO GRÁFICO E EDITORAÇÃO

Global Editora e Distribuidora Ltda

R. Piratinguin, 111 - Liberdade - São Paulo - SP - CEP: 01508-020

Fone +55 xx 11 3277-7999 - Fax: +55 xx 11 3277-8141

CNPJ: 43.825.736.001-01 - Insc. Est: 109.085.073.112

CAPA: Criação e layout: Rosalia de Ângelo Scorsi sobre Calligraphy Tools - Hokusai - 1822 (2009 - Parkstone Press International, New York, USA)

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

ASSOCIAÇÃO DE LEITURA DO BRASIL - DIRETORIA

Presidente: Antonio Carlos Amorim

Vice-presidente: Gabriela Fiorin Rigotti

1º Secretário: Alik Wunder

2º Secretário: Ana Lúcia Horta Nogueira

1º Tesoureiro: Davina Marques

2º Tesoureiro: Ubirajara Alencar Rodrigues

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

REDAÇÃO

Leitura: Teoria & Prática - Associação de Leitura do Brasil

Caixa Postal 6117 - Anexo II - FE/UNICAMP - CEP: 13083-970 - Campinas - SP - Brasil

Fone +55 xx 19 3521-7960 - Fone/Fax +55 xx 19 3289-4166.

E-mail: ltp@alb.com.br - Home page <http://alb.com.br/>

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

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

Revista da Associação de Leitura do Brasil

Periodicidade: Semestral

ISSN: 0102-387X

Ano 30, n.58, jun. 2012

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

CDD - 418.405

Indexada em:

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

Impresso no Brasil - 2012

© by autores

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

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

Gildenir Carolino Santos

Diretor da Biblioteca Prof. Joel Martins

Faculdade de Educação - Universidade Estadual de Campinas

Rua Bertrand Russell, 801 - Cidade Universitária

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

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

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

EDITORIAL

CONTRACOMBATES À HOMOGENEIZAÇÃO NA ESCUTA DO MUNDO

GABRIELA FIORIN RIGOTTI¹

ANTONIO CARLOS AMORIM²

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

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

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

A sugestão não é buscar pelo esclarecimento e pela

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

DESVIAR O OLHAR DO FOCO: UMA DEAMBULAÇÃO EM (DES)VIA AO MAR

Laisa Blancy de Oliveira Guarienti¹

Resumo

O desvio como (des)foco; o desvio como problematizador e disparador de novos problemas; o desvio conceituado por dois filósofos; o desvio como uma via possível. Antoine, personagem principal do filme “Os Incompreendidos” (1959) de François Truffaut, nos (des)guiará dos fluxos já traçados e demarcados pelas instituições ditas hegemônicas (escola, família, reformatório, cidade,...). É com ele que percorreremos os três blocos do texto, e é com ele que chegaremos ao mar, ponto de referência para a deriva; aí entra a geografia, que nos permite vagar pelos espaços sem fronteiras, a possibilitar pensar o novo, o que ainda não foi traçado. Experimentações de outras possibilidades de vida quando desviadas daquilo que nos é habitual. Aí quem sabe, o possível para aprender o novo e para a deambulação de outras novas rotas de fuga daquilo que pode plasmar uma vida. Combate intensivo contra a homogeneização na escuta do mundo; o mundo percebido na ficção do cinema e sentido na pele da própria vida.

Palavras-chave

Desvio; geografia; deambulação; aprendizagem; cinema.

Abstract

The deviation as (un)focus, and problematizing the diversion and trigger new problems, the deviation of three renowned philosophers, the deviation as a possible route. Antoine, main character in the movie “Les Quatre Cents Coups” (1959) by François Truffaut in (mis) lead flows have plotted and demarcated by the so-called hegemonic institutions (school, family, workhouse, city,...). He’s the one we will cover the three blocks of text, and is with him that we will reach the sea, a reference point for the drift, then it’s geography, which allows us to roam the boundless spaces, to allow the newthinking, which still has not been traced. Trials of other possibilities for life when we deviated from what is usual. Then perhaps you can to learn to walk again and other new routes of escape from what can shape a life.

Keywords

Drift; geography; meandering; learning; cinema.

1 - Mestranda – FE/UNICAMP/DiS.

Provocar o desvio

Pensar as imagens cinematográficas a problematizar o espaço da cidade como potência ao desvio. A potência do desvio daquilo que sufoca, que engasga. Encontrar saídas, mas de modo algum, liberdade. Sempre alguma saída. É nesse pensamento que encontramos o filme *Os Incompreendidos* (*Les quatre cents coups*) François Truffaut (1959), para pensar junto com a vida do personagem principal, os seus atravessamentos deambulantes dos diferentes espaços que a personagem percorre pela cidade de Paris. Sua casa, a escola, o reformatório e o espaço da cidade. Percorrer com ele, o modo de ser e estar no espaço.

O filme como disparador de pensamentos. Antoine, personagem principal da trama, afeta a proliferação de novos pensamentos, no caso, o desvio e as estratégias de aprendizagens nesse deambular é o que nos provoca. São as aprendizagens deambulantes praticadas pelo personagem que nos levam a problematizar o desvio como uma aprendizagem outra, que deambula sem fronteiras no pensamento. Antoine como intercessor, disparador e proliferador de pensamentos.

Desse modo, Antoine nos faz criar problemas: como os corpos se organizam em uma máquina-cidade? Como os gestos são demarcados e entranhados nos corpos, até mesmo pelo deambular nas cidades? O que o Antoine produz de potente mesmo inserido em lugares que sufocam? Que saídas ele encontra a cada vez que é capturado? Que aprendizagens percorrer por ele quando deambula pelas ruas da cidade? E quais quando confinado? Que desvios são produzidos aí?

... não importa onde, ainda que no mesmo lugar, intensamente; não se trata de *liberdade* em oposição a submissão, mas apenas de uma linha de fuga, ou melhor, de uma simples *saída*, à direita, à esquerda, onde quer que seja, a menos significante possível².

Uma micropolítica do desvio está para um escape diário, seja na estrutura dita disciplinar, seja ela na de um controle ao céu

aberto, a grande máquina-cidade. O que interessa é o desvio de tudo aquilo que pode fragilizar a potência inventiva, a potência de um pensamento deambulante que é aberto às conexões; um vagar livre e desviante dos processos de subjetivação manipulantes e ditantes de regras e condutas; desviantes dos modos de agir robóticos, chapados das sociedades dominadoras-capitalistas.

Encontramos efeitos dos mecanismos disciplinares e de controle por onde quer que deambulemos. São gestos e movimentos que se estipulam conforme uma determinada sociedade, microrelações, cada uma com seus códigos de obediência, servilismo. O espaço, o lugar em que estamos inseridos; nossa localização no espaço geográfico como pontos, nos localiza e nos faz emitir signos a serem realizados e reproduzidos.

Pensar geograficamente é pensar na ciência dos fluídos, das águas, das direções, das entradas e saídas. Pensamento que abre os espaços para a territorialização, desterritorialização e a reterritorialização. As imagens, assim pensadas, dançam por entre as possibilidades de um pensamento geográfico e não histórico, este último que cria pontos a serem cravados e estancados na ciência dos sólidos. E dos pontos que se desvia, e é com os pontos que procuramos outros territórios para nos alocarmos. Potencializar uma geografia no pensamento, esta que percorre liquidamente linhas e não define solidamente pontos. O interessante são as linhas formadas de um ponto ao outro, isto é a duração de um percurso; as possibilidades de ir e vir, livremente, como água.

Desse modo, pensar em problematizações das tensões que configuram o espaço: espaço intersubjetivo, de negociação, de encontros. Espaço construído na e pela imagem, cria uma fissura dos espaços geográficos para abrir mais uma vez, o movimento, as dobras e desdobras. Inventar possíveis mesmo inserido num espaço onde todas as possibilidades já foram esgotadas; aí o novo, criar na impossibilidade. Assim se pode pensar em uma pedagogia do pensamento, que passa pela exploração de problemas no próprio exercício de figuração.

2 - Gilles Deleuze; Félix Guattari. *Kafka por uma literatura menor*. 1977, p.12.

Usamos o filme para aquilo que acreditamos ser potente dele. Foi no encontro com o filme que pensamos ser interessante pensar a problemática do trabalho. Roubar de seu campo, desviar daquilo que está programado, e fazer transformar ele, numa potência para o uso em outra coisa; naquilo que no seu campo, o filme estaria em estado de tranquilidade, de organização; e potencializar os movimentos e velocidades das outras entradas que ele ainda pode. Sempre se pode mais e mais, afinal de contas os encontros são possíveis por fazer proliferar outros novos signos, outras potências de pensamento ainda não pensáveis. Rachar a imagem com aquilo que ela ainda não foi usada; explorar os limites da imagem para proliferar novas imagens a serem (re) pensadas, ilimitáveis.

Uma problematização do uso do cinema pensado como uma potência a ser usada como ferramenta para o enfretamento político (que envolve relações) e ético (que envolve um cuidado para consigo). Antoine, encontra, seja onde forem, seus escapes e desvios potentes para seguir adiante. Onde há a captura, ele desvia, por mais que no próximo passo seja capturado novamente. Esse é o estilo de vida daquele que assume a vida como imprevisto e um permanente combate ao intolerável que assola uma sociedade que prima pelo fascismo. A aprendizagem dura por uma vida toda, e esta se efetua justamente no combate ao intolerável e no encontro de alianças potentes para criar forças, desviar e seguir adiante.

Uma vida que aos poucos compõe singularidades. Deambula por um mundo recortado de sentidos. Desviantes ao menor movimento possível. Intenso pelos afectos que nos atravessam, extenso por seu movimento. Um aprender deambulante nunca é, ele está sempre em processo, em devir, em movimento e em velocidade, ele se compõe pela conjunção 'e', pelos pedaços que se pode relacionar com outros vários 'e', ele vaga pelo pensamento sem demarcações, sem fronteiras, nem bordas, ele está mais para uma geografia do pensamento do que para um pensamento cravado na história, marcado por saberes estipulados, dados e datas históricas.

Um pensamento menor, isto é, um pensamento da resistência, que se inventa no imprevisível, que se deixa levar pelos acontecimentos intensos da vida. Antoine se joga na

intensidade dos acontecimentos, desvia de tudo aquilo que é intolerável para ele: família, escola e o centro de observação para menores delinquentes. Fugas-intensivas. Qual o próximo passo?

Antoine sabe que se pertence ao instituído, no *dentro*, no espaço estriado; mas sua busca está para uma produção diária de si, de resistências ao mundo dado, desvia dele como pode, e é o próprio desvio esse aprender deambulante. Como se produz o desvio no instante em que se é capturado? Esse é o problema. Essa é a aprendizagem potente, aquilo que ainda não se havia pensado. O imprevisto, o improviso, o novo. Produzir um cuidado de si no encontro das invenções de si. Se preocupar em sermos aquilo que nunca fomos.

O jovem menino não cabe, procura uma saída, a menor que seja, um buraco na grade que limita as passagens. Um furo, um espaço mínimo, ou seja, ele foge, escapa. Antoine limitado na família, escola e reformatório. Três cenários confinam o personagem da trama. A família manda-o para a escola, não cabendo na escola, mandam-no ao reformatório. Para onde mais se envia alguém? Hospital? E a morte é o que resta a Antoine? Ele para por aí, no reformatório. Escapa de lá e encontra o mar.

A personagem não se curva as normas e regras pré-estabelecidas nestes espaços. Escorre para outros cantos, se esconde em buracos e tocas, prefere isso a seu lar. A rua o conforta nos momentos de fuga e ao mesmo tempo produz pavor e medo da solidão. Desliza por parques de diversão, fliperamas, cinemas, praças, calçada, garagens escuras: um buraco para dormir. É nesses espaços que Antoine inventa aprenderes potentes para sua vida, livre dos olhos que vigiam e punem o menino quando dentro das instituições.

Já dentro das instituições, Antoine também encontra e inventa inúmeras estratégias para suportar o decorrer das horas do seu dia. Falsifica bilhetes escolares, cola e passa cola nas provas, inventa modos de se comunicar com os demais colegas, bilhetes, gestos, mímicas. Mente para encontrar os desvios. É na mentira que encontra uma das melhores estratégias para suportar a vida que prima pela ordem do confinar. No filme Antoine se justifica a psicóloga do reformatório: *"Eu minto de vez em quando mesmo. Porque às vezes, se eu dissesse a verdade*

elas não iam acreditar em mim. Então acho melhor mentir". Entre tantas estratégias que cria, em algumas é pego. Confusão armada. Quando pego, não encontra saída. É violentado pelo pai, mãe, professor e coordenadores do reformatório.

Fim de partida: Antoine é pego roubando uma máquina de escrever do escritório de seu pai. É levado ao 'C.O.M', Centro de Observação para Menores Delinquentes. Em um jogo de futebol, Antoine foge, corre e corre e encontra o mar. Espaço liso, aberto a deambulação. Catatônico Antoine para e pensa. Qual o próximo passo?

Marcas do desvio

Gilles Deleuze, em 1969 escreve no apêndice do seu livro *Lógica do Sentido*, um texto sobre Lucrécio, intitulado *Lucrécio e o Simulacro*. Debrucemo-nos neste apêndice daqui em diante. O que nos interessa é extraído da obra, roubo de conceitos e de pensamentos alheios a proliferar devires-mostro.

No apêndice, o autor francês pensa a Natureza "como o princípio do diverso"³, mas que não seja reduzido a um todo. A "Natureza como produção do diverso não pode ser senão uma soma infinita, isto é, uma soma que não totaliza seus próprios elementos. (...) A Natureza não é atributiva, mas conjuntiva: ela se exprime em 'e' e não em 'é'. (...) a Natureza é bem mais uma soma, mas não um todo."⁴. Deleuze, junto com a filosofia de Lucrécio, aponta a Natureza como potência do múltiplo, contra a falsa filosofia do Ser, do Uno e do Todo.

Corpos deambulantes no espaço; aqui pensamos o espaço como o espaço da cidade e do que se compõe na imanência, no aqui e agora; cidade como produção de subjetividade, máquina que engendra encontros possíveis. Átomos-vidas, dançantes pelos espaços, produzem com relações, junções, conjunções e disjunções; possíveis, impossíveis. As aprendizagens estão

nesse barco sem dono, à deriva, sem limites, sem bordas nem fronteiras. Vagantes, elas se conectam umas nas outras pelos encontros. Vidas aprendem conjuntamente, disjuntamente. Turbilhão aberto para o pensamento. Átomo-pensamento.

Os átomos se encontram na queda, não em virtude de sua diferença de peso, mas em virtude do *clinâmen*. O *clinâmen* é a razão do encontro ou da relação de um átomo com outro. O *clinâmen* está fundamentalmente ligado à teoria epicuriana do tempo, peça essencial do sistema. No vazio, todos os átomos caem com velocidade igual: um átomo não é mais ou menos rápido em função de seu peso mas em função de outros átomos que retardam mais ou menos sua queda.⁵

Para Deleuze, o *clinâmen* é "a determinação original da direção do movimento do átomo. É uma espécie de *conatus*: um diferencial da matéria, e por isso mesmo um diferencial do pensamento, de acordo com o método da exaustão."⁶. É a potência dos encontros, dos afetos produzidos no acaso. Os encontros com corpos são aproximações dos desejos, proliferantes a outros novos sentidos; conjunção-disjunção. O encontro é um acontecimento. "Deleuze dá o nome de *acontecimento* a essa pulsação capaz de suscitar as mais estranhas aproximações."⁷.

Os átomos são a diferença. Eles não estão para a ordem da combinação, pois toda combinação é finita. Porém, e ao mesmo tempo, essas combinações finitas proliferam-se, entram em choque, e é aí que diferem, pois são combinações infinitas "há uma infinidade de combinações."⁸. Heterogeneidade e semelhança ao mesmo tempo.

Um aprender que passa pelo corpo está para o corpo da dupla ilusão que Deleuze trata; o corpo que não se engana, pensar e sentir estão imbricados no corpo, nesse duplo, corpo e alma,

3 - Gilles Deleuze. *Lógica do Sentido*. 1969, p. 274.

4 - Idem, idem.

5 - Idem, p.276.

6 - Idem, idem.

7 - Luiz B. L. Orlandi. *Anotar e Nomadizar*. In: Daniel Lins (org). *Razão Nômade*. 2005, pp.33-75.

8 - Gilles Deleuze. *Lógica do Sentido*. 1969, p.278.

duas coisas em uma só. As duas ilusões são a profundidade (alma) e a superfície (corpo). Afetos e pensamentos correm na mesma pele. Não há um além-corpo, não há uma reencarnação do espírito ou imortalidade da alma. Corpo age no imanente, na vida. Escapar das perturbações da alma que despotencializam a vida; uma delas, o medo da morte. Preparar-se para ela é o exercício que os epicuristas nos ensinam. Saber filtrar, na turbulência caótica dos acontecimentos, os afetos alegres que nos atravessam, escolher aquilo que não perturba a alma, denunciar tudo aquilo que faz a vida triste. O desvio é a estratégia que a filosofia, a física e a geografia nos ensinam a potencializar uma vida alegre.

O fim ou objeto da prática é o prazer. (...) Mas nossos prazeres têm obstáculos mais fortes que as próprias dores. (...) É a inquietação da alma que multiplica a dor; é ela que a torna invencível, mas sua origem é outra e bem mais profunda. (...) Estar entregue indefeso à inquietação da alma é justamente a condição do homem ou o produto da dupla ilusão. (...) A inquietação da alma é pois feita do medo de morrer quando não estamos ainda mortos, mas também do medo de não estarmos ainda mortos quando já o estivermos. Todo o problema é o do princípio dessa intranquilidade ou dessas duas ilusões⁹.

A inquietação aqui pensada com um atravessamento interessante. Inquietação não por medos, mas por possíveis que são cabíveis a esse estado passageiro. Inquietar-se com o intolerável que assola a vida. Exercícios para a preparação da morte é pensa a vida e o que se faz dela no instante em que somos pegos e capturados por atravessamentos da estrutura molar. Desviar da perturbação que gera intranquilidade para uma vida. Afirmar a vida é se preparar para a morte sem perturbações geradas por medos, fantasmas.

Tempo do acontecimento, do micropercptível, das variações múltiplas gera um exercício que faz desviar do que nos fazem

crer ser o real sentido das coisas (as ilusões que nos são vestidas pouco a pouco), denunciar, abrir-se para experimentar aquilo que ainda não se ouviu, não se viu, não se sentiu, não se tocou, não se falou, não se... O novo não conhecido, *o povo por vir*.

A inquietação é do tempo do acontecimento, da criação dos possíveis na impossibilidade, da intensidade, da sensibilidade, da singularidade, da alegria. Tornar potente um acontecimento sensível é afirmar a inquietação como movimento da vida, e se possível, desviar do que nos cria ilusões, do que nos leva ao campo da metafísica, da informação e da opinião.

Tudo pronto nas grandes cidades. Corpos deambulam perdidos na corrente paralisante. Tempo do consumo imediato, prazeres fugazes. O 'pouco a pouco' de um aprender intenso no deambular esmagado pela cultura '*fast*'; ensino-pacote apostilado dividido em aulas, blocos de saberes inúteis aos desejos alheios. Tempo de morte para o aprender, tempo do ensino para as grandes massas. Falso discurso de justiça e direito a todos. Ilusão novamente. Formas a seguir.

Povo: devires-Lucrécios, devires-Antoines urgentes antes que todos morramos em vida! Se continuarmos a seguir o canto das Sereias (opinião, informação, fascismo), "não serão mais os homens que governarão, serão as coisas por elas mesmas."¹⁰.

Uma toca para um desvio

Pensar na potência do filme, naquilo que o personagem enfrenta e decide desviar; e aquilo que decide se viar. Escolhe o que é potente para sua vida, mesmo que por um período; e o que esse período produz de intenso em sua vida. As alianças, as negociações e a decisão dos caminhos seguidos, como um *cuidado de si* à potência de pensar o que pode uma vida. O que se pode e se aprende na duração da vida: as alianças éticas para consigo e as alianças políticas para com as relações.

Um aprender nunca é; ele soma-se às conjunturas diárias dessas esferas de virtualidades, de possibilidades. É justamente quando nada se passa que tudo pode acontecer. A inclinação de

9 - Idem, p.279-280.

10 - Michel Foucault. *Do governo dos vivos*. 2010, p. 45.

um aprender deambulante não é sem causa, ele implica uma necessidade; efeitos que se deem por uma e outra necessidade. Logo, o desvio, ou *clinâmen*, é então a potência necessária ao ato de resistência frente ao modelo arbóreo que nos rodeia cotidianamente. Desvios-peneiras; escolhas na decisão dos agenciamentos de possíveis alianças.

O clinâmem é o ângulo mínimo pelo qual o átomo se afasta da reta. É uma passagem ao limite, uma exaustão, um modelo 'exaustivo' paradoxal. (...) Da *turba* ao *turbo*: ou seja, dos bandos ou maltas de átomo às grandes organizações turbilhonares. O modelo é turbilhonar, num espaço aberto onde as coisas-fluxo se distribuem, em vez de distribuir um espaço fechado para as coisas lineares e sólidas. É a diferença entre um espaço *liso* (vetorial, projetivo ou topológico) e um espaço *estriado* (métrico): num caso, 'ocupa-se o espaço sem medi-lo', no outro, 'mede-se o espaço a fim de ocupá-lo'.¹¹

Esse aprender deambulante como *re-existência* aos saberes impostos; a educação que fazem com que introspectemos; ao ensino escolarizante, a família burguesa, a empresa capitalista que deposita em nosso corpo modos padrão de agir, vazios de sentidos práticos, movimentos marionetes. Potencializar o desvio desses saberes como uma forma de *re-existência* à sociedade de controle que controla nossos pensamentos impondo aquilo que acham que devemos aprender. Desviar da biopolítica da Educação em massa (família, escola, empresa), formação humana, *Bildung*, *padeia*; transgredir o pensamento para pensar o novo, pensar aquilo que ainda não pensaram por nós.

Pensamos resistência, no sentido de "re-existir, insistir em existir, (...) tornar o pensamento uma máquina de guerra. (...) Resistência como constante movimento de afirmar a vida que

nos está sendo constantemente subtraída."¹². Invenção de uma outra nova existência. Criar outras possibilidades de vida ainda não inventadas, nos tornar aquilo que nunca tínhamos sido antes.

Resistência é devir, é criação do novo, promoção da vida, na vida ela mesma, aqui e agora. Revolução como plano de imanência, como movimento infinito de lançar e relançar lutas para conjurar a vergonha e responder ao intolerável, a cada vez que a precedente tenha sido capturada. O que nos cabe é criar modos de liberar a vida da captura, denunciar o indigno, criar linhas de fuga para escapar à participação na produção de miséria humana operada pelo capitalismo. Nós, o povo, o artista, o filósofo. (...) Criar novos modos de existir, insistir em existir, re-existir.¹³

Criar mundos possíveis dentro do mundo que não inventamos. Se a *biopolítica* é criada para evitar os desvios e vigiar a transgressão, dancemos, deambulemos por ela mesma, inventemos uma arte do desvio que produza um outro pensamento de e para si, sempre vagante, dançante e disposta a todo instante desviar.

Não importa, parado ou em movimento, tudo o que faz movimentar o corpo para um aprender intenso é o ganho de mais sentidos potentes para a vida de cada um. Prazer e alegria por aquilo que se aprende são o que conta em uma vida rodeada por macro e microfascismos. Inventar nossas microfugas-intensivas-potentes-experimentais.

Um pensamento que se abre a um aprender deambulante escolhe por um estilo que vaga, que não se deixa estagnar. Esse estilo de vida que se permite fluir por um vir a ser, acontecer, imprevisível, incerto, arriscado, cruel, corajoso, experimental; uma opção de vida como esta, se faz como um laboratório de aprendizagens diário daquilo que pode o corpo, a vida. É por

11 - Gilles Deleuze e Félix Guattari. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Vol. 5. 1997, p. 25.

12 - Renata Aspis. *Resistências nas sociedades de controle: um ensino de filosofia e sub-versões*. In: *Conexões: Deleuze e Imagem e Pensamentos e...* 2010, p.11.

13 - Idem, *Resistência e confabulações*. In: *Conexões: Deleuze e Vida e Fabulações e...* 2011, p.68 e 72-73.

não sabermos o que pode um corpo que ele se abre ao novo, sempre em devir-outro, a procura daquilo que se pode, e se pode sempre descobrir novas rotas, novas tocas, novas linhas para potencializar as decisões traçadas na imprevisível vida.

Daquilo que nas passagens pelas estradas, ruas, hotéis, bares, parques, escolas, empresas, prédios, consegue tragar para sobreviver a este modo de vida e aquilo que refuga, despreza, enjoa. Sabe escolher cada trilha que opta, pois qualquer que seja a escolhida, dará no caminho que deseja seguir. O caminho para uma vida alegre e potente, abertas aos afetos alegres e desviantes dos despotencializadores. Des-viar, tirar daquilo que era cômodo. Sair de sua via/rota certa. Inventar novas vias a seguir.

Na aprendizagem por experimento de deambulações não há espaço para o certo nem para o errado. O experimento extrapola o binarismo entre somente duas opções. Uma vida pode mais que escolher apenas o caminho do certo ou do errado, ela vai se guiar por seus desejos e vontades. Abre-se o leque das múltiplas entradas que cada um pode *cavar*.

Uma vida experimental; rizomática, proliferadora de novos pensamentos, criações para afirmar e potencializar a vida que escolhe sair do buraco seguro e seguir adiante no pensamento. Deambular por múltiplas possibilidades que se pode aprender. Arejar o pensamento com outros problemas-aprendizados-intensivos.

Um pensamento assim pode acontecer a qualquer momento com qualquer um, independentemente de pegar uma mochila e sair rumo a fora, as fugas são *intensivas*. Ela acontece na intensidade. É guiada pelo impulso e pela paixão, não deixa culpa, deixa o pensamento criador falar mais alto. Paixão pela vida. Resistência aos fascismos impostos.

Os artifícios inventados no imediatismo do acontecimento são aprendizagens cruéis, pois força o pensamento a experimentar algo que já estava lá e, ao mesmo tempo, não estava, isto é, as relações que se potencializam pouco a pouco no instante de um acontecimento, turbilhão de aprendizagens circulantes entre elas e, concomitantemente, abertas para tudo o

que vaza no momento crucial da efetuação de um aprender que deambula por pensamentos vagantes, caóticos.

É quando nos deixamos ser afetados por algo, que esse algo é capaz de nos tocar. Esse toque é cruel, justamente porque afeta, cruza, atravessa; traz sentido, mesmo que momentâneo, para aquilo que foi significativo nesse momento. O afecto é cruel, pois movimenta o pensamento. Um pensamento moralista está para o canto das Sereias que seduzem vidas e incitam um mesmo e único desejo das vidas.

Quando se considera a própria vida como ‘caminho’ (como Kafka gostava de fazer, apoiada em Lao-Tsé), cada novo dia traz um novo compromisso, que desvia do alvo (...) cada passo significa o abandono de numerosos outros passos.¹⁴

Um aprender deambulante se propõe a não estagnar pensamentos, ele se atualiza no acontecimento, não está disposto a se deixar controlar pelos mecanismos de poder dominante. Ele experimenta as práticas que se encontram nas passagens. Uma aprendizagem, nesse sentido, extrapola o conservadorismo das aprendizagens obrigatórias impostas, para começar na família, depois escola, Estado, religião, empresa.

Laboratório da arte de viver desprendida de cascos seguros. Aprenderes que se dão na *re-existência* da mescla de espaços (liso e estriado) e que percorrem des-vias sem fronteiras, sem medos, sem culpas, sem obrigatoriedade de aprender; isso potencia uma ética do cuidado de si diferente de tudo aquilo que se entendia por cuidado (cuidado a partir do medo, culpa).

Aprender, nesse sentido, é visto como um processo de invenção e experimentação de problemas. Um aprender deambulante se dá num percurso, num meio. É visto em sala de aula quando nos corredores, no recreio, nas conversas paralelas, no gazeirar aula, nos desvios do ensino maior que são impostos em aula, quando o pensamento consegue se transpor para um outro lugar mesmo diante do despejo de palavras vindo de um outro alguém.

Ela se dá justamente onde a instituição diz não ser.

14 - Günter Anders. *Kafka: pró e contra. Os autos do processo*. 2007, p.32.

“Entretanto, mesmo nesses casos, e é isso que nos interessa, o pensamento não para de voar, de zarpar, de escorrer, de vaziar, por mais que certo comunicativismo interfira com seu poder seletivo do negociável...”¹⁵. “*Mas como é que a gente voa quando começa a pensar.*”¹⁶.

Aprender na deambulação acontece no imprevisível, nos cruzamentos da vida, nos desvios, nos encontros, nas escolhas que realizamos. Aprendizagens errantes que não têm um objetivo final, e se há a possibilidade de um final, não se sabe onde é, pois a sina do deambular é seguir adiante, sempre. Ela é uma tarefa infinita.

O deambular por percursos intensos – estáveis ou em movimento –, tem a ver com o desvio de uma vida enquadrada nos moldes de uma sociedade de controle; corpo e mente rígidos, aprendizagens engessadas e que se esgotam ao passar do tempo.

Não há saída. Sim. Não há saída. Vamos de um dispositivo a outro. (...) os dispositivos sempre são muito menos do que uma vida. (...) uma vida não pode ser apreendida por um dispositivo. (...) Se pertencemos a dispositivos, não se pode esquecer que neles agimos. (...) Problematicar um dispositivo não é desvendá-lo, resolvê-lo ou resumi-lo num quadro crítico.¹⁷

Aprender nesses moldes afirma o *cuidado de si*, das alianças que agenciamos em nossas vidas, aos estilos que, aos poucos, compomos para afastar-nos de uma vida fascista, já que excluí-la é quase impossível. Como único bem, o corpo; aquele que deambula (intensivamente e extensivamente) não carrega sua vida na mochila, mas em si mesmo, ele tem prazer por aquilo que faz de si e da sua vida. Não tem medo de enfrentamentos, mas possui consigo o cuidado do desvio, desviar daquilo que o chama ao fascismo. Ao ouvir o som do canto das Sereias, cria outras estratégias de fuga; desvia o caminho, pois sabe que ali é uma fonte de destruição de si.

Podemos perceber que as passagens geram na vida

deambulante um improviso, um desafio a cada dia, um recomeçar a cada instante. A crença de que cada um pode produzir gestos e pensamentos para frear a ambição lucrativa e a concentração de poder dominador, apresentados explicitamente na sociedade de controle. Produzir ações anarquizantes de resistência, mesmo inseridos em situações que primam à homogeneização de vidas.

É a vida a explodir invenção em re-existência da fixação e aprisionamento do pensamento arbóreo. Lutar contra o homem estático que, por vezes, parece incapaz de suportar a vida. Deambular é um devir aberto aos acontecimentos, movimentos imprevistos e passagens da vida. É se jogar ao vento. Decidir a direção que se inclinará ética e politicamente. Buscar caminhos alternativos aos impostos pela sociedade formal. Procurar meios de viver a seu modo em um mundo que já estava posto e imposta. Dançar na fluidez da vida. Esparramar-se geograficamente pelos espaços abertos.

Uma vida que traça passagens deambulantes opta pela coragem das mudanças; encara a existência como uma grande viagem¹⁸; opta por um outro *cuidado de si*, conduzível ao imprevisível, abertos às aprendizagens que tocam, que chegam e que são sentidas pelo instante. Pensar na deambulação; forçar o pensamento a vagar, a desviar do instituído. Criar possíveis na impossibilidade, *re-existir*. Antoine, ou que(m) seja, ao optar por andar na corda bamba, abrirá o leque rizomático, se abrirá aos devires imanentes que a vida convida. E para seguir adiante, basta ir, num fluxo líquido que nos leve até o mar.

Referências

ALLIEZ. Éric (org). **Gilles Deleuze: uma vida filosófica**. Coord, e trad. Ana Lúcia de Oliveira. - São Paulo: Ed. 34, 2000.

ALMEIDA, Fernanda Lopes de. **O equilibrista**. Ilustração de Fernando de C. Lopes. 12ª ed. São Paulo: Ática, 2008.

15 - Luiz B. L. Orlandi. *Anotar e nomadizar*. In: *Razão Nômade*. 2005, p.33-75.

16 - Lupicínio Rodrigues, *Felicidade* (1933).

17 - Guilherme Corrêa. *Educação, comunicação e anarquia: procedências da sociedade de controle no Brasil*. 2006, p. 173.

18 - Michel Onfray. *Contra-história da filosofia: as sabedorias antigas*. 2008, p.75.

ASPIS, Renata Lima. **Resistências nas sociedades de controle: um ensino de filosofia e sub-versões**. In: AMORIM, Antonio Carlos; GALLO, Sílvio e OLIVEIRA JR, Wenceslao Machado (orgs). *Conexões: Deleuze e Imagem e Pensamento e ...* Rio de Janeiro: Editora DP et alli. 2011.

_____. **Resistência e confabulações**. In: AMORIM, Antonio Carlos; MARQUES, Davina e DIAS, Susana Oliveira (orgs). *Conexões: Deleuze e Vida e Fabulação e ...* Rio de Janeiro: Editora DP et alli. 2011.

CORRÊA, Guilherme. **Educação, Comunicação e Anarquia: procedências da sociedade de controle no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2006.

DELEUZE, Gilles. **Lógica do Sentido**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2006.

_____. **Nietzsche e a filosofia**, Tradução. Edmundo F. Dias e Ruth Joffily Dias. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1976.

_____. **Espinosa: filosofia prática**. Trad. Daniel Lins e Fabien Pascal Lins. São Paulo: Editora Escuta: 2002.

_____. **Proust e os signos**. Trad. Antonio C. Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Florence-Universitária, 1987.

_____. **Conversações**. Trad. Peter Pál Pelbert. São Paulo: Ed. 34, 1992.

_____. **Crítica e Clínica**. Trad. Peter Pál Perbart. São Paulo: Ed. 34, 1997.

_____. **Diferença e Repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Kafka: por uma literatura menor**. Trad. Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

_____. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Volume 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. São Paulo: Ed. 34, 4ª reimpressão – 2006.

_____. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Volume 2. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Ed. 34, 3ª reimpressão – 2005.

_____. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Volume 3. Tradução de Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Suely Rolnik. São Paulo: Ed. 34, 2ª reimpressão – 2004a.

_____. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Volume 4. Tradução de Suely Rolnik. São Paulo: Ed. 34, 1ª reimpressão – 2002a.

_____. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Volume 5. Tradução de Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. São Paulo: Ed. 34, 1ª reimpressão – 2002b.

_____. **O que é a filosofia?** Trad. Bento Prado Jr. E Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Ed. 34, 1992.

DELEUZE, Gilles, PARNET, Claire. **Diálogos**. Trad. Eloisa A. Ribeiro. São Paulo: Editora Escuta, 1998.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade III: o cuidado de si**. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

_____. **Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão**. Tradução. Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. **Ditos e Escritos V – Ética, Sexualidade e Política**. RJ: Forence Universitária, 2004.

_____. **Segurança, Território, População**: curso dado no Collège de France (1977-1978). São Paulo, SP: Martins Fontes, 2008.

_____. **A Hermenêutica do sujeito:** curso dado no Collège de France (1981-1982). Trad. Márcio A. da Fonseca, Salma Annus Muchail. 3ª. ed. São Paulo: editora WMF Martins Fontes, 2010.

GALLO, Silvio. **Deleuze e a Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KAFKA, Franz. **Contos: a Colônia Penal e outros.** s/d.

LAPOUJADE, David. “Do campo transcendental ao nomadismo operário – William James”. In: ALLIÉZ, E. (Org.). **Gilles Deleuze: uma vida filosófica.** São Paulo: Ed. 34, 2000.

LAZZARATO, Maurizio. **As revoluções do capitalismo.** Trad. Leonora Corsini. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

LINS, Daniel (Org.). **Nietzsche, Deleuze, arte e resistência.** Forense Universitária: Prefeitura de Fortaleza, 2007.

_____. (org.). **Razão Nômade.** Rio de Janeiro: Editora Forense, 2005.

_____. **Juízo e verdade em Deleuze.** São Paulo: Annablume, 2004.

_____. (org.). **O dever-criança do pensamento.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

NIETZSCHE, Friedrich. W. **Humano demasiado humano: um livro para espíritos livres.** Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

_____. **Genealogia da Moral: uma polêmica.** Tradução, notas e posfácio Paulo Cezar e Souza. SP: Companhia das letras, 1998.

ONFRAY, Michel. **A política do Rebelde.** Lisboa: Instituto Piaget, 1997.

_____. **Contra-história da filosofia: as sabedorias antigas. Vol. I.** Trad. Mônica Stahel. SP: WMF Martins Fontes, 2008.

PASSETTI, Edson (org.). **Kafka-Foucault: sem medos.** Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2004.

PERBART, Peter Pál. **O tempo não-reconciliado.** In: **Gilles Deleuze: uma vida filosófica.** São Paulo: Ed. 34, 2000.

SERRES, Michel. **O nascimento da física no texto de Lucrécio: correntes e turbulências.** Trad. Péricles Trevisan. São Paulo: Editora UNESP; São Carlos, SP: EdUFSCAR, 2003.

STIRNER, Max. **O falso princípio da nossa educação.** Tradução: Plínio Augusto Coelho. São Paulo: Editora Imaginário, 2001.

TRUFFAUT, François. *Os incompreendidos.* “Les Quatre Cents Coup” (1959), 99min. DVD.

ZOURABICHVILI, F. **Deleuze e o Possível (sobre o involuntarismo na política).** In: ALLIÉZ, É. (Org.). **Gilles Deleuze: uma vida filosófica.** (Coordenação da trad.: Ana Lúcia de Oliveira). São Paulo: Editora 34, 2000, p. 333-356.

_____. **O jogo da arte.** In: LINS, D. (Org.). in: **Nietzsche/ Deleuze: arte, resistência.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

_____. **O vocabulário de Deleuze.** Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004.

_____. **Deleuze e a questão da literalidade.** In: Revista Educação e Sociedade. Campinas, vol. 26, n. 93, p.1309-1321, set/dez. 2005.

NARRATIVAS DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL: SUAS MEMÓRIAS DE LEITURA E SEUS DIZERES SOBRE SUAS PRÁTICAS DE TRABALHO NA ESCOLA

Ana Lúcia Guedes-Pinto

Resumo

Este texto se propõe a problematizar as narrativas de professores em processo de formação inicial, tomando para foco seus relatos sobre suas memórias de leitora e suas memórias do presente, a respeito de suas práticas de ensino na escola. O corpus analisado faz parte da pesquisa, já concluída, do projeto temático da Fapesp intitulado *Formação de professor: processos de retextualização e práticas de letramento*. Constitui-se por 48 entrevistas com estudantes de Pedagogia. Para este artigo foi feito um recorte que consistiu em analisar os dizeres de estudantes que já exercem a docência na escola como professores. A metodologia da pesquisa se baseou nos pressupostos da História Oral (PORTELLI, 2001; ALBERTI, 2007; AMADO, 1997), destacando-se os processos rememorativos, e o referencial teórico se apóia nos estudos do Letramento (KLEIMAN, 2001; BARTON e HAMILTON, 2000) e na História Cultural (CHARTIER, 2001; BURKE, 2005). Entendendo que as narrativas apresentam versões (PORTELLI, 1997) sobre o vivido e que, na sua materialidade linguística, trazem uma orientação argumentativa para um determinado ponto de vista, pretende-se aqui uma aproximação de como os professores compreendem seu fazer, a como se referem às práticas de ensino da língua.

Palavras-chave

Formação de professores; ensino da língua; letramento e formação; práticas de escrita.

Abstract

This paper problematizes the narratives of teachers in the beginning of their training, focusing on their memories as a reader, and their recent memories of their own teaching practices in schools. The corpus analyzed is part of the research, now completed, in a FAPESP thematic project entitled *Teacher training: retextualization processes and practices of literacy*. It consists of 48 interviews with students of Pedagogy. In this paper we have presented the analysis of the words of student-teachers who are already engaged in teaching in schools. The research methodology was based on the assumptions of Oral History (PORTELLI, 2001; ALBERTI, 2007; AMADO, 1997), highlighting the memory processes, and the theoretical framework is based on the studies of literacy (KLEIMAN, 2001; BARTON AND HAMILTON, 2000) and Cultural History (CHARTIER, 2001; BURKE, 2005). Understanding that the narratives present versions (PORTELLI, 1997) of what was lived and that, in its linguistic materiality, they bring an argumentative orientation to a particular point of view, we have intended to closely perceive how teachers understand what they are doing, and how they refer to their language teaching practices.

Keywords

Teacher training; language teaching; literacy and training; writing practices.

Introdução e contextualização geral da pesquisa

O panorama atual na área de educação e, principalmente no campo da formação de professores, apresenta vários estudos que focalizam questões que abrangem a complexa relação entre a formação inicial e a construção da profissão docente (LINHARES, 2011; PIMENTA, 2011; GHEDIN, ALMEIDA e LEITE, 2008). Temos acompanhado uma série de propostas para o currículo do curso de Pedagogia que busca cada vez mais articular, por exemplo, o estágio às demandas práticas do trabalho cotidiano da escola básica. Dentro dessa perspectiva, também encontramos pesquisas que procuram tecer o diálogo, nem sempre fluído, entre a instituição escolar e a formação inicial e continuada de professores (FERREIRA e CRUZ, 2010; CRUZ e ALBUQUERQUE, 2011). Em outras palavras, muitas têm sido as tentativas de se aproximar dos professores e de se construir um diálogo mais salutar e que favoreça uma relação de reciprocidade entre a universidade e o cotidiano das escolas e dos sujeitos que nela estão e dela participam ativamente.

Uma das preocupações que se perfilam ao se aproximar das questões ligadas ao ensino superior no campo da formação profissional docente e no campo do ensino dos anos iniciais é a de se levar em conta as particularidades que são constitutivas tanto do profissional docente – o professor – quanto dos demais sujeitos ligados à escola, sejam eles alunos, funcionários, membros da comunidade e os estagiários. Sobre isso, Vasconcellos, Berbel e Oliveira (2009, p. 615) destacam:

Outra questão importante nessa discussão é a consideração do singular, que cotidianamente é produzido nas práticas educativas por aqueles que as fazem – professores/ supervisores/ orientadores de estágio supervisionado e alunos de pedagogia –, em um movimento prática-teoria-prática.

Objetivando problematizar as relações entre os professores inseridos em processos de formação inicial, suas histórias de leitura e suas práticas de trabalho na escola, esse trabalho busca contribuir nos debates educacionais atuais trazendo alguns

recortes de um estudo financiado pela Fapesp em que participei como pesquisadora principal. É importante mencionar que tais recortes são decorrentes de uma retomada aos dados, com uma re-leitura, trazendo, portanto, análises inéditas do corpus.

A problematização ora pretendida se ancora nos resultados do projeto temático de pesquisa intitulado *Formação de professor: processos de retextualização e práticas de letramento* (Fapesp, processo 2002/09775-0) no qual fui responsável pela coordenação de uma das equipes de trabalho, que tinha, entre seus objetivos, o de compreender as práticas de letramento dos professores tomando como base suas memórias de leitura acerca de suas trajetórias pessoais e profissionais. E, ao buscar ouvir e registrar essas memórias, também angariou-se ricos depoimentos sobre as memórias do tempo presente, em que os estudantes-professores relataram suas práticas de trabalho junto às suas turmas de alunos nas escolas.

O trabalho de entrevistas com os professores em formação

A partir, então, de uma postura teórico-metodológica que opta pela escuta e pela compreensão de seus percursos, procuramos levantar alguns subsídios através da análise das narrativas desses professores em formação para que elas também possam fornecer parâmetros de atuação para nós – professores universitários, que atuamos nas instituições formadoras - junto a esses profissionais em seu processo de formação inicial. Para isso, fundamentamos nosso trabalho de campo nos pressupostos da História Oral (HO) que advoga a importância da inserção dos pontos de vista dos sujeitos envolvidos no foco das pesquisas, trazendo seus depoimentos como fonte de documentação. A HO defende, como uma de suas premissas, a potência de transformação provocada pelos processos rememorativos. Rememorar demanda ao sujeito analisar os fatos vividos a partir do que se é no presente, significa olhar para trás com a experiência adquirida ao longo da vida, isto é, significa ter condições de avaliar e compreender de outra forma o vivido. Por isso sua possibilidade de transformação, pois oferece condições para aquele que rememora de perceber movimentos até então não vistos ou mesmo compreendidos.

Diz Alberti (2007: p. 15) em relação à entrevista de HO:

Como em um filme, a entrevista nos revela pedaços do passado, encadeados em um sentido no momento em que são contados e em que perguntamos a respeito. Através desses pedaços temos a sensação de que o passado está presente. A memória, já se disse, é a presença do passado.

Em relação às entrevistas realizadas, é importante ressaltar que os relatos são assumidos aqui como versões dos professores sobre suas histórias de leitura, tal como Portelli (1997) e Amado (1997) preconizam. Outro ponto importante a ser lembrado é que, dentro da linha de pesquisa fortalecedora, também se assume como postura de análise, fazer uma leitura positiva da escola, assim como Charlot (2000, p. 30) propõe ao discutir a problemática do fracasso escolar. Diz ele:

Praticar uma leitura positiva é prestar atenção também ao que as pessoas fazem, conseguem, têm e são, e não somente àquilo em que elas falham e às suas carências. [...] A leitura positiva é antes de tudo uma postura epistemológica e metodológica.

Essa “postura epistemológica e metodológica” também foi algo compartilhado por nossa equipe de trabalho durante a produção da pesquisa.

Histórias de leituras dos professores: diversidade e pluralidade

Isto posto, podemos notar em várias entrevistas que os professores acabam enfatizando o papel da escola na sua formação como leitores, mostrando que, de alguma forma, a escola deu conta de sua responsabilidade em formar leitores autônomos e proficientes. Mencionam: “a minha história com a leitura começa na escola” (A. 11/12/2003 – abreviação do nome do entrevistado e a data da entrevista) ou ainda “Na aula de Português eu lia bastante, foi na aula de Português que eu conheci Cecília Meirelles” (J., 20/12/2005). .Ao fazerem

essa retrospectiva, os professores acabam realizando também uma avaliação de seu percurso, ponderando as práticas vividas e experienciadas durante sua vida. Com relação a esse caráter de retomada proporcionado pela entrevista, Moraes (2000) e Guedes-Pinto (2002) enfatizam seu papel formador, pois aos professores é proporcionado um processo de reflexão e de re-conceitualização de crenças até então estabilizadas e não questionadas. A rememoração, nesse aspecto, possibilita a vivência de um processo de formação, pelo fato de provocar uma re-avaliação do que se sucedeu no passado.

Nesses relatos os professores descrevem de maneira detalhada alguns procedimentos pedagógicos que acreditam terem sido importantes na sua constituição como leitores uma vez que a escola era o único lugar em que tinham contato com a prática da leitura. São citadas algumas dessas tarefas como a obrigatoriedade de ler livros, de realizar fichamentos das leituras feitas, a produção de resumos. Conta-nos A. em 11/12/2003:

Ele [o professor] não abria mão de ler, de passar pra gente a leitura de um livro por mês. Eram livros, inclusive clássicos, que a gente lia, como “Vidas Secas”. A gente lia, e não só lia como fazia trabalhos em cima daquele livro. [...] E ele pedia pra gente fazer uma dissertação, narrar o livro, levantando alguns pontos que ele colocava pra gente que tinham que aparecer como, personagem principal, qual era o climax do livro.

Esses relatos muitas vezes são acompanhados de reclamações frente aos trabalhos requisitados pelos professores, mas ainda assim, em suas narrativas, acabam reconhecendo que, foi por meio deles que puderam apreciar livros e leituras até então considerados chatos ou desinteressantes. É o que comenta a professora D., em 22/11/2005, quando se refere ao período em que cursava o magistério durante o qual tinham os livros obrigatórios e os seminários:

“Tracema”, gostei, mas não quando eu tava lendo, que eu já não aguentava mais o livro. Só que na

hora do seminário, quando eu tava contando pra sala a história, eu falei assim: nossa, sabe, bonita a história, tem um contexto, não é desarticulada como eu tava pensando, né? Acho que na época eu tava meio revoltada que eu tinha que ler, ler, ler, então... na hora em que eu contei, sabe, na hora em que eu fui falando com o pessoal e fazendo a minha participação no seminário eu percebi que era legal sim. Toda a estrutura que ele faz antes, da descrição, que ele é bem minucioso na descrição, é parte fundamental da história. Na hora que eu fui contar, que eu fui apresentar... Na hora do seminário eu tive que cobrir uma outra parte de uma outra colega né, que tinha, sei lá, dado uma dor de barriga né, que seminário sempre dá dor de barriga. Aí eu tive que cobrir a parte dela do livro. Daí eu pensei assim: pronto agora... Mas como eu tinha lido tudo aí deu pra fechar legal. Esse em especial eu lembro, sabe, que foi bem significativo pra mim, apesar né da cobrança...

Em seus dizeres, embora contenham críticas à forma de encaminhamento da tarefa, há o reconhecimento de que a proposta acabou cumprindo seus objetivos, e se insinua nas falas uma postura de re-avaliação sobre aquilo que o narrador está contando: “foi bem significativo pra mim, apesar né da cobrança...”. Nesse aspecto torna-se visível o momento de re-conceitualização e de revisão sobre o que se acreditava ter ficado como marca do passado. Identificamos a postura de reconsideração do depoente frente ao que estava sendo dito, tal como foi apontado por Guedes-Pinto (2002) em sua pesquisa junto às professoras que entrevistava.

Esse olhar dos professores para essas práticas pedagógicas usadas para se trabalhar a leitura de livros na escola parece estar na contra-mão das teorias educacionais de formação do leitor e das políticas de divulgação e popularização da prática de leitura. Tais procedimentos didáticos - como a leitura obrigatória de livros, a cobrança de trabalhos posteriores à leitura - foram bastante criticados pela academia nos anos 1980 e 1990, sendo duramente rechaçados nos encontros dos COLEs (Congresso

de Leitura do Brasil) e em publicações como por exemplo as de Silva (1986), Geraldi (1987), Silva (1991) e Abreu (1995). No entanto, recentemente reflexões têm sido feitas sobre esse movimento liderado pela universidade de críticas duras às práticas didáticas relativas ao controle e sistematização da leitura e da escrita.

Junto a isso, nessas mesmas narrativas os professores mencionam também determinados professores ou pessoas que foram marcantes em suas vidas e as influenciaram fortemente a se tornarem leitoras, despertando-as para o gosto de ler. Quando descrevem e contam como eram esses sujeitos e o modo como agiam com a leitura, destacam suas posturas de paixão ao livro, da leitura despreocupada e emocionada, do compartilhar objetos de leitura, do empréstimo sem cobranças de materiais escritos. Todos esses comportamentos em relação ao ler são até hoje valorizados no processo de formação do leitor e fizeram parte das políticas de promoção da leitura quando estas se contrapunham à sua didatização na instituição escolar.

O que torna intrigante esses relatos é que as posturas de descontração e fruição em relação ao ler contados pelos professores aparecem juntamente ao relato sobre os procedimentos didáticos obrigatórios de leitura, isto é, ambos compõem uma mesma narrativa. No entanto, tais posturas e comportamentos encontram-se tanto entre aqueles incentivados pelos autores que refutavam os procedimentos didáticos de leitura quanto entre aqueles adotados pelas políticas de promoção do livro das décadas de 1980 e 1990 citados anteriormente. Assim, podemos observar uma ambiguidade que se constitui ao longo das narrativas, revelando com isso, o quanto pode ser equivocado tomar algumas falas de professores como pertencentes a uma ou outra postura teórica. Os relatos nos indicam que, posturas diversas, aparentemente paradoxais, frente às práticas de leitura não são necessariamente excludentes e/ou opostas. Acredito que, para pensarmos em políticas de leitura ou em cursos de formação, inicial ou continuada, esse fato observado é importante para ser levado em conta ao serem elaboradas propostas de formação do leitor e de promoção da leitura.

O que dizem os professores sobre suas práticas de trabalho em sala de aula

Conforme dito antes, à medida que os depoimentos sobre as histórias de leitura se desenvolviam no contexto das entrevistas, os professores em formação começavam a relatar também suas experiências em sala de aula. Em suas narrativas aparecem com frequência uma série de relatos a respeito de suas práticas de trabalho. É o que podemos notar nos trechos a seguir:

O fato de eu ler, todos os dias um livro para minha sala tem a ver com esse meu gosto pela leitura porque se eu não gostasse, eu acho que eu não faria isso. Outra coisa, eu fui escrever hoje a cartinha com eles para uma professora da escola. Pra você ter ideia, eu estava com as crianças escrevendo e eles tinham que falar algumas coisas que eles faziam na escola. A primeira coisa que eles lembraram foi assim: “A gente lê muita história”. Uma coisa que eu achei muito legal ter vindo deles é que: “A gente lê”, não é a professora que lê, é: “A gente que lê”. Pra mim aquilo foi..., eu falei: “Nossa que legal também”. Eles fizeram uma relação de um monte de histórias que eu li, que nem eu lembrava que tinha lido pra essa turma, pra você ter ideia do como aquilo foi marcante pra eles. O cuidado que eles têm com o livro, por exemplo. Empréstimo da biblioteca, eu percebo que é uma coisa que eu passei. (V., 30/10/2003)

Neste excerto a professora, ao contar sobre sua experiência como leitora acabou se reportando à prática que ela diz desenvolver com seus alunos pequenos da educação infantil. Neste relato transparece tanto o trabalho de leitura de livros com as crianças quanto o trabalho de escrita. Em seu dizer refere-se a uma carta que estavam escrevendo em conjunto para ser entregue à outra professora da escola. Isto é, a escrita, segundo mencionado pela professora, está envolta a uma proposta em que ela é entendida e tomada pelo professor como uma prática social, com um uso determinado, com uma função a desempenhar. Nesse sentido, conseguimos identificar uma postura do professor em seu trabalho muito alinhada aos estudos recentes do letramento

(KLEIMAN, 2001) e às propostas educacionais de ensino da leitura e da escrita tendo em vista sua função social.

Nos três fragmentos a seguir deparamos com relatos que descrevem o modo como trabalham com seus alunos.

Então eu fazia assim: toda sexta feira nós púnhamos todos os livros, porque nós não tínhamos um local específico, então colocávamos todos os livros sobre a mesa e eles iam lá e iam escolhendo. Eles mesmos registravam, eles mesmos faziam a fichinha, levavam pra casa, na segunda feira traziam de volta. Alguns pediam outro livro pra ficar durante a semana, então aquilo foi uma beleza. Eu sei que durante o ano todo nós fomos aumentando esse acervo através de doações e até a criançada começou a ler, mas a ler mesmo. (J., 27/09/2005)

Eles têm que refazer pra sair o final né, a gente sempre trabalha começo, meio e fim. Então tem sempre um trabalho inicial que é esse de produção e depois o outro, é o meio, que é pra gente melhorar, da gente corrigir, da gente colocar tudo certinho e o final pra ficar bonitinho pra todo mundo ler, pro outro conseguir ler, pra gente até passar pras outras turmas também. A gente nunca conseguiu fazer uma exposição dos nossos trabalhos lá na escola, no fundamental, mesmo porque assim a escola ela é..., cada professor trabalha muito individual, não tem um trabalho coletivo de organizar exposição, de trocar. Olha, os alunos tão fazendo... Tanto que a gente trabalha recado, né, bilhetes, tal, escrito e eles falavam assim: “mas pra que que a gente vai escrever?” Aí eles começaram a escrever pro diretor, pra servente, sabe, pra moça da cantina (D., 22/11/2005)

A gente lê pras crianças pequenas e é muito gostoso porque eles ficam assim fascinados. Você lê a história duas, três, quatro, dez vezes e eles continuam, ah e aquela história, tal, tal, tal né? É gostoso. Agora com as crianças de quarta série, eu lia por capítulos, entendeu? (R., 12/07/2004)

Notamos que cada relato contém uma preocupação específica do professor com relação ao desenvolvimento do trabalho com

a leitura e a escrita. Todos apresentam ações que se delineiam uma aproximação das atividades da escola com a realidade e as demandas de cada turma, tanto pela inserção dos alunos quanto pela adequação dos encaminhamentos: “Eles mesmos registravam, eles mesmos faziam a fichinha, levavam pra casa, na segunda feira traziam de volta”; “Aí eles começaram a escrever pro diretor, pra servente, sabe, pra moça da cantina” e “Agora com as crianças de quarta série, eu lia por capítulos, entendeu?”.

As narrativas e o nosso olhar

A conduta assumida de análise desses relatos tem sido de olharmos para as narrativas, mergulharmos nas possibilidades de sentidos que elas permitem e delas depreendermos delineamentos sobre como os professores se constituem leitores e de como entendem seu trabalho de ensino da leitura e da escrita na escola. A partir dos conhecimentos dos diversos processos dessa constituição, temos refletido sobre nossa atuação nos cursos de formação no que tange à contribuição da universidade no processo de formação do professor. Estamos atentos aos deslocamentos provocados em nós, como formadores, pelas narrativas dos professores. Nos interessa perceber o que nos move e nos sensibiliza como professores formadores para atuarmos junto aos professores em formação.

Referências

ABREU, Márcia. (org.) **Leituras no Brasil**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

ALBERTI, Verena. **Ouvir contar**: textos em história oral. (1ª reimp.) Rio de Janeiro; Editora FGV, 2007.

AMADO, Janaína B. A culpa nossa de cada dia: ética e história oral. In **Projeto História**. n. 15. São Paulo: EDUC, 1997.

BARTON, David e HAMILTON, Mary. Literacy practices. In BARTON, David., HAMILTON, Mary and IVANIC, Roz.

Situated literacies: reading and writing in context. London: Routledge, 2000.

_____. **Cultura escrita, literatura e história**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médias Sul, 2000.

CRUZ, Magna Silva e ALBUQUERQUE, Eliana Borges. Alfabetização e letramento no 1º ciclo: o que as crianças aprendem sobre a escrita a cada ano? In **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, vol. 92, n. 230. Brasília, DF: INEP, jan/abril 2011.

FERREIRA, Andrea Tereza Brito e CRUZ, Shirleide Pereira da Silva (org.) **Formação continuada de professores**: reflexões sobre a prática. Recife, PE: Editora Universitária da UFPE, 2010.

GERALDI, João Wanderley (org.) **O texto na sala de aula**: leitura e produção. 3ª ed. Cascavel, PR: Assoeste, 1987.

GHEDIN, Evandro, ALMEIDA, Maria Isabel e LEITE, Yoshie U. F. **Formação de professores**: caminhos e descaminhos. Brasília, Liber Livro, 2008.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. **Rememorando trajetórias da professora-alfabetizadora**: a leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação profissionais. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 2002.

KLEIMAN, Angela. (org.) **A formação do professor**: perspectivas da linguística aplicada. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

LINHARES, Célia. **Cotidiano e formação de professores**. (3ª Ed.) Brasília: Liber Livro, 2011.

MORAES, Ana Alcídia de Araújo. **Histórias de leitura em narrativas de professoras**: uma alternativa de formação. Manaus: Editora da Universidade do Amazonas, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. (org.) **Didática e formação de professores**. (6ª Ed.) São Paulo: Cortez, 2011.

PORTELLI, Alessandro. Tentando aprender um pouquinho. Algumas reflexões sobre a ética na História Oral. **Projeto História**, São Paulo, SP: Abril, nº 15, 1997.

_____, História Oral como gênero. In **Projeto História**. n. 22. São Paulo: EDUC, pp. 9-36, 2001.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **De olhos abertos**: reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil. São Paulo: Ática, 1991.

SILVA, Lílian Lopes Martin da **A escolarização do leitor**: a didática da destruição da leitura. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

VACONCELLOS, Maura M. M., BERBEL, Neusi A. N. e OLIVEIRA, Cláudia C. Formação de professores: o desafio de integrar estágio com ensino e pesquisa na graduação. In **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, vol. 90, n. 226. Brasília, DF: INEP, jan/abril 2009.

GRITO DE UMA JOVEM MILITANTE. ESCUTAMOS?

Áurea Maria Guimarães¹

Resumo

Este artigo é fruto de uma pesquisa realizada no período de 2007 a 2011, junto a jovens militantes da cidade de Campinas, no campo da religião, da política, da educação e da arte, com o objetivo de compreender as diferentes maneiras que conduziam esses jovens tanto a reproduzir um modelo de vida segundo os valores dominantes na literatura, na mídia e na política, quanto a criar outras possibilidades de militância na relação com esse modelo. Entre as histórias orais de vida narradas por jovens que militavam em diferentes grupos ou instituições, escolhi a vida de Cíntia, voluntária na ONG Taba: Espaço de Vivência e Convivência do Adolescente. A singularidade desta vida, como também a de outros jovens, está conectada à problematização que faziam no interior de certas práticas, histórica e culturalmente constituídas, possibilitando a criação de novas formas de subjetivação nas quais se modificava a experiência que tinham deles mesmos na relação com os seus heróis ou modelos de referência.

Palavras-chave

Jovens militantes; história oral; resistência; processos de singularização.

Resumen

Este artículo es fruto de una investigación realizada en el período de 2007 a 2011, junto a jóvenes militantes de la ciudad de Campinas, en el campo de la religión, de la política, de la educación y del arte, con el objetivo de comprender las diferentes maneras que condujeron a esos jóvenes tanto a reproducir un modelo de vida según valores dominantes en la literatura, en los medios de comunicación y en la política, como a crear otras posibilidades de militancia en la relación con este modelo. Entre las historias orales de vida narradas por jóvenes que militaban en diferentes grupos o instituciones, escogí la vida de Cintia, una voluntaria en la O.N.G. TABA: Espacio de Vivencia y Convivencia del adolescente. La singularidad de esta vida, como también de los otros jóvenes, está conectada a la problematización de ciertas prácticas, histórica y culturalmente constituidas, posibilitando la creación de las nuevas formas de subjetivación en las cuales se modificaba la experiencia que tenían de ellos mismos en la relación con sus héroes o modelos de referencia.

Palabras clave

Jóvenes militantes; historia oral; resistencia; procesos de singularización.

1 - Faculdade de Educação – UNICAMP.

A pesquisa

Estudos mais recentes² nos fazem questionar as abordagens que associam a juventude à desordem social, à violência, à drogadição, ao individualismo, à apatia política. Ao fazer esse questionamento interessei-me em saber como se dá a militância de jovens. Como vivem esses jovens? Como elaboram as situações contemporâneas relativas à violência, ao desemprego, ao crime, à exploração sexual, à relação com as drogas? Como essas vidas se conectam com as relações de poder e de saber que atravessam a sociedade?

A pesquisa foi realizada nos anos de 2007 a 2011, junto a jovens militantes na cidade de Campinas. Foram entrevistados 35 jovens, entre 15 e 24 anos (18 deles do sexo masculino e 17 do sexo feminino) que militavam em diferentes grupos ou instituições, no campo da religião, da política, da educação e da arte. Entendo que esses campos constituem diferentes modos de produção cultural e que eles se articulam não somente uns em relação aos outros, mas também ao conjunto do campo social, implicando, como diz Guattari, correlações entre as dimensões micro e macropolíticas (GUATTARI e ROLNIK, 2000, p.22-23).

Neste trabalho, utilizei a História Oral (MEIHY, 1991, 1996, 2005) como metodologia e, nesse sentido, a entrevista é considerada o “epicentro da pesquisa” (MEIHY e HOLANDA,

2007, p. 72). Primeiramente, as entrevistas foram transcritas na íntegra; depois textualizadas, ou seja, as perguntas foram suprimidas e os textos rearticulados, de forma a se tornarem mais claros e sem os considerados “erros gramaticais”. Em seguida, na transcrição³, os textos foram recriados, invertendo-se a ordem dos parágrafos; frases e palavras foram alteradas. Incorporei às narrativas elementos não-verbais da entrevista, “teatralizando o que foi dito”, a fim de recriar a atmosfera da entrevista. Uma vez “transcritos”, os textos foram submetidos à conferência e à legitimação⁴ dos colaboradores⁵ para retornarem, depois, às minhas mãos.

Quanto à militância, ela tem aqui um sentido amplo. Eu a compreendo como “técnicas de si”⁶, como prescrições, como um leque de configurações oferecido pela cultura; como práticas refletidas e voluntárias através das quais os jovens não somente se fixam regras de conduta como também procuram se transformar, práticas através das quais é possível problematizar a vida.

Quando é que a vida é tomada como problema? Segundo Foucault (2006, p.232-233) a problematização acontece quando o incerto, o não familiar propicia respostas originais diante de dificuldades definidas por uma situação ou por um determinado contexto. Não se trata de “solucionar” problemas, mas de inventar, de inventar-se em determinadas condições de realidade. Existe uma relação entre a arte de viver e a formação

2 - Abramo (1997, 2005), Aquino (2009), Castro e Abramovay (2009), Corti (2004), Pais (2004, 2006), Spósito (1997, 1999, 2000), Novaes e Vannuchi (2004).

3 - Meihy (1991, p.32) utiliza o termo “transcrição” no sentido poético dado por Haroldo de Campos para a realização de suas traduções. Campos opera uma transformação do texto traduzido em relação ao original, sem abandoná-lo, mas dele se distanciando para poder transcriar com liberdade e criar um novo original. Segundo Gattaz (1996, p.251), Meihy chega mais longe ao propor a entrada de um novo elemento, o “teatro de linguagem”, termo emprestado de Roland Barthes. Se na transcrição surge a necessidade de se adaptar o texto falado ao texto escrito, o teatro de linguagem possibilita incorporar “os elementos não-verbais da entrevista, tão importantes quanto as palavras ditas, mas perdidos na transcrição literal”.

4 - Momento em que o texto transcrito é entregue ao colaborador para que aprove a versão dada ao seu depoimento. É a etapa de conferência e legitimação, na qual o colaborador faz as correções e alterações que desejar (Meihy, 2005, p.184).

5 - Em oposição ao informante, o narrador-colaborador estabelece com o pesquisador uma via de mão dupla, porque ele participa e colabora com a pesquisa na medida em que, ao receber o CD com a gravação integral da sua entrevista e o texto transcrito, deverá legitimar ou não esse texto. Cf. Meihy 2005, p.124.

6 - Para Foucault (1984, p.15) as técnicas de si são “práticas refletidas e voluntárias através das quais os homens não somente se fixam regras de conduta, como também procuram se transformar, modificar-se em seu ser singular e fazer de sua vida uma obra que seja portadora de certos valores estéticos e responda a certos critérios de estilo”.

social na qual esta se desenvolve (FOUCAULT, 1984, p.14-16). Se essa relação diz respeito às condições de realidade nas quais uma estética da existência pode ser criada, que “processos de subjetivação” os jovens de uma cidade grande, urbanizada, como Campinas, desenvolvem? Quais são as variações desses processos de subjetivação?⁷ Processos vividos muitas vezes em meio a uma existência marginalizada, precária, portanto, bem diferente daquela vivida pelos gregos.

Como esses jovens passam a inventar-se em determinadas condições de realidade, em parte inspirados em seus heróis?

Li a história desses jovens fazendo uma dupla intersecção entre: as características do meio social, político, econômico, no seio do qual certas práticas de militância se desenvolvem e a recriação, a reconstrução dessas referências. Em meio aos discursos, às memórias dos heróis divulgadas pela história oficial, pela mídia, em meio às memórias dos parentes, dos amigos que foram militantes no passado, que outras configurações esses jovens militantes criam diante desse leque de prescrições, de “técnicas de si”.

As entrevistas se materializaram em textos. Textos que não são compreendidos como o reflexo do que aconteceu na vida desses jovens, mas que fazem parte de um processo de criação, de diálogo e do qual participam o pesquisador, os jovens colaboradores/narradores, a forma como cada um vive, sente, entende, se apropria dos campos de saber, dos tipos de normatividade, das formas de subjetividade presentes em nossa cultura.

Fabulações

Ao retomar a noção bergsoniana de fabulação, Deleuze (2007, p. 182-183) afirma “O que se opõe à ficção não é o real, não é a verdade (...) é a função fabuladora (...)” que liberta a ficção do modelo de verdade que a penetra, fazendo fugir caminhos que impõem modos de vida, que destrói o modelo tido como verdadeiro para torná-lo criador.

Ouvi as histórias contadas pelos jovens não com o objetivo de buscar o significado do que acontece em cada história. Eu as ouvi como fabulações, procurando nelas algo que escape às suas percepções, aos seus hábitos, às suas memórias.

Um dos meus objetivos foi, portanto, compreender as diferentes maneiras que conduziam esses jovens tanto a reproduzir um modelo de vida quanto a criar outras possibilidades de militância na relação que mantinham com seus heróis.

Enquanto fábulas, enquanto histórias que incorporam uma imagem construída de militância e ao mesmo tempo a desconstruem, resignificando e recriando a sua própria história, os jovens produzem “agenciamentos” (DELEUZE e PARNET, 1998, p. 66 e 153). Agenciar é criar algo que não está nem em você, nem no outro. É estar no meio. Ao sermos atravessados pela multiplicidade dessas histórias podemos agenciar com esses jovens. Não se trata de nos identificarmos com um tipo de jovem militante que conta a sua história, mas em agenciar algo entre ele e nós. São encontros que podem fazer surgir outras formas de pensamento, de invenção da vida militante.

Essas vidas são vidas singulares porque quando os jovens criam algo que não está neles e nem em outro, mas entre os dois, criam um espaço-tempo comum impessoal e partilhável, propiciando conexões com outras forças, somando-se a elas, encontrando novos conjuntos, um novo devir militante.

Segundo Caldas (1999, p.110), os textos transcritos exigem enfrentamento, diálogo, posicionamento e clamam por uma “poética da interpretação”. Nesse tipo de interpretação, buscam-se os textos que atravessam as falas dos colaboradores, desdobrando sentidos, múltiplando interpretações. Concluída a transcrição, experimentei “con-versar” com essas vidas criadas em narrativas, produzindo um texto que possibilitasse abrir caminhos a leituras inesperadas em relação às singularidades das vidas dos jovens entrevistados e à forma como seus heróis os inspiraram na militância. Não se trata, portanto, de decifrar um código que está lá escondido nas palavras ditas e escritas,

7 - “Processos de subjetivação”, ou “processos de singularização”, como diria Guattari (Guattari e Rolnik, 2000, p. 46), referem-se a processos capazes de captar os elementos dos modelos dominantes de subjetividade e de construir suas próprias referências, de modo que indivíduos e grupos possam conquistar um mínimo de autonomia em relação aos poderes dominantes, aos saberes constituídos, de liberdade para ler a própria situação e aquilo que se passa em torno deles.

mas de encontrar, a partir dos signos emitidos nas narrativas, aqueles signos que fazem esses jovens militantes serem “outros”. Encontrar “algo outro” dos jovens que escape da gramática na qual - eles, eu, nós – nos interpretamos. Buscar, nos textos, as situações que mobilizam os jovens, que produzem “afectos” e “perceptos”⁸ isto é, novas maneiras de sentir, de ver e de ouvir seus heróis, de viver suas práticas de militantes e que se desgrudam das suas percepções correntes e vividas.

Para este artigo, escolhi a vida de Cíntia; uma vida singular na medida em que a individualidade se apaga para dar lugar a uma vida feita de entre-tempos, de entre-momentos e que, no tempo vazio desse entre-meio, é atravessada por acontecimentos que atuam na multiplicidade das vozes, nutrindo a singularidade de uma potência vital.

A vida de Cíntia⁹

(...) se fosse para falar de um desenho que eu faria de mim, eu desenharia uma menina melhor, educada, respeitosa, bem inteligente. Essa menina estaria vestida de azul.

Ao me dirigir à TABA para entrevistar Cíntia¹⁰, concentrava-me em alguns dados fornecidos pela instituição e que diziam respeito principalmente à sua “resiliência”. Os maus-tratos sofridos desde a infância e a sua capacidade de recuperação transformavam essa jovem em um exemplo de luta, relatado e discutido entre os educadores que lá atuavam.

Não tinha certeza se havia aceitado me receber por vontade própria ou se quis atender à solicitação de uma das coordenadoras para colaborar em minha pesquisa. Quando cheguei à hora combinada, Cíntia ainda não havia retornado de uma visita feita à sua madrinha. Eu estava ansiosa por conhecê-la.

Após meia hora, ela chegou acompanhada de uma das coordenadoras, que apresentou-me à jovem como sendo “aquela pesquisadora da Unicamp, amiga da Maria Angélica”.

Com a sua autorização, liguei o gravador, expliquei-lhe os objetivos do projeto e iniciamos a nossa conversa. Surpreendi-me com a forma séria e pensada com a qual contou parte de sua história, a partir das perguntas que ia lhe fazendo. Passados quinze minutos, era visível o seu cansaço; então, resolvi finalizar a entrevista. Retornei alguns dias depois, com a textualização provisória desse nosso primeiro encontro.

No intervalo entre as duas entrevistas, fiquei inquieta, um turbilhão de ideias e sentimentos tomou conta de mim. O que fazia de Cíntia uma jovem militante? Corresponderia ela a um modelo de militante? Estaria eu sob o domínio de um modelo “ortopédico” de militância, ou seja, do “iluminado”, daquele que impõe ao outro “o que acredita ser a única verdade possível” (RAGO, 2009, p.261)?

Finalizada a textualização, retornei à TABA. Cíntia estava dormindo em um sofá próximo à sala onde mais tarde conversaríamos. Passados alguns minutos, um educador a despertou, pois a garota precisava tomar seus remédios.

8 - O “afecto” é diferente do afeto (ou das “afecções”, como diriam Deleuze e Guattari), do sentimento que nos liga a alguém, por amor ou ódio. Não é ter simpatia, nem é identificar-se com um determinado modelo de comportamento, é desgrudar das nossas percepções correntes e vividas, dos moldes que nos impedem de experimentar de forma problematizada tudo o que nos inquieta. Os “perceptos” não são percepções, mas um conjunto de sensações que vão além daqueles que as sentem, ou seja, não dependem de uma vontade da consciência individual. Enquanto “perceptos” e “afectos” “transbordam a força daqueles que são atravessados por eles” (Deleuze e Guattari, 2007, p. 213), expressando uma produção social gerada nas lutas sociais, nas relações de poderes que percorrem a sociedade de ponta a ponta, sentimentos e percepções supõem as opiniões, ou seja, tudo aquilo que já foi capturado pela linguagem, pelas normas, pela legislação, pela moral.

9 - Vamos entrar agora num “acontecimento”, numa vida, a vida de Cíntia. Este relato é um esforço de expressar alguns acontecimentos singulares que atravessaram esta vida, por isso preferi mantê-lo no tempo presente.

10 - Cíntia me foi indicada como uma jovem que militava na O.N.G. TABA: Espaço de Vivência e Convivência do Adolescente, enquanto voluntária. Alguns dos jovens voluntários que aí atuavam, entre eles Cíntia, também eram acompanhados pelo Projeto COM VIVER, um programa de atendimento aos adolescentes e jovens em situação de exploração sexual comercial.

Sonolenta, ingeriu 10 cápsulas, olhou para mim e reclamou da náusea e das dores de estômago provocadas pelo excesso de medicamentos.

Fiquei em silêncio por alguns minutos e relutei em mostrar-lhe a textualização que redigi; mas a opção de deixar isso para um outro dia não me dava garantias de encontrá-la novamente. Pedi a ela que lesse o texto e fizesse as alterações que desejasse por escrito ou oralmente. Inquieta, Cíntia fez a leitura com muita dificuldade e se absteve de qualquer comentário. Estava triste e preocupada, pois recusava-se a voltar para o hospital no final do dia - rotina que passou a fazer parte de sua vida, uma vez que, já tendo 20 anos, não poderia mais habitar em um abrigo. Sua vontade era morar com uma das pessoas que trabalhava na TABA.

Em relação à pesquisa, manifestou o desejo de que seu nome pudesse ser identificado; porém, ouvindo as ponderações dos educadores sobre como a história do seu passado poderia ameaçar a sua segurança, subitamente exclamou: “Cíntia”, nome que considerava muito bonito e que recebera algumas vezes ao passar por processos de adoção na infância.

Passados mais de dois anos após essa entrevista, ainda sinto a minha impotência diante de uma história que, apesar de revelar muito sofrimento, apresenta-se de forma linear, racional e objetiva. Nem os medicamentos fortes conseguiram “derrubar” Cíntia. O texto “transcrito” é quase uma transcrição da conversa anotada por mim, com pouquíssimas alterações.

Como nos ensina Foucault (2004, p. 9), a linguagem sempre esteve sob coerção e saber manejá-la segundo normas específicas é saber que não se pode dizer tudo, falar de tudo, de qualquer coisa em qualquer circunstância. Cíntia se expressava bem, articulava ideias, sabia o que devia e não devia falar. Resistia ao sofrimento, aos choques que a vida lhe impôs. Sonhava em ser professora, em ter um emprego, uma “profissão legal”. Estaria aí sua “resiliência”?

Houaiss (2001) nos oferece duas etimologias para a palavra resiliente. A inglesa (*resilient*), na qual o resiliente é aquele que tem a capacidade de se recuperar de um golpe trágico facilmente, de se adaptar à má sorte ou às mudanças; e a etimologia latina (*resilire*), com o sentido de saltar para trás, voltar, ser impelido,

relançado, retirar-se, encolher-se, diminuir-se, rebentar, romper, dobrar-se.

As histórias que acompanhei após meu encontro com Cíntia vão de encontro à primeira acepção citada de resiliente: a essa capacidade que o resiliente tem de se adaptar. Por várias vezes, Cíntia disse “não” ao hospital, estava farta dos remédios baratos que deformavam seu corpo e seu belo rosto; fugia - eu diria “saltava fora”.

As palavras ditas confirmam um mundo que nos soa familiar: abandono, envolvimento com as drogas, tentativa de suicídio, internação, a recuperação, os sonhos. Recuperada, poderá realizar-se como pessoa livre das drogas, transformando-se numa “menina melhor, respeitosa, bem inteligente”. Uma “jovem exemplar”. Porém, a intensidade de sua vida turbilhona o texto da entrevista em sua aparente neutralidade. Precisei de muito tempo para perceber isso.

Há, no texto, um grito que se escancara. Como não pude ouvi-lo antes? Um grito que desvia a tentativa de encontrarmos um centro, uma origem, uma explicação.

Péllbart (2005, p.290), referindo-se a Bataille, coloca que a “experiência-limite” desapossa o sujeito de si, do mundo, do ser, da presença, da consciência, da verdade, da unidade, da totalidade. Uma tal experiência pode ser transformada em uma “interioridade confortável”, desde que o resiliente se adapte, se “trate”; em loucura, quando essa experiência leva o sujeito ao seu próprio aniquilamento; ou em desrazão, quando forças resistem a um estado de coisas. Que forças seriam essas? Seriam as forças do Fora, que obrigam o pensamento a pensar diferentemente, “que arrombam o pensamento para aquilo que ele não pensa ainda” (PÉLBART, op.cit., p.294-295).

Na encruzilhada, Cíntia percorre o caminho institucional e ao mesmo tempo “salta para trás”, nega-se a cooperar totalmente, deseja uma vida mais livre. A pintura, os mosaicos “tiram” de dentro dela “todo o sentimento ruim”, o que passou na vida, e ainda trazem sentimentos bons - e ela fica alegre.

Sentimentos bons, sentimentos ruins, tristeza, alegria, uma heterogeneidade de forças externas causam intensidades, “afectos” que podem desencadear uma “mutação subjetiva” (Ibid. p.297) e, com ela, resistências que dobram o Fora abrindo

o jogo entre Razão e Desrazão.

Expostos ao Fora, aos encontros, às perturbações, às violências do exterior, todos nós nos conectamos com diferentes modos de ser, com uma multidão de estímulos que nos afetam e que tanto podem nos levar a explorar novos modos de nos relacionarmos com o mundo quanto nos aniquilar. As nossas dores - a dor de Cíntia - nos colocam na condição de corpos afetados pelas forças do mundo, “mas nem por isso doente(s)” (PÉLBART, 2004, p.145). Adoecemos quando não conseguimos mais “dobrar as forças do Fora”, quando somos devastados por todas as forças; então, entramos em colapso, uma vez que sentido e sujeito se perdem. Não se trata de perder a consciência ou a identidade, mas de não podermos mais reconstituir um território autônomo onde possamos viver experiências que, ainda que sejam desarrazoadas, não nos levem à loucura.

Se o modo de relação com o Fora é determinado historicamente (PÉLBART, 2009, p.159), se hoje, mais do que nunca, a nossa subjetividade acha-se sob o domínio do capital, a ponto de Guattari referir-se a uma “subjetividade capitalística” (GUATTARI e ROLNIK, 2000, p.33-45), o que resta do nosso poder sobre a vida? Como é possível a relação com o Fora, sem enlouquecermos? Responde Pérlbart (2003, p.149): “Coube a Deleuze explicitar que ao poder sobre a vida, deveria responder o poder da vida, na sua potência política de resistir e criar, de produzir e fazer variar as formas de vida. (...). Nessa perspectiva, se é claro que o capital se apropria da subjetividade e das formas de vida numa escala nunca vista, a subjetividade é ela mesma um capital biopolítico de que cada vez mais cada um dispõe, virtualmente, loucos, detentos, índios, mas também todos e qualquer um e cada qual com a forma de vida singular que lhe pertence ou que lhe é dado inventar – com consequências políticas a determinar”.

Referências

ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. In: *Juventude e Contemporaneidade. Revista Brasileira de Educação*. S.P.: ANPED, nº 5, mai/jun/jul/ago, e nº 6, set/out/nov/dez., p. 25-36, 1997.

_____. O uso das noções de adolescência e juventude no contexto brasileiro. In: FREITAS, M.V. (org.). *Juventude e Adolescência no Brasil: referências conceituais*. S.P.: Ação Educativa, p.19-39, 2005. Disponível em www.bdae.org.br/dspace/handle/123456789/2344. Acesso em 25/01/2011.

AQUINO, Luseni. Introdução: A juventude como foco das políticas públicas. In: CASTRO, Jorge Abrahão, AQUINO, Luseni Maria C. de e ANDRADE, Carla Coelho de. (orgs.) *Juventude e Políticas Sociais no Brasil*. Brasília: IPEA, p. 23-39, 2009. Disponível em <http://www.ipea.gov.br>. Acesso em 25/01/2010.

CALDAS, Alberto Lins. *Oralidade, texto e história: para ler a história oral*. S.P.: Loyola, 1999.

CASTRO, Mary Garcia e ABRAMOVAY, Miriam. *Quebrando Mitos: juventude, participação e políticas*. Perfil, percepções e recomendações dos participantes da 1ª Conferência Nacional de Políticas Públicas para a Juventude. Brasília: RITLA, 2009.

CORTI, Ana Paula e SOUZA, Raquel. *Diálogos com o mundo juvenil: subsídios para educadores*. S.P.: Ação Educativa, 2004. DELEUZE, Gilles. *A imagem tempo*. S.P.: Brasiliense (Cinema 2), 2007.

_____. e GUATTARI, Félix. *O que é a Filosofia?* Trad. Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. R.J.: Ed. 34, 2007. DELEUZE, Gilles e PARNET, Claire. *Diálogos*. S.P.: Ed. Escuta, 1998.

FOUCAULT, Michel. 1984 - Polêmica, Política e Problematisações. In: *Ditos & Escritos V: Ética, Sexualidade, Política*. R.J.: Forense Universitária, p. 225-233, 2006.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. S.P.: Loyola, 2004.

_____. *História da Sexualidade II: o uso dos prazeres*. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque. R.J.: Graal, 1984.

- GATTAZ, André Castanheira. *Braços da Resistência: uma história oral da imigração espanhola*. S.P.: Xamã, 1996.
- GUATTARI, Félix e ROLNIK, Suely. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- HOUAISS, Antônio e VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. R.J.: Objetiva, 2001.
- MEIHY, José Carlos Sebe Bom. *Manual de História Oral*. S.P.: Ed. Loyola, 2005.
- _____. (org.) *(Re) introduzindo a História Oral no Brasil*. S.P.: Xamã, 1996.
- _____. *Canto de Morte Kaiowá: história oral de vida*. S.P.: Ed. Loyola, 1991.
- MEIHY, José Carlos Sebe Bom e HOLANDA, Fabíola. *História Oral: como fazer, como pensar*. S.P.: Contexto, 2007.
- NOVAES, Regina e VANNUCHI, Paulo. *Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. S.P.: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.
- PAIS, José Machado. Jovens, bandas musicais e revivalismos tribais. In: PAIS, José Machado e BLASS, Maria da Silva (orgs.). *Tribos urbanas: produção artística e identidades*. S.P.: Annablume, p. 23-42, 2004.
- _____. Prefácio – Buscas de si: expressividades e identidades juvenis. In: ALMEIDA, Maria Isabel de e EUGENIO, Fernanda. (orgs.) *Culturas Jovens: novos mapas do afeto*. R.J.: Jorge Zahar Ed., p. 01-21, 2006.
- PELBART, Peter Pál. *Da clausura do fora ao fora da clausura: loucura e desrazão*. S.P.: Iluminuras, 2009.
- _____. *Vida capital*. Ensaios de biopolítica. S.P.: Iluminuras Ltda, 2003.
- _____. Literatura e loucura. In: RAGO, Margareth, ORLANDI, Luiz B. Lacerda e VEIGA-NETO, Alfredo. (orgs.) *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas*. R.J.: DP&A, p. 287-298, 2005.
- _____. o corpo, a vida, a morte. In: PASSETI, Edson (org.). *Kafka, Foucault: sem medos*. Cotia, SP: Ateliê Editorial, p. 139-155, 2004.
- RAGO, Margareth. Dizer sim à existência. In: RAGO e VEIGA-NETO (orgs.). *Para uma vida não-fascista*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 253-267, 2009.
- SPOSITO, Marília Pontes. Algumas hipóteses sobre as relações entre movimentos sociais, juventude e educação. In: *Revista Brasileira de Educação*. S.P.: ANPEd, nº13, jan.fev.mar.abr, p. 73-94, 2000.
- _____. Educação e Juventude. In: *Educação em Revista*. B.H.: FAE/UFMG, n. 29, 1999.
- SPOSITO, Marília Pontes. Estudos sobre juventude em educação. In: *Juventude e Contemporaneidade. Revista Brasileira de Educação*. S.P.: ANPEd, nº 5, mai/jun/jul/ago, e nº 6, set/out/nov/dez., p. 37-52, 1997.

O DIÁLOGO BAKHTINIANO ENTRE A LINGUAGEM NATURAL E A LINGUAGEM MATEMÁTICA

Gilselene Garcia Guimarães¹

Resumo

A proposta de reflexão para este texto tem sua ancoragem na circunstância cotidiana que envolve os jovens contemporâneos enquanto sujeitos atuantes de momentos sociais e culturais diferenciados que se entrelaçam diariamente. Momentos esses que garantem a autonomia e a autoria de narrativas que formam a estúpida rede tecida por acontecimentos e experiências sejam estas individuais ou coletivas. Quero, desse modo, evidenciar o diálogo existente entre a linguagem materna, considerando esta a Língua Portuguesa e a linguagem matemática, ressaltando a hegemônica ideia de que esta ciência mantém uma relação estreita e única com a linguagem numérica. Neste contexto nasce a questão que permeia os principais argumentos desta discussão, ou seja que interação existe entre a Língua Portuguesa e a língua matemática? O interesse em alinhar, ainda que em linhas gerais, o pensamento que articula as linguagens escrita e a linguagem numérica, com seus respectivos signos, certamente, não se encontra deslocado do contexto educacional onde o jovem, inserido grande parte do seu dia, vivencia experiências múltiplas. Com certeza este é um campo de diálogo complexo e minado por muitas teorias e filosofias que se apropriaram de questionamentos vários e fecundados no cotidiano.

Palavras-chave

Linguagem escrita; matemática; aprendizagem.

Abstract

The reflection proposal for this text has your anchorage in the daily circumstance that involves the contemporary youths while subjects perform of social and cultural moments differentiated that are interlaced daily. Moments those that guarantee the autonomy and the authorship of narratives that form the amazing net woven by events and experiences are these individual or collective. I want, in that way, to evidence the existent dialogue among the maternal language, considering this the Portuguese Language and the mathematical language, pointing out the hegemony idealizes that this science maintains a narrow and only relationship with the numeric language. In this context he/she is born the subject that permeates the principal arguments of this discussion, or be that interaction exists between the Portuguese Language and the mathematical language? The interest in basting, although in general lines, the thought that it articulates the languages written and the numeric language, with your respective signs, certainly, one don't find moved of the educational context where the youth, inserted great part of your day, it lives multiple experiences. With certainty this is a field of complex dialogue and mined by a lot of theories and philosophies that appropriated of several questionary and fecundated in the daily.

Keywords

Written language; mathematics; learning.

1 - Universidade do Estado do Rio de Janeiro – ProPEd /UERJ.

“A aprendizagem é indeterminável, imprevisível e dependente da história.”
Foerster

Minha proposta de reflexão para este texto tem sua ancoragem na circunstância cotidiana que envolve os jovens contemporâneos enquanto sujeitos atuantes de momentos sociais e culturais diferenciados e que se entrelaçam diariamente. Momentos esses que garantem a autonomia e a autoria de narrativas que formam a estúpida rede tecida por acontecimentos e experiências, sejam estas individuais ou coletivas.

Quero, desse modo, evidenciar o diálogo existente entre a linguagem materna, considerando esta a Língua Portuguesa e a linguagem matemática, ressaltando a hegemônica ideia de que esta ciência mantém uma relação estreita e única com a linguagem numérica.

Muitas propostas de reflexão circularam meu pensamento, meus apontamentos e rascunhos até que eu conseguisse iniciar a experiência concreta desta escrita como uma narrativa de várias ocasiões. Nesse contexto, vaguei e perambulei por caminhos diversos a fim de conversar com os autores sobre essa proposta de diálogo e sobre seus questionamentos nesse sentido.

Durante este percurso não pude deixar de pensar na figura do flâneur² do qual me apropriei da arte de olhar, investigar, refletir e experimentar na multidão. A multidão que, neste caso, se concentra na figura dos diversos tipos de jovens que são “olhados” nas suas diferentes experiências de narrativas que lhes são, hoje, propostas. Ainda que somente “olhando” muitas foram as andanças que fiz percorrendo as grandes “galerias”³ onde estava presente a movimentação provocada pelas reflexões questionadoras.

A figura do flâneur de Baudelaire, tão bem descrita por Walter Benjamin, se encaixa nesta discussão quando, de alguma forma, sinto reforçado o instigante desejo de aprender a “olhar” o jovem para e com o jovem.

A experiência do “flanar”, citada por Benjamin na proposta de Baudelaire, faz presente a ideia de um andarilho observador, vagante, sem rumo, sem meta, mas ávido de acontecimentos que, se percebidos na observação, podem se tornar experiências. O flâneur apresenta-se como um sujeito nascido no seu tempo mas que vive fora dele. Ele quer enxergar o mundo e quer mostrá-lo com sua maneira particular e intelectualizada, sem a intenção de explicar mas com o desejo de ressaltar a vida que encontra em tudo o que vê. Conforme Benjamin (1997, p.35):

a rua se torna moradia para o flâneur que, entre as fachadas dos prédios, sente-se em casa tanto quanto o burguês entre suas quatro paredes. Para ele, os letreiros esmaltados e brilhantes das firmas são um adorno de parede tão bom ou melhor que a pintura a óleo no salão do burguês; muros são a escrivania onde apóia o bloco de apontamentos; bancas de jornais são suas bibliotecas, e os terraços dos cafés, as sacadas de onde, após o trabalho, observa entre o ambiente.

A figura do flâneur quando inserida e ressignificada no contexto que relaciona o jovem e a sociedade contemporânea provoca um questionamento emergente: como se comunica o “jovem-flâneur” na realidade pós-moderna e que lugar ele ocupa? Neste contexto nasce a questão que permeia os principais argumentos desta discussão, ou seja que interação existe entre a Língua Portuguesa e a língua matemática?

Imersos no mundo da “informatividade” os jovens conquistam sua sobrevivência não obstante a overdose de conceitos, explicações, definições e informações variadas. A fim de dar conta de tantas informações o “jovem-flâneur” necessita, sobretudo, saber ler e interpretar não tão somente o que dizem as palavras mas também os números, as estatísticas, os gráficos, enfim os variados modos de estar e lidar com as informações da sociedade atual.

O interesse em alinhar, ainda que em linhas gerais, o pensamento que articula as linguagens escrita e a linguagem

2 - Figura do “flâneur” de Baudelaire, descrita por Walter Benjamin.

3 - Benjamin, Walter (1985).

numérica, com seus respectivos signos, certamente, não se encontra deslocado do contexto educacional onde o jovem, inserido grande parte do seu dia, vivencia experiências múltiplas. Com certeza este é um campo de diálogo complexo e minado por muitas teorias e filosofias que se apropriaram de questionamentos vários e fecundados no cotidiano.

Para um melhor entendimento e determinação de cada um dos termos aqui utilizados, é importante evidenciar alguns conceitos que serão, preferencialmente, empregados ainda que não seja de primordial interesse deste texto aprofundar tais definições. Neste sentido é importante perceber a diferença entre os termos *língua* e *linguagem*.

Ferdinand de Saussure faz a distinção destes termos conforme o caráter social que fundamenta as relações humanas. Nesse sentido Saussure (2002, p.17) diz:

Mas o que é *língua*? Para nós, ela não se confunde com a *linguagem*; é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente. É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade da *linguagem* e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos. Tomada em seu todo, a *linguagem* é multiforme e heteróclita; o cavaleiro de diferentes domínios, ao mesmo tempo física, fisiológica e psíquica, ela pertence além disso ao domínio individual e ao domínio social; não se deixa classificar em nenhuma categoria de fatos humanos, pois não se sabe como inferir sua unidade.

Do mesmo modo outros autores, como Perini (2010, p.1), se propõem a esclarecer que a *língua* é “um sistema programado em nosso cérebro que, essencialmente, estabelece uma relação entre os esquemas mentais que formam nossa compreensão do mundo e um código que os representa de maneira perceptível aos sentidos”.

No que se refere a *linguagem*, a linguística tradicional a reconhece como um sistema de elementos linguísticos fechado e imutável e, portanto, dissociado das inúmeras variações sócio-culturais que envolvem o contexto comunicacional. É através da

teoria de Bakhtin (2004) que nasce a possibilidade de entender a *linguagem* como parte integrante de um processo contínuo de transformação produzido pelos contextos sociais do cotidiano.

Envolvidos no diálogo de tantas vozes divergentes e discordantes a *linguagem* tem seu destaque fundamental na importante constituição das práticas sociais e na reconstrução das relações estabelecidas pelo ser humano. Nesse sentido, também Fiorin (2007) afirma que os elementos linguísticos antecedem aos indivíduos e, quando manifestados através da *linguagem*, representam suas consciências e seus pensamentos.

De fato, Bakhtin sempre compreendeu a *linguagem* inserida em seu contexto socio-histórico e presente na relação que envolve os indivíduos. Sendo a *linguagem* uma prática social é possível apreender, por Bakhtin, que em contextos que não se repetem, por via da trama composta pelas relações sociais, novos sentidos para a *linguagem* podem ser negociados. Bakhtin (2004, p.106) afirma, ainda que, “há tantas significações possíveis quantos contextos possíveis” definindo, desse modo, que a mobilidade presente na *linguagem* não permite aprisioná-la a significados estáticos. Importante é advertir que, para Bakhtin, a *linguagem*, identificada como fenômeno sóciohistórico, é o resultado da presença alteritária do nosso próprio discurso, portanto, sempre dialógica.

Uma mediação: o enunciado.

Considerando a *linguagem* como um elo universal entre os indivíduos que compõem a sociedade humana é importante perceber que, embora todos sejam da mesma espécie e apesar das nuances que podem apresentar as diferentes culturas, eles imprimem estilos diferentes à arte de comunicar-se. Seja a *linguagem* materna seja a *linguagem* matemática o principal elo de referência está em olhar para o todo e não somente para uma das partes.

Considerando a *língua* materna como a nossa *língua* Portuguesa, a principal relação que envolve esta *linguagem* e a *linguagem* matemática se encontra na compreensão do enunciado da questão matemática e das informações numéricas ou não que este traz bem como o conhecimento que envolve os conceitos inseridos nestas informações.

Para tanto, se faz necessário uma discussão sobre o termo enunciado. Enunciado, na sua origem da língua russa, deriva do infinitivo *viskàzivat*, que tem como significado o ato de transmitir pensamentos, sentimentos em palavras.

A atribuição desse sentido, ao termo em questão, caracteriza a sua dimensão sócio-histórica e faz o elo com outras enunciações que circularam antes e circularão depois do momento em que o enunciado é tratado. Do mesmo modo, considerar o enunciado na concepção bakhtiniana pressupõe admitir a sua realização no contexto da interação social, percebendo que “o enunciado está voltado não só para o seu objeto, mas também para os discursos do outro sobre ele” (Bakhtin, 2006a, p. 300).

O principal fator que sustenta a definição do termo enunciado se encontra na relação dialógica e contraposta do eu com o outro. Para tanto, Bakhtin sugere três principais particularidades deste conceito:

1. a alternância dos sujeitos;
2. o acabamento do enunciado, e
3. a relação do enunciado com o enunciador e com os outros interlocutores.

Como primeira particularidade, a alternância dos sujeitos se dá através da possibilidade de réplica, sendo este o principal fator que caracteriza uma comunicação. Garantir a réplica significa não dar à conversação um destino definido pois ela pode assumir posições diferentes conforme as respostas e as reações que serão dadas pelos sujeitos envolvidos no diálogo. Conforme Bakhtin (2006a, p.275),

os limites de cada enunciado concreto como unidade da comunicação discursiva são definidos pela alternância dos sujeitos do discurso, ou seja, pela alternância dos falantes. Todo enunciado (...) tem, por assim dizer, um princípio absoluto e um fim absoluto: antes do seu início, os enunciados de outros; depois do seu término, os enunciados responsivos de outros. O falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva.

Para todo o ato de enunciar é gerado um ato de responder. O enunciado que responde pode estar estruturado em enunciados tão anteriores e de amplitudes tão grandes que não permitem, nem ao locutor nem ao receptor, detectar o tipo de resposta que será enunciada. Não sendo possível prever o tipo de réplica, seja como uma resposta imediata ao diálogo seja uma resposta construída anteriormente, esta pode assumir tons de repulsa, aceitação, confirmação ou simples troca de informações. As variações responsivas do “enunciado é pleno de tonalidades dialógicas, e sem levá-las em conta é impossível entender até o fim o estilo de um enunciado” (Bakhtin, 2006a, p. 298).

O diálogo com Bakhtin mostra que a comunicação se fundamenta no contínuo processo de evolução e reelaboração. Para tanto, o autor argumenta que

todo enunciado concreto é um elo de cadeia da comunicação discursiva de um determinado campo. (...) Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera da comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo (Bakhtin, 2006a, p. 296-297).

A variação dos tons que a réplica pode assumir terá sua diversidade caracterizada pelo conceito de acabamento que Bakhtin elege como a segunda particularidade do enunciado. Esse é um conceito que, certamente, mereceria um tratamento discursivo detalhado, mas, esta proposta ficará para outro momento.

Não perdendo de vista a sensação de que uma comunicação verbal possa representar, algumas vezes, uma relação de tensão, visto que sempre será preciso estar diante de escolhas de linguagens que irão compor o enunciado e constituir o discurso, a relação entre enunciado e enunciador, e entre os seus interlocutores caracteriza a terceira particularidade do termo. A composição do enunciado será completa quando considerada a relação que circula entre o enunciador, seus enunciados e os outros que também participam do diálogo discursivo. A atuação dos parceiros é determinante na construção do enunciado.

Nesse contexto Bakhtin (2006a, p.301) chama à reflexão de

o papel dos outros, para quem se constrói o enunciado, é excepcionalmente grande, como já sabemos. Já dissemos que esses outros, para os quais o meu pensamento pela primeira vez se torna um pensamento real (e deste modo também para mim mesmo), não são ouvintes passivos mas participantes ativos da comunicação discursiva. Desde o início o falante aguarda a resposta deles, espera uma ativa compreensão responsiva. É como se todo o enunciado se construísse ao encontro dessa resposta.

O enunciado como um elo para a aprendizagem da matemática

Vale ressaltar a defesa de Bakhtin na utilização do enunciado proclamando que não usufruir de sua potencialidade significa não dar sentido à língua que se quer expressar. Priorizando este importante argumento é possível entender que a compreensão dos contextos lúdicos que permeiam a disciplina de matemática passa pela representação da palavra. O raciocínio lógico não se sustenta somente com a representação dos números. O entendimento mental do lógico só acontece quando em determinada ocasião, conseguimos expressar a compreensão obtida, com as palavras, e exteriorizar o discurso interno. Nesse momento, a enunciação se concretiza fazendo-se objetivar externamente no contexto social.

A realidade objetiva que engloba os procedimentos de aprendizagem de matemática reúne as formas históricas e sociais que penetram nas interações humanas e são subjetivadas no contexto destas relações. O aprendizado dos conteúdos da disciplina pode sofrer alterações conforme o interlocutor e o contexto social que se propõe no momento da relação. Segundo Bakhtin, (2006a), “(...) todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau vário de apercetibilidade e de relevância” (p. 294-295).

A compreensão e o entendimento exigidos para o enunciado, considerado como um conteúdo que expresse uma linguagem numérica pode provocar discussões diferenciadas conforme a alternância dos seus sujeitos interlocutores e seu processo dialógico, considerando que “a própria compreensão já é dialógica” (Bakhtin, 2006a, p.327). O diálogo que pode ser construído entre professores e alunos certamente não será o mesmo daquele diálogo em que o interlocutor será um grupo de alunos, por exemplo. Assim como, também não será o mesmo se for um diálogo pessoal de um aluno consigo mesmo ou entre dois alunos somente.

Por compreensão, entendemos que seja uma “identificação com o novo, o desconhecido” (Bakhtin 2006a, p.378). Nesse sentido a relação dialógica prioriza a ação de que o “sujeito da compreensão não pode excluir a possibilidade de mudança a até

Vale ressaltar a possível divergência existente no contexto de um enunciado real e o enunciado social. É notório a existência da diferença entre um aprendizado que acontece exclusivamente no contexto de uma instituição escolar e o aprendizado que acontece em um processo natural e social onde os signos (números) assumem sentidos e, portanto, possibilita um entendimento diferenciado.

O enunciado, para Bakhtin, com destinatário definido, se estrutura no contexto social mantendo uma relação de enfrentamento permanente com a história e, consequentemente, com suas mudanças. O extraverbal no contexto bakhtiniano, o não dito, o pressuposto, o subentendido são elementos essenciais na relação dialógica que acolhe o enunciado. Nesse sentido, Bakhtin adverte que “o direcionamento, o endereçamento do enunciado é sua peculiaridade constitutiva sem a qual não há nem pode haver enunciado” (p.305).

Considerando que o enunciado seja um ato individual, posicionado socialmente e com um destinatário definido, buscamos entender o processo de compreensão que poderemos ter deste produto da enunciação e que valoriza a decodificação dos símbolos.

Fazer o diálogo da arte com a vida, proposta de Bakhtin, aproxima a relação que a vida pode fazer com a ciência, neste caso as exatas. Para tanto, Bakhtin nos faz refletir que “devo responder com a minha vida para que todo o vivenciado e compreendido nela não permaneçam inativos” (p. XXXIV). Na relação com a ciência exata, os conceitos apreendidos com o raciocínio matemático podem se transformar em vida se, na sociedade, forem apresentados e utilizados de modo responsável e suscetível a um diálogo pertinente.

de renuncia aos seus pontos de vista e posições já prontos. No ato da compreensão desenvolve-se uma luta cujo resultado é a mudança mútua e o enriquecimento” (op. cit., p.378)

As possíveis réplicas assumem formas de expressão responsivas diferentes, que fomentam o diálogo e são subjetivadas conforme as relações estabelecidas e o contexto social incorporado. O enunciado do conteúdo de matemática sempre irá sugerir uma resposta que busca sua base em enunciados anteriores e servirá como suporte para sustentar os enunciados futuros. Para Bakhtin, o próprio locutor será também um respondente considerando que traz consigo enunciados anteriores.

Buscando a afinidade que o aprendizado dos conceitos matemáticos pode assumir com os conceitos bakhtinianos, nos deparamos com a possibilidade de tentar suprir uma enorme fissura encontrada pelos educandos no processo de resolução dos problemas. Estes apresentam, como justificativa, predominante, o fato de desconhecer ou não recordar os conceitos apreendidos anteriormente.

Ter a capacidade de desenvolver uma expressão matemática, seguramente, indica que o educando tenha conhecimentos prévios necessários e capazes de direcionar para a elaboração e a execução da resposta esperada para o problema proposto. Somente de posse de conceitos adquiridos anteriormente, ele apresentará uma ação responsiva diante da resolução dos problemas atuais passando de interlocutor à respondente. Bakhtin (2006a) nos aponta que “os enunciados não são indiferentes entre si nem se bastam cada um a si mesmo; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns nos outros” (p.297).

Cada uma das respostas que podem ser dadas dentro dos conteúdos abordados na matemática encontra a sua delimitação na relação com os sujeitos que se alternam e o acabamento que cada um deles propõe a um determinado conteúdo. Desse modo, o acabamento pode apresentar uma nuance variada conforme a relação estabelecida entre os interlocutores, assim como, a compreensão e o raciocínio lógico realizado pode tomar direções diferentes. Bakhtin (2006b, p.135) adverte que,

compreender a enunciação de ontem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão. (...) A compreensão é uma forma de diálogo (...).

Um aluno ao buscar a compreensão de um enunciado de uma questão matemática e fazer a análise do mesmo com outro aluno terá seu entendimento do discurso direcionado por um determinado tipo de acabamento; assim como, a análise do mesmo enunciado com diferentes interlocutores (consigo mesmo, com o professor, com um grupo de colegas, com uma dupla ou mesmo, com a turma inteira), pode sugerir respostas diferentes entre si e atitudes diferentes na sua compreensão.

Bakhtin faz, ainda, a reflexão sobre a realidade frequente do ambiente educacional. Trata-se de quando o educador pergunta à turma se o conteúdo apresentado e explicado foi entendido. Diante da resposta do educando de não ter entendido NADA, o educador, se fizer a reflexão com o pensamento bakhtiniano, poderá perceber que enunciação de não ter compreendido o conteúdo, expresso claramente pela voz do outro (o educando), não esclarece, totalmente, o sentido interior que ele tentou expressar. A dúvida, quando ela é externada, imediatamente, se recompõe e se estrutura de outras vozes. Vozes de conhecimentos adquiridos, ou não, da própria disciplina, vozes de experiências anteriores, vozes que se compõem naquele momento em que o pensamento foi externado, entre outros. Nesse contexto, o educando sente a dificuldade em expressar o que de fato não entendeu e, portanto, responde que não entendeu nada. Por outro lado, o professor, encontra a dificuldade em focar o ponto verdadeiro do não entendimento deste educando. As outras vozes que compõem o discurso (seja os colegas de classe seja os conteúdos enunciados anteriormente), ou mesmo as vozes silenciadas, se reestruturam e acabam por ordenar, naturalmente, um cenário diferente daquele que, à princípio,

educando e educador estavam inseridos. Portanto, mudando o cenário, muda o discurso.

O enunciado que compõe o conteúdo específico da matemática assume um lugar de mediação para o aprendizado. Portanto, apreender o conteúdo de matemática não se resume ao reconhecimento dos símbolos, mas ao seu real sentido e significado inserido no contexto social que poderá ser utilizado. Para Bakhtin (2006a), “o sentido sempre responde a certas perguntas. Aquilo que a nada responde se afigura sem sentido para nós, afastado do diálogo”(p.381).

Buscando estabelecer uma relação do enunciado matemático com os conceitos de sentido e significação, na sua aplicabilidade dos enunciados, é importante ressaltar o diz Bakhtin(2006b, p.135) mostrando que

a significação pertence a uma palavra enquanto traço de união entre os interlocutores, isto é, ela só se realiza no processo de compreensão ativa e responsiva (...). Ela é o efeito da interação do locutor e do receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro.

Compreender o enunciado matemático depende sempre da relação dialógica e alteritária estabelecida anteriormente pelos seus sujeitos interlocutores. A compreensão do enunciado específico da disciplina de matemática se estrutura, principalmente, na mediação que se estabelece no diálogo entre os sujeitos envolvidos. Uma relação dialógica precária entre educando e educador pode comprometer, seriamente, o processo de aprendizagem esperado. A compreensão que o educador espera que o educando tenha do conteúdo estudado subentende uma resposta com resultados satisfatório do aprendizado. Para Bakhtin (2006a), “toda compreensão é prenhe de resposta” (p. 271).

É necessário priorizar a decodificação dos símbolos como um auxílio para uma melhor compreensão dos enunciados propostos. Buscar uma relação dialógica sem que os signos possam refletir sentidos e significados coerentes não transforma o processo de compreensão e, portanto, não contribui para um melhor aprendizado.

Bakhtin (2006b, p.95) argumenta que

enquanto uma forma linguística for apenas um sinal e for percebida pelo receptor somente como tal, ela não terá para ele nenhum valor linguístico. A pura “sinalidade” não existe, mesmo nas primeiras fases da aquisição da linguagem. (...) o elemento que torna a forma linguística um signo não é sua identidade como sinal, mas sua mobilidade específica; da mesma forma que aquilo que constitui a descodificação da forma linguística não é o reconhecimento do sinal, mas a compreensão da palavra no seu sentido particular, isto é, a apreensão da orientação que é conferida à palavra por um contexto e uma situação precisos, uma orientação no sentido da evolução e não do imobilismo.

Na continuidade da busca de uma interação dos conceitos bakhtinianos com o aprendizado da matemática, vale ressaltar a ideia de literacia matemática que, na sociedade pós-moderna, assume um lugar de destaque nas reflexões educacionais.

Embora em uma sociedade impregnada de informações que, na sua maioria, são representadas por números e estatísticas, interpretadas quantitativamente, estas informações não satisfazem à exigência pós-moderna de conduzir os cidadãos para além do saber de fórmulas e equações. A principal necessidade reside no desejo de aprender a observar as questões hodiernas com análises quantitativas sim, mas, com o pensamento reflexivo, crítico e confiante nos valores encontrados. Segundo Steen (2002, p.88),

os alunos só desenvolverão hábitos mentais característicos de pessoas quantitativamente letradas se, aquando da aprendizagem, se confrontarem com elementos e expressões quantitativas em contextos reais e com significados.

A matemática continua sendo, apesar de muitos esforços, e pode-se dizer muitos avanços, ainda uma disciplina muito compartimentada e com o seu conteúdo extremamente direcionado para a aplicação inserida no contexto escolar. O significado e o sentido que cada linguagem numérica poderia assumir na realidade cotidiana propõe uma direção para o uso desta linguagem em contextos diferenciados. Na sociedade pós-moderna não basta ser “letrado” para a leitura de palavras

mas, é preciso também, relacionar as informações numéricas, simbólicas e gráficas, com o enunciado verbal.

De acordo com os conceitos definidos pelo PISA (Programme for International Student Assessment, 2000), a definição atribuída à literacia matemática é a:

capacidade de um indivíduo para identificar e compreender o papel que a matemática desempenha no mundo para formar juízos de valor conveniente e matematicamente fundamentados e para fazer uso da matemática por formas que vão de encontro às suas necessidades presentes e futuras, enquanto cidadão preocupado, responsável e produtivo.

Vale ressaltar que alguns teóricos, mesmo sem alcançar muito êxito, buscam evidenciar as principais diferenças entre a utilização dos termos literacia quantitativa e literacia matemática. Steen (2002) ajuda no entendimento sobre o principal fator que pode significar uma distinção entre os dois termos.

Para literacia quantitativa, Steen (2002) ressalta a ênfase na “utilização da matemática e da lógica na resolução de problemas do dia a dia”. Como exemplo, é possível pensar em uma pessoa que usa corretamente a fórmula do desvio padrão nos cálculos aplicados à disciplina de estatística, no contexto educacional, mas não sabe quando aplicar esta mesma fórmula em uma situação do cotidiano.

Para a definição de literacia matemática, Steen (2002) enfatiza a “utilização do vocabulário e instrumentos matemáticos tradicionais”. Neste caso, o exemplo ajuda na reflexão sobre uma situação contrária à anterior, ou seja, uma pessoa apresenta habilidade em utilizar a fórmula do desvio padrão para fazer o controle de qualidade de uma empresa, aplicando-a no contexto cotidiano, mas não reconhece esta mesma fórmula quando apresentada no conteúdo específico do curso de economia na instituição educacional. Ou, ainda, quando muito frequentemente, estamos diante de um pedreiro, e este, com muita habilidade e destreza determina rapidamente quantos pisos serão necessários para cobrir uma determinada área específica, por exemplo. No entanto, se for apresentado ao mesmo, as fórmulas que fazem o cálculo da área das figuras planas, não será capaz de reconhecer e

fazer uso delas como antes.

Embora estes conceitos ainda sejam usados de modo indeterminado por muitos autores, a opção preferencial para esta reflexão é o termo literacia matemática, que enfatiza o vocabulário da matemática tradicional sem abortar o sentido e o significado da realidade cotidiana.

Buscando o diálogo com Bakhtin, a literacia matemática não possui uma linguagem pré-fixada com um único acabamento, mas sugere o seu próprio acabamento quando faz a interação de seus conteúdos específicos com os contextos que o rodeiam e promovem significação.

São frequentes os exemplos cotidianos em que a linguagem numérica, incrementada de sentidos e significados, se faz presente podendo se aproximar do conceito de literacia matemática. Tais exemplos podem ser enumerados como cidadania, cultura, profissão, finanças, saúde, administração, trabalho, entre outras. Respectivamente, são observadas realidades como, analisar dados de natureza econômica e demográfica para apoiar ou refutar propostas políticas, entender o significado histórico do zero e do valor da sua posição no nosso sistema numérico, orientar os chefes de cozinha no planejamento de horário e o equilíbrio do valor nutritivo, fazer a melhor escolha do plano de seguro ou de finanças, equilibrar hábitos alimentares com exercícios, reunir dados na busca de lucros, interpretar gráficos de estatística, entre outros. Estes são exemplos cotidianos, em que a utilização e a compreensão dos enunciados, mediante a leitura da linguagem escrita, se aproxima da leitura da linguagem numérica, promovendo sua melhor compreensão.

Considerações finais

Questões com desmembramentos tão variados e complexos não sinaliza para uma reflexão conclusiva facilitada. Surgem apenas perspectivas de novas abordagens que podem propor posicionamentos diferenciados no campo educacional.

Buscar um entendimento satisfatório dos conceitos de matemática através da compreensão dos enunciados, aderindo aos conceitos bakhtinianos, evidencia a sugestão de uma complexa

dinamicidade que relaciona novas e velhas compreensões em um processo harmonioso de deslocamento de sentidos e significados, privilegiando os sujeitos interlocutores que se movimentam conforme o seu contexto social.

A enunciação bakhtiniana propõe a reflexão pautada, sobretudo, no dialogismo alteritário. E, principalmente, é diante desta relação dialógica que devem vigorar a fundamentação de novas perspectivas sobre a aprendizagem da matemática.

Uma disciplina que, ao invés de promover o distanciamento do conhecimento, instaura a proposta de novas abordagens capazes de valorizar todos os conceitos com seus significados presentes, passados e futuros, não deve ignorar a necessidade de um diálogo rico e cauteloso com o sujeito interlocutor.

A literacia matemática, que não se constitui uma outra disciplina fora da matemática, não pode estar desconectada de seu contexto social, assim como, não pode estar distante das outras disciplinas.

Propor um aprendizado de matemática com estratégias que leve o educando a pensar quantitativamente e entender como este raciocínio pode ser utilizado no seu contexto social, supõe um desafio importante e inevitável na formação dos jovens que se encontram no confronto, de modo renovado, dos contextos da política e do trabalho.

Conforme Steen (2002), a literacia matemática pode se considerada “a chave para a compreensão desta nossa sociedade, impregnada de números e estatísticas”(p.80). E avança afirmando que, a “aquisição das competências de pensar por si próprio, elaborar questões inteligentes e confrontar autoridades com confiança, (...) são competências necessárias para singrarem no mundo moderno”(p.80).

No diálogo com Bakhtin (2006b), é possível encontrar um complemento a esta afirmação com uma sábia afirmativa do autor, observando que “toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal. Não passa de um elo de cadeia dos atos de fala”(p.99).

Assim é a matemática, um elo de cadeia dos conteúdos de aprendizagem, onde um conceito prioriza o outro e busca, no anterior, pré- requisitos para sua compreensão. Tendo estabelecido e alcançado este processo de encadeamento se

pode considerar esta execução um grande avanço na tentativa de aprimorar o aprendizado da disciplina de matemática.

Educadores, de modo especial de matemática, devem vislumbrar uma harmonia entre o enunciado social e o enunciado real, com propostas de aprendizagens que vão além das fronteiras delimitadas somente pelos enunciados e seus enunciadoreis.

Referências

BENJAMIN, Walter. **O narrador**. In: Benjamin, Walter. Obras Escolhidas I: Magia e técnica, arte e política. São Paulo: brasiliense, 1985.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2006b. Disponível em: <http://linguisticageral.wordpress.com/2009/04/marxismo-e-filosofia-da-linguagem/> Acesso em 15/04/2007.

FIORIN, José Luiz. **Linguagem e Ideologia**. São Paulo: Ed. Ática, 2007.

GIUSTA, Agneta da S. **Concepções de aprendizagem e práticas pedagógicas**. *Educação em Revista*. Belo Horizonte; pp25-31, julho, 1985.

PERINI, Mário A. **Sobre língua, linguagem e Linguística: uma entrevista com Mário A. Perini**. ReVEL. Vol. 8, n. 14, 2010.

SANTAELLA, L. (1983). **O que é Semiótica**. São Paulo: Brasiliense.

SANTAELLA, L. (2000). **A teoria geral dos signos: Como as linguagens significam as coisas**. 2ª ed. São Paulo: Pioneira.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. 24ª ed. São Paulo: Cultrix: 2002.

STEEN, Lynn A. **A problemática da literacia quantitativa**. *Educação Matemática* n. 69. Set./Out, 2002. Disponível em: <http://www.apm.pt/apm/revista/edc69/educ69.htm>. Acesso em 04/11/2009.

ECOS DO MUNDO: TECNOLOGIAS, SEUS TEXTOS E LINGUAGENS SÃO *ESCUTADOS* NA ESCOLA?

Glaucia Campos Guimarães¹

Liliane Balonecker Daluz²

Resumo

Este artigo problematiza os modos de apropriação praticados na escola das tecnologias, seus textos e linguagens, baseado em alguns dos resultados de pesquisas realizadas no âmbito do *Grupo de Pesquisa Linguagens, Leitura e Tecnologias na Escola* e financiadas pela FAPERJ, CNPq e Prociência-UERJ. Discute o conceito de recontextualização (Bernstein, 1996) dos textos e linguagens veiculadas pelas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) nas práticas de leitura e produção textual escolares. Com base nos fundamentos teóricos e metodológicos da Análise do Discurso, sublinha a ampliação dos conceitos de leitura, textos e linguagens, como condição fundamental para a apropriação das TIC, de suas diferentes linguagens, formas de expressão e leituras que garantam, em contexto escolar, a pluralidade de abordagens e sentidos que são produzidos e circulam no mundo contemporâneo. Está organizado em quatro seções. A primeira aborda as dimensões do recorte e explicita os seus pressupostos. A segunda, com base na Análise do Discurso, aborda conceitos de leitura, texto e linguagem e o processo de produção, de circulação e de legitimação dos sentidos. A terceira sistematiza modos pelos quais as TIC e suas linguagens tem sido recontextualizadas no discurso pedagógico, com base em Basil Bernstein. A última sintetiza as considerações acerca do desafio da apropriação das tecnologias, seus textos e linguagens para as práticas desenvolvidas na sociedade e na escola, discutindo suas implicações em ambos os contextos.

Palavras-chave

Tecnologias; linguagens; leituras; recontextualização.

Resumen

Este artículo problematiza los modos de apropiación practicados en la escuela de las tecnologías, sus textos y lenguajes, basado en algunos de los resultados de investigaciones realizadas en el ámbito del Grupo de Investigación Lenguajes, Lectura y Tecnologías en la Escuela y financiadas por FAPERJ, CNPq y Prociência-UERJ. Discute el concepto de recontextualización (Bernstein, 1996) de los textos y lenguajes vehiculadas por las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en las prácticas de lectura y producción textual escolares. Según los fundamentos teóricos y metodológicos del Análisis del Discurso, se señala la ampliación de los conceptos de lectura, textos y lenguajes, como condición fundamental para la apropiación de las TIC, sus distintos lenguajes, formas de expresión y lecturas que garantizan, en contexto escolar, la pluralidad de abordajes y sentidos que son producidos y difundidos en el mundo contemporáneo. Está organizado en cuatro secciones. La primera abarca las dimensiones del recorte y explicita sus presupuestos. La segunda, basada en el Análisis del Discurso, trata de conceptos de lectura, texto y lenguaje y el proceso de producción, de circulación y de legitimación de los sentidos. La tercera sistematiza modos por los cuales las TIC y sus lenguajes han sido recontextualizadas en el discurso pedagógico, de acuerdo con Basil Bernstein. La última sintetiza las consideraciones acerca del reto de la apropiación de las tecnologías, sus textos y lenguajes para las prácticas desarrolladas en la sociedad y la escuela, discutiendo sus implicaciones en ambos contextos.

Palabras clave

Tecnologías, lenguajes, lecturas, recontextualización.

1 - UERJ/PPGEDU-FFP.

2 - UERJ/PPGEDU-FFP.

Introdução

Há poucos anos a escola pública brasileira conquistou a ampliação do atendimento a quase todas as crianças em idade escolar. No entanto, ainda evidencia enormes problemas. Um dos mais importantes diz respeito à leitura e produção textual na escola, fundamentais para a formação em todas as áreas de conhecimento. No entanto, a leitura e a produção de textos clássicos e tradicionais, que privilegiam a linguagem verbal escrita, não têm feito com que o aluno se aproprie deles, incorporando-os em suas vidas.

Então, em meio a um “imaginário tecnológico” (FELINTO, 2005, p.1), isto é, a aposta social de que “mundo digital traria soluções para os grandes problemas econômicos e sociais da humanidade”, o trabalho com as tecnologias e seus textos contemporâneos tem se configurado como uma alternativa para trabalhar com leitura e produção textual na escola.

Contudo, pelo que temos presenciado, também não tem possibilitado avanços e, pior, os textos clássicos têm sido deixados de lado, legado cultural do qual a escola não pode se esquivar.

Mesmo assim, as políticas educacionais implementadas nos últimos vinte anos reforçam uma das noções que fazem parte do “imaginário tecnológico” de que a inserção da tecnologia e de seus textos na escola poderia compatibilizá-la com a sociedade contemporânea, trazendo mais significado e sentido às práticas escolares e, por conseguinte, às atividades de leitura e produção textual na escola.

Com efeito, é possível dizer que a escola pouco tem contribuído para apropriação das formas de comunicação mais tradicionais, bem como para formas mais contemporâneas de comunicação.

Uma das hipóteses para explicar o fato é a de que, ao conceber o processo de ensino-aprendizagem como *transmissão* de conhecimentos, as metodologias e atividades de leitura e produção textual escolares recontextualizam os textos (BERNSTEIN, 1996), removendo-os de seu contexto e realocando-os para a estruturação do discurso pedagógico que, por sua vez, para o autor, é marcado pela resistência a mudanças e pela tendência à estabilidade: “o que temos que explicar a respeito dos sistemas

educacionais, das práticas educacionais, não é quão diferentes eles são, de uma sociedade para outra, mas sua avassaladora similaridade” (BERNSTEIN, 1996, p. 234).

De acordo com o conceito de recontextualização, os textos assumem a estrutura do discurso pedagógico que é autoritário, tautológico e circular (GUIMARÃES, 2003). É neste movimento que as tecnologias e seus textos tendem a não ser trabalhados como lugar de produção de sentidos, mas como um conteúdo a ser *assimilado* ou como se houvesse “a” essência do texto, havendo, por conseguinte, uma “interpretação correta” a ser desvelada.

Invariavelmente na escola os textos – sejam eles clássicos ou contemporâneos – são concebidos como portadores de uma mensagem inerente, que deve ser compreendida em um movimento de “mão única”, que vai do produtor ao “receptor”.

Nesta noção, ao “receptor” não é conferida contribuição na atribuição de sentidos ao texto. E, quando o receptor é o aluno, nem como “leitor capaz de interpretar o que o autor quis dizer” ele tende a ser considerado. Na escola os textos tendem a ser apreciados como produzidos por autores legitimados, a serem lidos por aqueles que ainda nem são vistos como leitores.

Em síntese, a cultura e discurso escolares recontextualizam tecnologias e seus textos, fazendo-os perder sua propriedade fundamental: a de meios de produção de sentidos entre interlocutores.

Para compreender como esta recontextualização tem acontecido em escolas e reproduzida em cursos de formação de professores, a seguir teceremos considerações sobre leitura, texto e linguagem que fundamentam nossas reflexões para, então, apresentarmos como estas concepções acerca dos textos, leituras e linguagens deixam de ser consideradas na prática pedagógica, produzindo o que Basil Bernstein chamou de recontextualização. Na última seção deste artigo apontaremos alternativas metodológicas para o trabalho com leituras e produção de textos na escola.

Por outras concepções de leitura, texto e linguagem

Para melhor compreender a reflexão em torno do ensino da leitura e produção de textos é necessário repensar “conceitos”

de leitura, texto e linguagem que têm fundamentado a prática pedagógica.

Estas acepções têm suas raízes na tradição ocidental, com suas exegeses alegóricas e teológicas da Idade Média, até a hermenêutica contemporânea. Maria Cristina Ribas (2011, p.119) explica o deslocamento histórico na relação do sujeito com o texto e leitura:

O termo “interpretação” é de meados do século XII e designava um saber único, sagrado, dado pelo mestre (*determinatio*) não podendo, portanto, ser reivindicado como fato individual. Com o séc. XIX, por conta do individualismo da burguesia, com o Romantismo, vai se dissipando essa modalidade de “assujeitamento” do indivíduo e passando a haver, dentre outras marcas, uma intervenção crescente do discurso jurídico (do capitalismo moderno) sobre o religioso (feudalismo medieval).

Opera-se aí um deslocamento no modo de relação do sujeito com a escrita e com a própria leitura, ou seja, a subordinação explícita (assujeitamento) do sujeito ao discurso religioso, embora não seja totalmente dissipada, é substituída por uma subordinação menos explícita – o sujeito de direito –, em que o Estado se impõe sobre o cidadão levando-o, segundo Foucault (2006), a interiorizar a forma de coerção ao mesmo tempo em que toma consciência de sua autonomia.

Neste contexto o sujeito leitor moderno é, ao mesmo tempo, submisso e autônomo. E esta ambiguidade explica em parte porque, na escola, ensinar a ler ainda é ensinar a desvendar “a interpretação correta” e não que “compreender é saber que o sentido poderia ser outro” (ORLANDI, 1988, p.116).

Mas, é esta mesma ambiguidade que vai produzindo mudanças em nossa prática social, ampliando o conceito de leitura como *atribuição de sentidos*. Isto é, leitura mobiliza concepções de mundo, considerando as questões ideológicas que configuram os textos e as próprias leituras. Desta forma, não é uma questão de *essência*, mas de “condições de produção”, tanto do texto como da leitura.

Nesta concepção a relação entre autor e leitor é uma relação entre sujeitos, em seus lugares sociais historicamente produzidos. Não se fala alguma coisa para qualquer um, em qualquer lugar, em qualquer tempo. Em todo texto há um escritor (no sentido *lato* de produtor) e um leitor imaginário, concebidos no contexto sociohistórico em que ele é produzido e lido. Há, portanto, sempre uma expectativa de leitor inscrita no texto, assim como no texto está sempre colocado quem fala, de onde se fala e em que contexto histórico. E, no ato de produzir e ler textos os sujeitos e seus entornos estão em jogo, como esclarece Eni Orlandi (1988, p. 9):

Há um leitor virtual inscrito no texto. Um leitor que é constituído no próprio ato de escrita. Em termos do que demonstramos “formações imaginárias” em análise do discurso, trata-se aqui do leitor imaginário, aquele que o autor imagina (destina) para seu texto e para quem ele se dirige. Tanto pode ser seu cúmplice quanto seu adversário.

Neste jogo os sujeitos são representados, bem como se constituem historicamente, como lembra Mía Couto (2011, p.13-14):

As línguas servem para comunicar. Mas elas não apenas “servem”. Elas transcendem essa dimensão funcional. Às vezes, as línguas fazem-nos ser. Outras [...] elas fazem-nos deixar de ser. Nascemos e morremos naquilo que falamos, estamos condenados à linguagem mesmo depois de perdermos o corpo. Mesmo os que nunca nasceram, mesmo esses existem em nós como desejo de palavra e como saudade de um silêncio.

Essa ampliação do conceito de leitura, como produção de sentido entre interlocutores, está imbricada com as alterações nos *textos* e nas *linguagens* que os compõem.

Na perspectiva discursiva os textos são leituras: “toda enunciação, mesmo na forma imobilizada na escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal. Não passa de um elo na cadeia dos atos de fala” (BAKHTIN, 1992, p. 143).

Neste sentido, todas as manifestações humanas – culturais, artísticas, comportamentais, políticas – são passíveis de leitura e, como tal, são materializáveis em textos.

Ao assumirmos esta perspectiva, além de assinalarmos que sentidos e sujeitos são condicionados histórica e ideologicamente – determinados por quem fala/lê e pelo contexto de onde se fala/lê –, também chamamos a atenção para outra condição de produção dos textos: o *modo* como se diz/lê.

Materializamos nossos discursos, nossas concepções de mundo, por meio de diversos gêneros textuais, verbais e não-verbais. Portanto, além da condição de quem e de quando e onde se fala/lê, há a condição de *como* se fala/lê. Ou seja, as formas materiais da linguagem também são fundamentais na produção de qualquer texto.

Não há como separar forma e conteúdo. O verbal e o não-verbal “são modos absolutamente distintos de significar, de nos relacionarmos com o mundo, com as coisas, com as pessoas e com nós mesmos” (ORLANDI, 1995, p. 37).

Como afirma Eni Orlandi (1995, p. 39) no mesmo artigo:

O sentido tem matéria própria, ou melhor, ele precisa de uma matéria específica para significar. Ele não significa de qualquer maneira. Entre as determinações – as condições de produção de qualquer discurso – está a da própria matéria simbólica: o signo verbal, o traço, a sonoridade, a imagem etc. e sua consistência significativa. Não são transparentes em sua matéria, não são redutíveis ao verbal, embora sejam intercambiáveis, sob certas condições.

Neste sentido, mais uma vez Orlandi (1995, p.40) chama a atenção para o fato de que:

A Análise de Discurso restitui ao fato de linguagem sua complexidade e sua multiplicidade (aceita a existência de diferentes linguagens) e busca explicitar os caracteres que o definem em sua especificidade, procurando entender o seu funcionamento.

Por este motivo, nas práticas contemporâneas de produção e de leitura de textos, é preciso que se leve em conta não só as

diferentes linguagens, mas, também, e sobretudo, os modos de articulação entre elas (GUIMARÃES, 2010).

Com efeito, em todo processo de produção de sentidos está em jogo, não só, mas também, a consistência significativa das diferentes formas simbólicas. No entanto, por conta da ideia de que existe uma mensagem inerente a qualquer texto e de que a gramática da linguagem verbal pode ajudar a “desvendar” a “interpretação correta”, a escola tende a reduzir textos não-verbais, bem como os verbais, recontextualizando-os (BERNSTEIN, 1996), como veremos na seção a seguir.

Tecnologias e textos recontextualizados na escola

Para compreender a relação entre as tecnologias (e seus textos) e a educação escolar, bem como entender como tem se configurado o processo de inserção das tecnologias e seus textos pela escola, trabalhamos com o conceito de recontextualização, de Basil Bernstein.

Para Bernstein (1996), como dissemos anteriormente, a recontextualização constitui-se a partir da transferência de textos de um contexto a outro, como por exemplo, daqueles que circulam por meio das tecnologias ao contexto escolar.

No caso aqui analisado as tecnologias e seus textos tendem a ser vistos como capazes de aproximar a escola dos interesses dos estudantes, interesse motivado por várias situações como a descrita abaixo, na qual um aluno, que é considerado analfabeto na escola, por meio da tecnologia, escreve.

Mensagem para celular

A professora dá o visto no caderno dos alunos, após um exercício de produção de texto. Quando chega à mesa de Marcos, verifica que ele novamente não havia realizado as tarefas, mais uma vez seu caderno iria para casa em branco. A professora se dá conta de que os outros professores tinham razão quando diziam que Marcos ainda não era alfabetizado, que havia

sido indevidamente aprovado para aquela turma. Ele realmente era um aluno disperso, desinteressado, com sérias defasagens no que referia à leitura e à escrita. A professora, dirigindo-se ao aluno, diz:

– Marcos, terei que mandar novamente um bilhete para o seu responsável. Você não lê nem escreve, não faz os deveres escolares e fica o tempo todo mexendo nesse celular!

Marcos, tranquilamente, responde, mostrando o aparelho:

– Quer que eu mande uma mensagem para o celular de minha mãe, avisando que ela precisa vir aqui?

Nessa aposta de que a tecnologia gera mais interesse do aluno, textos produzidos por meio dela são selecionados em detrimento de outros e são deslocados para questões, práticas e relações sociais distintas. Portanto, é muito comum observarmos a tendência de incorporar a tecnologia ao contexto escolar recontextualizando-a no discurso pedagógico, como vemos em mais uma situação escolar:

Uma redação sobre o filme

Após assistirem a um vídeo na sala de aula, a professora propõe uma atividade aos alunos:

– Vocês deverão fazer uma redação sobre o filme a que acabamos de assistir.

Ouve-se o barulho do arrastar de cadeiras acompanhado de murmurações. A professora prossegue

com a explicação e é interrompida por um aluno que pergunta:

– Professora, essa redação vale nota?

Antes mesmo que pudesse responder, outro aluno indaga:

– Quantas linhas? Posso fazer em casa? Em casa é melhor porque eu posso pesquisar na Internet.

Uma menina, sentada na última fileira, já conhecida pelos demais professores por ser uma aluna indisciplinada e desinteressada, diz em alto e bom som:

– Eu não vou fazer não!

A professora dá um longo suspiro e tenta dar continuidade à aula.

É possível notar que nesta situação há uma recontextualização muito comum na escola: textos produzidos em determinadas condições de produção – nas quais os interlocutores geralmente esperam entretenimento, constituídos por linguagens que se articulam, com consistências significativas próprias –, são inicialmente descontextualizados: de uma prática onde o foco é o entretenimento, para um contexto cuja finalidade é ensinar e aprender. As relações sociais entre os interlocutores também são distintas: entre os produtores e espectadores do filme, colocam-se os professores e alunos que, por sua vez, ocupam lugares sociais assimétricos no próprio discurso pedagógico (ORLANDI, 1986).

Simultaneamente, há um reposicionamento e uma refocalização. O texto (o filme) é modificado por processos de simplificação, condensação e reelaboração, desenvolvidos

em meio aos conflitos entre os diferentes interesses que estruturam o campo de recontextualização. A tecnologia (no caso, o vídeo, o DVD) transforma-se em instrumento de ensino e o texto é simplificado e reduzido. A articulação de imagem em movimento, som e palavra que compõe o texto é reduzida à linguagem verbal escrita na redação. A relação entre interlocutores, de simétrica, assume uma relação social assimétrica: nos dois casos os alunos, mesmo que os professores não os obriguem, estão em um lugar social que se espera que façam as tarefas escolares.

A partir da recontextualização é produzido o discurso pedagógico. Este discurso, para Bernstein, é um princípio recontextualizador, um conjunto de regras que operam o ato de embutir o discurso lúdico ou polêmico (discurso produzido na mídia de entretenimento) a ser transmitido na escola em um discurso regulativo (discurso associado aos valores e aos princípios pedagógicos), este último sempre dominante no processo.

“Na internet a gente ri dos nossos erros, mas na escola os outros é que riem da gente...”²: como tecnologias, seus textos e linguagens tem sido *escutados* na escola

Não há nada como regressar a um lugar que está igual para descobrir o quanto a gente mudou.

Nelson Mandela

Como afirma Nelson Mandela na epígrafe acima, à primeira vista parece que na escola nada mudou, mas, se observarmos melhor, nós, professores e alunos, mudamos e, às vezes, resistimos ao discurso pedagógico. O “mundo grita” (18º. Congresso de Leitura do Brasil) em diferentes linguagens e leituras, mas *escutamos ecos* de textos recontextualizados. Uma das situações observadas nos leva a reconhecer esta mudança. Na mesma escola de onde vivenciamos as situações já descritas, os alunos se apropriam do MSN:

“msn” de pobre

Liliane: há algum texto que vocês escrevem na escola que o professor não lê?

Os alunos se entreolham e riem.

Alunos: Sim, tem...

Mariana: O msn de pobre....

Todos caem na risada.

Liliane: Me explica isso... (Risos) O que é o msn de pobre?

Gargalhadas...

Giovana: A gente pega uma folha e escreve MSN e põe “Giovana diz:oi” e aí vai passando o papel sem o professor ver.

Mariana: Vai passando de mesa em mesa.

Giovana: É, esse é o msn de pobre...

Todos riem.

Giovana: É, lá na sala fica folha passando pra lá e pra cá, para cá e pra lá...

Marcela: Aí quando o professor olha a gente esconde o papel e faz cara de interessado na aula...

Gargalhadas.

Giovana: Ah, no ano passado a minha colega tava passando o msn de papel para o garoto lá na sala. “Patrik, eu gosto de você. Você quer ficar comigo?” A professora viu, foi lá pegou o papel e leu o pra turma inteeeira. Isso deixou a Alessandra muito triste, todo mundo ficou rindo dela. A menina chorou.

Alunos se compadecem. Uma menina diz: Tadinha...

Giovana: É, se a professora tivesse lido só pra ela, tudo bem, mas ela leu pra turma toooda... É, foi triste...

2 - Fala de Giovanna, aluna da turma onde as situações descritas neste artigo aconteceram.

Diante desta prática, é possível dizer que mais do que equipamentos, na escola precisamos nos apropriar das formas de linguagem que contemporaneamente estabelecemos, através, ou não, das tecnologias, como alerta Beatriz Sarlo (2000, p.113): “não se trata apenas de uma questão de equipamento técnico e sim de mutação cultural”.

A prática descrita acima nos dá pistas de que na escola, para resistir à cultura e discursos pedagógicos, é necessário focalizarmos as formas de linguagem, como ressalta Vani Kenski (2000, p. 130):

As interações feitas com as comunicações mediatizadas abrem horizontes do pensamento, criam fantasias, envolvem e seduzem emocionalmente. A mixagem entre imagens, movimentos, cores e textos provocativos mobilizam sentimentos e pensamentos criativos. Transmitem novas formas de linguagens em que estão presentes o pensar e o sentir. *Cultura audiovisual que dá origem a uma nova linguagem, assumida pela sociedade contemporânea*. Linguagem presente nas salas de aula – com ou sem o uso de equipamentos e tecnologias mediáticas [...] Reprodução do falar mediático, principalmente televisivo, que professores e alunos, de todos os níveis e idades – em maior ou menor grau – assumem em suas práticas rotineiras de comunicação (grifo nosso).

Kenski (idem, p.131) também reconhece que o discurso pedagógico ainda “está presente nos textos escolares, na organização didática das aulas, na lógica que preside a organização das disciplinas e da *maioria das atividades vivenciadas no espaço escolar*” (grifo nosso), um “discurso linear e sequenciado”. Por este motivo, afirma a autora, na mesma página citada acima, que “encontrar um denominador comum, estabelecer o diálogo entre essas formas de linguagens muito diferentes é um dos múltiplos desafios que se impõe à escola na atualidade”.

Em um programa sobre “cibercultura na escola” ouvimos elogios a uma prática para ensinar literatura e história, que consistia em fazer um perfil no ORKUT de Machado de Assis.

Em nossa concepção, nesta prática se “usa” a tecnologia para fazer o que há muito tempo já fazíamos: recontextualizamos Machado de Assis!

Com efeito, a escola não vai mudar apenas acelerando as compras de novos equipamentos tecnológicos ou adotando a configuração dos textos cibernéticos, como neste último exemplo. Esta mudança só vai se configurar quando nos apropriarmos dos textos, das linguagens, praticando formas de comunicação contemporâneas, como novamente alerta Vani Kenski (2000, p.133):

A escola precisa investir na formação de leitores por diversos caminhos e linguagens. Precisa também ampliar suas concepções de linguagem, de leitura e de escrita para incorporar as mediações textuais feitas a partir do uso das tecnologias digitais.

Conforme destaca Chartier (1997), a escrita na Internet nos conduz a refletir sobre como a noção de texto está sendo modificada com o passar do tempo e como os avanços tecnológicos incorporam mudanças que promovem novas formas de interação entre sujeitos. Deste modo, essa nova configuração textual abre espaço para novos tipos de interação, os quais requerem diferentes formas de produção de textos e de leitura.

Nesta trilha é que apostamos na ampliação dos conceitos de leitura, textos e linguagens na escola. Entender as tecnologias da informação e da comunicação como *meios de produção de sentidos entre interlocutores* é também considerar seus textos e leituras como interação entre sujeitos, com suas posições no mundo e sobre o mundo, e não entre leitor e texto, porque a relação se faz entre homens. E esta interação é de ordem social e histórica.

Portanto, na escola e nas políticas públicas em educação, temos que apostar na produção e leitura de textos que são para serem lidos e produzidos na interação entre sujeitos, não para receberem uma nota ou serem avaliados somente em contexto escolar – como bem define Giovanna na fala do subtítulo que abre esta seção: “na internet a gente ri dos nossos erros, mas

na escola os outros é que riem da gente...”. É preciso que se considere que produzir textos e leituras envolve muito mais do que habilidades que se resolvem no imediatismo da ação de ler ou escrever. Como diz Orlandi (1988, p.11): “saber ler é saber o que o texto diz e o que ele não diz, mas o que o constitui significativamente”.

Referências

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

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.

BERNSTEIN, B. **Pedagogía, control simbólico e identidad**. Madrid: Morata, 1998.

CHARTIER, Roger. **A leitura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Unesp, 2007.

COUTO, Mia. **E se Obama fosse africano?: e outras interinvenções**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

FELINTO, Erick. **A Religião das Máquinas: Ensaio sobre o Imaginário da Ciberultura**. 1. ed. Porto Alegre: Sulina, 2005.

GUIMARÃES, Glaucia. **TV e escola: discursos em confronto**. São Paulo: Cortez, 2003.

GUIMARÃES, Glaucia. **TV e educação na sociedade multimidiática: o discurso sedutor em imagem, som e palavra**. Rio de Janeiro: Quartet/FAPERJ, 2010.

KENSKI, Vani Moreira. **Múltiplas linguagens na escola**. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

ORLANDI, Eni. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez, 1988.

ORLANDI, Eni. **Efeitos do Verbal sobre o Não-Verbal**. In: *RUA Revista do Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade da Unicamp*. Campinas: Unicamp, 1995, pp.35-47.

RIBAS, Maria Cristina C. Conficções em torno da leitura: relatos (auto)biográficos e processos formativos na contemporaneidade. In: FONTOURA, Helena. **Formação de Professores e Diversidades Culturais: múltiplos olhares em pesquisa**. Niterói: Intertexto, 2011.

SARLO, Beatriz. **Cenas da vida pós-moderna**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2000.

BEBÊS, CRIANÇAS BEM PEQUENAS E O OBJETO LIVRO: AÇÕES INTERATIVAS E PRODUÇÕES DE SENTIDOS

Rosele Martins Guimarães

Resumo

No presente relato, apresento três episódios interativos protagonizados por crianças, de uma turma de berçário, em interação com o objeto¹, com o intuito de indagar reflexivamente a escuta de suas atuações com os livros como atos de leitura. As lentes teóricas que sustentaram as interpretações estão ancoradas nas áreas da sociologia da infância, a psicologia da criança walloniana; assim como na concepção de leitura com base na perspectiva teórica freireana e da semiótica. A partir da análise dos dados produzidos, ainda que os bebês e as crianças bem pequenas não sejam leitores convencionais, que “decodificam o código” da palavra escrita, nessa investigação foram percebidos como leitores de outros códigos contidos nos livros, expressos nas formas, nos desenhos, nas cores, no tamanho, no peso, na sonoridade. Se, por um lado, os pequenos não se constituem leitores de textos compostos por palavras, por outro, eles podem ser considerados como “leitores” do conjunto gráfico, visual, sonoro, tátil com que os livros são constituídos.

Palavras chave

Educação de bebês e crianças bem pequenas; usos do objeto livro; prática de leituras.

Resumen

En el presente relato, les presento tres episodios interactivos protagonizados por niños de una clase de vivero, en interacción com el objeto, com el objetivo preguntar reflexivamente la escucha de sus actuaciones con el libro como acto de lectura. Las lentes teóricas que sustentaran las interpretaciones en la pesquisa estan ancladas en la sociologia de la infancia, la psicologia del niño walloniana; así como en la concepción de lectura con base en la perspectiva teórica freiriana i de la semiótica. A partir de la análisis de los dados produzidos, aun que los niños bien pequeños no sean lectores convencionales que “decodificam el código” de la palabra escrita, en esta investigación fueran percebidos como lectores del, otros códigos contenidos en los libros, expresos en las formas, en los diseños, en los colores, en el tamaño, en el peso, en la sonoridade. Si, por un lado, los pequeños no si les constituen lectores de los textos compuestos por palabras, por el otro, ellos pueden ser considerados como “lectores” del conjunto gráfico, visual, sonoro, tátil con que los libros son constituídos. Palabras claves: educacción de los niños i niños bien pequeños, usos del objeto libro, prácticas de lecturas

Palabras clave

La educación de los bebés y niños muy pequeños; el libro objeto; las prácticas de lecturas.

1 - Este relato é um recorte de uma pesquisa de mestrado, desenvolvida de agosto a dezembro do ano de 2010, que buscou investigar as interações das crianças de uma turma de berçário com o objeto livro.

Situada no campo da pedagogia da pequena infância, as reflexões aqui desenvolvidas ancoram-se nas lentes teóricas da sociologia da infância e na psicologia da criança walloniana. A escolha dessas perspectivas teóricas decorre da visão abrangente de bebê, criança e infância, que reconhece e busca dar visibilidade, as capacidades atuais dos pequenos e não como projetos para o futuro. Tais campos teóricos corroboram para a compreensão da infância como uma categoria social do tipo geracional, e a atuação social ativa das crianças em seus processos de socialização, no ambiente e nas relações sociais em que estão inseridas. Com base na abordagem walloniana de desenvolvimento infantil que considera o bebê como um ser que é biologicamente organizado para a vida sociocultural, na qual está imerso por meio de sua “pré-organização” desde o nascimento – e mesmo desde a concepção – para o encontro com o outro e para a troca social, condição constitutiva de seu desenvolvimento.

Quanto ao entendimento de livro e leitura, as interpretações estão sustentadas nos estudos acerca das práticas de leitura de Chartier (1999, 2002) em que a leitura é compreendida como prática cultural relacionada tanto ao contexto histórico, social e cultural em que o leitor está inserido, como à materialidade do suporte do texto. Portanto, pensando a leitura e os suportes de leitura como elementos constitutivos daquilo que compõem diferentes modos de ler, a concepção de livro situa-se em sua materialidade, na sua própria existência como suporte, como uma experiência estética e estética

proporcionada pelo contato com as propriedades materiais e visuais do suporte livro. Porém, também remete ao encontro a dimensão simbólica, com o jogo literário, a qual se remete a memória de histórias narradas e lidas pela professora da turma do berçário².

Nesta perspectiva, a importância da história cultural do livro e da leitura para esta pesquisa é que ela possibilitou compreender, e desnaturalizar, a percepção acerca das práticas de leitura e das concepções sobre o suporte livro. Conforme destaca Chartier (1999), nunca se leu da mesma forma, da mesma maneira ao longo dos tempos. A leitura não acontece de maneira linear, mas se constitui como uma apropriação inventiva e criativa calcada no tempo e no espaço cuja influencia do suporte de leitura é constitutivo dos tipos e modos de leituras.

Como os sujeitos da pesquisa são seres em seus primeiros dois anos de vida, amparo-me, mesmo que de forma sintética, nas abordagens teóricas que compreendem o livro e a leitura num sentido amplo³, especificamente na perspectiva freiriana em que a leitura do mundo precede a leitura da palavra (FREIRE, 1982) e na semiótica⁴ que compreende a leitura como uma ação sobre um texto.

Os textos, que muitos dos livros contemporâneos produzidos para as crianças trazem, não estão restritos à concepção que vincula o texto apenas às palavras, eles aproximam-se da abordagem que Teixeira (2010), embasada em Paulo Freire, apresenta, isto é, numa concepção abrangente de leitura que transcende as palavras e apresenta-se como experiências de

2 - Na turma do berçário, isto é, no campo da pesquisa, anteriormente a chegada da proposta da investigação, a prática de contação de histórias já aconteciam desde os primeiros meses do ano letivo. A turma era apreciadora das sessões de contação de histórias (por vezes lidas de livros, outras vezes narradas com o apoio de livros e/ou fantoches) que aconteciam toda a semana.

3 - Na década de 80, o tema da alfabetização vinha sendo discutido, porém algumas concepções usavam a palavra alfabetização com acepções quase opostas. Por isso, Abud (1987) estabeleceu a distinção entre a alfabetização em sentido amplo – aprimoramento pessoal, leitura crítica, estética, comunicação e expressão - e alfabetização em sentido restrito – vinculada ao período de aquisição inicial da língua escrita. Tomamos de empréstimo esta sugestão para pensar a leitura num sentido amplo.

4 - A semiótica é um campo do conhecimento que estuda os signos e as suas significações. Ela surge a partir da filosofia Peirciana (século XIX - EUA), porém, encontra grande difusão na Europa (século XX), sendo tomada por diversas áreas como uma perspectiva de reflexão para estudar os signos verbais e não-verbais, isto é, as linguagens. Como afirmam Santaella e Nöth (2004, p. 33): “São várias as correntes da semiótica. Cada uma delas apresenta uma articulação conceitual e metodologias de análise que lhe são próprias”. A semiótica auxilia a compreender as novas produções culturais, que se caracterizam por serem multimídias, intersemióticas – isto é, ela possibilita estabelecer relações ou influências mútuas entre literatura, arte, comunicação.

leituras, que agrega tanto o texto verbal (escrito com palavras) quanto não-verbal (composto por símbolos, códigos, imagens, etc.).

O texto é, portanto, o produto final de um emaranhado de relações que, na verdade, se originam de um processo muito amplo de encadeamento de significados quando pensado numa concepção abrangente de leitura, de múltiplas linguagens. Nessa abordagem, entende-se por texto as diferentes formas de linguagem passíveis de leitura. A música, por exemplo, é uma linguagem, pois por meio dela é possível ler, ou seja, realizar um processo de compreensão [...] o ritmo transmitirá algo, a melodia e a própria composição da letra. Uma obra de arte, representada pela pintura de uma tela, também será uma forma de interação, na medida em que desencadeia sensações, reflexões etc. [...] Também será texto a linguagem teatral, os gestos, as dramatizações, a oralidade [...]. (TEIXEIRA, 2010, p. 16).

Com base nesse entendimento de texto e de leitura em que, ao serem colocadas em cena as diferentes linguagens entendidas como meios por onde se efetivam diferentes práticas de leitura, como menciona Teixeira (2010, p. 17), um espaço se abre para que “múltiplas formas e possibilidades de leitura” aconteçam.

A semiótica possibilitou-me, também, compreender a leitura como um processo complexo, um jogo de interação entre leitor, texto e contextos. Em consonância com Panozzo (2007), que tem como referencial a semiótica de Jean-Marie Floch, a leitura é compreendida como processos de *Ver/olhar/ler*; a partir de enunciados organizados pelas linguagens verbal e visual.

Leitor e produtor são estrategistas de ideias; um engendra, articula, apresenta; outro percebe e atribui sentido na medida em que mobiliza e estabelece relações entre o próprio conhecimento de língua e de linguagens, de seu conhecimento de mundo e das suas experiências no âmbito social e cultural. A postura ativa e questionadora é condição de existência do leitor, diante de fatores que intervêm na produção de

sentido do texto, como a materialidade, o suporte, as linguagens e a presença de articulações internas e externas. (PANOZZO, 2007, p. 28).

Mastroberti (2007), pesquisando a cerca do livro ilustrado, a partir do campo das artes plásticas e também dialogando com a semiótica, defende a perspectiva do livro ilustrado como um objeto com função estética e comunicativa, como um “signo que indica seu conteúdo e que chama atenção para si mesmo enquanto suporte” (MASTROBERTI, 2007, p. 6). A autora acredita que o livro ilustrado, quando bem utilizado, é capaz de gerar “conhecimento associativo, resultante da intersemiotividade dos campos verbais e gráfico-visuais” (2010, p. 221). Nesse sentido, o leitor torna-se um receptor que interage para além das letras com o universo visual dos livros ilustrados, tendo como efeito “uma relação de empatia com seu perceptor, através da geração de um sentimento, que se estenderá pelo conteúdo verbo-visual como um todo”.

O livro infantil é um texto que permite usos, manuseios e intensas intervenções do “leitor”, geralmente mais livres que aquelas que os livros convencionais de folhas finas, sem texturas, sem adereços para o manejo são capazes de realizar, assim, ele amplia o público leitor na medida em que todos podem fazer algum tipo de leitura: contextual, imagética.

Nesta pesquisa, o livro é abordado como um objeto que possui um valor em si, como objeto para um potencial uso enquanto materialidade para a ação das crianças, isto é, com múltiplas funcionalidades e, também, como um objeto com valor simbólico-cultural que lhe é atribuído através dos usos vinculados à cultura letrada, enfim, como objeto de leitura, seja ele um livro contendo texto e/ou imagens, de papel até mesmo confeccionado de maneira engenhosa.

Este modo ampliado da discussão da leitura centra o seu foco, de acordo com Goulemont (1996, p.108), principalmente na ideia que a leitura é sempre produção de sentidos, “é constituir, e não reconstituir um sentido”. Portanto, neste trabalho, a abordagem de leitura utilizada pode denomina-se leitura em sentido amplo.

Nesse sentido, a perspectiva de “leitura” produzida pelos

pequenos, ao terem contato com os livros e explorá-los (com ou sem mediação de um leitor), que procuro desenvolver, está referenciada na postura de um leitor-criança: protagonista, *ativo e questionador*, com capacidade de, através do contato direto com as materialidades, os suportes, as marcas, as imagens, os traços, os textos engendram cruzamentos, não contando assim apenas com as letras para estabelecerem sentidos, mas com formas de recepção e reapropriação ativa.

A produção dos dados da pesquisa

A escola que ambientou a pesquisa pertence a rede municipal de educação de Porto Alegre/RS. A turma do berçário estava composta por 14 crianças (5 meninos e 9 meninas), entre 9 a 22 meses, no início da pesquisa, sendo que uma das bebês era portadora de síndrome de down. A respeito do contexto sócio cultural das crianças, coletou-se as informações nos arquivos da escola que, grande parte das famílias estava constituída, em média, cinco residentes na casa, sendo a renda salarial, em média, 550 reais mensais. Até ingressarem na escola, a maioria das crianças não havia tido contato com livros, tampouco ouviam histórias. Das quatorze crianças, apenas duas escutavam histórias, que eram narradas pelos familiares (mãe, avó, irmã) e também a partir de filmes infantis em DVD. A pouca circulação de portadores de leituras e histórias (tanto livros, como DVD) pode estar relacionada ao baixo grau de escolaridade dos pais, que, na maioria, possuía o ensino fundamental incompleto, sendo que os pais de duas crianças eram analfabetos. Além disso, pode vincular-se ao tipo de trabalho que os pais executavam, os quais variavam entre trabalho em galpões de reciclagem, atendente de lanchonete, segurança de estabelecimentos comerciais, auxiliar de creche, outros sem trabalho fixo, mantendo-se economicante com trabalhos informais (bicos), ou seja, ocupações profissionais em que pouco ou nada se tem relação com práticas de leitura.

O grupo de educadoras do berçário estava constituído por seis adultas. Uma professora (com graduação em pedagogia e pós-graduação em psicopedagogia), uma monitora (cursando pedagogia) e quatro estagiárias (duas cursando o magistério e duas cursando pedagogia). Em cada turno, permaneciam, em média, três educadoras com as crianças.

Após três meses de observação, diálogo e reflexão teórica com o grupo das educadoras, que cumpriam o objetivo de discutir a prática de contação de histórias já em curso, tendo como finalidade ampliar a atuação das crianças nas sessões de contações, e viabilizar o contato com os livros. Com o intuito produzir os dados da pesquisa⁵, a estratégia metodológica consistiu em tornar acessível as crianças um acervo de livros, para sua livre exploração, disponíveis em cestos de palha, nos diferentes recantos do espaços da sala do berçário. No transcorrer de dois meses de observação e escuta as ações das crianças com os livros, diversos episódios interativos foram registrados⁶.

Desde os primeiros contatos com o acervo de livros que ficou ao livre alcance das crianças, foi intensa a procura e o envolvimento delas com os livros. Nos episódios que seguem procuro evidenciar as ações das crianças com e a partir dos livros trazendo à tona surpreendentes (re) criações e relações das crianças produzidas com e a partir do contato direto com diversos objetos livros. Creio que seja importante lembrar que as crianças já possuíam uma representação mental de como usar um livro. Tal noção havia sido apreendida através das vivências nas práticas de ouvirem e assistirem às contações de histórias, em que a professora da turma utilizava diferentes livros.

5 - É importante ressaltar que a pesquisa aconteceu de modo colaborativo, com a participação ativa da professora e as educadoras assistentes que atuaram como observadoras e interlocutoras culturais perante as crianças e os livros seguindo suas indicações e engajando-se quando convidadas.

6 - Com o auxílio de uma máquina fotográfica digital, que foi utilizada tanto no modo fotografar quanto no modo filmar.

Episódio 1:

Imagem suprimida por ausência
de autorização de uso

Daniel, deitado sobre o livro, passa o dedo em cima das palavras e diz: *quei, doixs, teixs!*. Depois bate o dedo em cima da mesma palavra e diz: *queis, queis, queis!*

Ao presenciar esse episódio, e revê-lo na gravação em vídeo, é marcante a ação de reprodução interpretativa (CORSARO, 2009) dos atos de um leitor das letras, realizada pelo menino, que atribui sentidos, a partir de sua ação *no* e *com* o livro. Isto é, a ação de reproduzir, não copiando, mas traduzindo, num reproduzir mediado pela existência pessoal e, do mesmo modo, imprimindo a sua singularidade às ações percebidas no mundo social.

Do conjunto de elementos presente na ação do menino: i) o dedo que desliza sobre as palavras do texto acompanhado da vocalização de palavras enroladas durante a movimentação dos dedos, *quei, doixs, teixs*, que lembra a contagem de: um, dois, três; ii) também, a atenção focada no desenho gráfico das palavras que formavam o texto do livro, creio que desse conjunto de expressões, gestos e vocalizações, a interação do menino com o livro remete a traços de práticas de leitura do universo letrado.

Conforme indicam as cenas observadas, Daniel possui uma noção já em construção de que as letras são signos que nos “dizem” alguma coisa. Mas, como ele não conhece o código

das letras, de acordo com a sua convenção oficial, ele pronuncia o que possui como registro de memória de leitura, ou seja, a ideia de “ler” e atribuir ao desenho das palavras um sentido, que, naquele momento, remete à ideia da contagem de um, dois, três... Assim sendo, as suas ações não consistiam num fazer por fazer, elas estavam carregadas de significados, os quais estão muito próximos da leitura letrada. Significados que eram produzidos e ressignificados a cada novo manuseio, cada nova observação dos detalhes, a cada novo jeito de tocar, folhear, mexer, ou seja, ao apropriar-se da estrutura e dos códigos dos livros.

Marie Bonnafé (2008) comenta sobre a capacidade de entendimento que os pequenos possuem perante regras de funcionamento de elementos culturais com que convivem.

Talvez o aspecto mais surpreendente dos bebês é que para eles a escrita, o idioma impresso, é um portador de sentido. Os adultos se maravilham quando presenciam esta primeira apropriação do signo escrito. Desde muito cedo, quando começam a falar, o bebê sabe diferenciar entre as ilustrações e o texto que ele mesmo mostra com o dedo (BONNAFÉ, 2008, p. 61) (*Tradução nossa*).

Que Daniel não sabia a ler o sentido dos códigos das palavras é inquestionável, contudo, o que saliento nesse episódio, é sua capacidade de envolvimento, entendimento e habilidade para apropriar-se da cultura na qual está inserido.

Nesse episódio, encontro sentidos nas palavras de Chartier (2002) quando o autor argumenta que ver leitura e ouvir leitura também constitui uma prática de leitura.

Daniel⁷ era uma das crianças que mais apreciava as contações de história, inclusive, nos últimos dois meses de trabalho de campo, ao me ver, dizia: *Uxê! histólia!* Essa interjeição era acompanhada com sorriso no rosto, que expressava contentamento e um convite para eu interagir,

7 - Um dado que é importante ressaltar é que Daniel era filho de mãe analfabeta, família numerosa e com renda familiar muito baixa. Este dado, por um lado, salienta a importância da escola de educação infantil ofertar experiências de usos de livros e a audição de histórias, uma vez que é bem provável que apenas, nela, a criança tem a oportunidade dessas vivências, por outro, indica o quanto os pequenos são autônomos em escolher e exercitar, desde que lhes seja oportunizada a expressão de seus gostos, de suas preferências. Daniel adorava os livros e as suas histórias.

juntamente com ele, com os livros. Talvez, como efeito da atenção dispensada nas audições das histórias, assim como o prazer que experimentava ao ouvir e observar as narrativas apoiadas em livros, ele tenha adquirido o entendimento de uso de livros como sendo para manipulação das estruturas, a visualização das imagens, mas também para a “leitura” do desenho das letras expressos nos textos.

Episódio 2:

Imagem suprimida por ausência
de autorização de uso

Imagem suprimida por ausência
de autorização de uso

Tanara observa as imagens de um livro. Olha demoramente uma página. Folheia e observa outra página. Passa a mão nos cabelos do personagem que está com um bebê no colo. Volta a olhar a imagem. Folheia a página e espia a imagem anterior. Volta para observar a mesma imagem. Folheia novamente a página e observa a imagem. Retorna para a mesma página e observa. Fecha o livro.

Mesmo sem saber o que passa nos pensamentos de Tanara, é notória a atitude reflexiva da menina diante das imagens do livro. Diversas vezes, olhou a mesma página, comparou uma página com outra, tocou nas imagens, como se buscasse encontrar ou identificar algo nas imagens desse livro. Ao deter-se nas imagens de duas páginas, olhando os detalhes, investigando possíveis conexões entre as imagens, talvez tentando identificar se era o mesmo personagem nas duas páginas, que ora está ilustrado no livro de corpo inteiro, ora focado da cintura para cima.

Maria Laura Spengler, em artigo intitulado *Livro de imagem: Quando a ilustração se faz dona da palavra*, trata sobre o papel do livro de imagem na literatura destinada ao público infantil. Ela destaca que, oferecendo diversas possibilidades de leitura, as imagens são os prelúdios para a construção de pensamentos com livros, pontua que:

A imagem do livro infantil, a ilustração, é fonte de organização de pensamento. Acompanhada de texto

escrito, ou não, a imagem é agradável para a visualização do livro, apoiando a leitura, construindo formas, cenários e personagens, colaborando, assim, para a construção do pensamento da criança (SPENGLER, 2010, p. 4).

Panozzo (2007, p. 39) baseada na semiótica visual, contribui para pensar a atuação da menina como uma “leitura silenciosa”, na medida em que considera a leitura e os processos de significação diante de um texto lido

Como uma paisagem produzida por múltiplos elementos, os textos incluem horizontes diversos, criados por várias linhas de fuga, que consolidam referências, orientam percursos significativos. Há um horizonte que estende pontes entre o próximo e o distante, orienta lembranças de outros cenários, pessoas e tempos diversos, leva a criar percursos internos e pontos de ancoragem, realizando caminhos de ida e também de volta. E, nesse movimento, ampliam-se experiências de legibilidade e de inteligibilidade sensível e significativa.

Seguindo as trilhas da semiótica torna-se possível conceber que Tanara estava a “ler” as imagens do livro que manuseava. Imagens que, ao que parece, ela se identificou. Há pouco tempo era um pequeno bebê de pele negra, que sua mãe e outras adultas pegavam no colo. Parece ter se vinculado, ou apreciado, o desenho do cabelo da mãe do bebê. Ao se deparar com a imagem ela fricciona os dedos sobre o papel, tentando sentir, viver a textura do cabelo.

Percebo a “leitura das imagens”, produzida por Tanara, como uma leitura dos códigos culturais a que pertence. Códigos que, nesse episódio, não são as letras, mas a representação imagética do universo em que vive. Considero que a sua leitura venha dessa relação, desse encontro da menina com uma representação de sua “cor” (negra) e de sua “forma” (bebê).

Sem escutar a voz de Tanara, mas, por outro lado, vendo os seus movimentos, os gestos de ida e vinda nas páginas à procura de alguma coisa que instigou sua percepção visual e, também

escutando as expressões “barulhentas” de seu silêncio, o qual percebi como impregnado de ruídos de seus pensamentos em movimentação, acredito que Tanara estava olhando, tocando, pensando e encontrando sentidos nas imagens do livro que escolheu para ver/ler.

Avaliando esses episódios, o que podemos considerar que as crianças estão fazendo com os livros? Será que os seus gestos são mera reprodução, um fazer por fazer, desprovido de sentidos para além da atitude imediata, mecânica, de reproduzir os atos de um leitor alfabetizado?

Diante das evidências desses episódios, minha percepção compreende tais gestos das crianças como noções de práticas de leitura em processo de construção.

Episódio 3

Imagem suprimida por ausência
de autorização de uso

Um grupo de crianças escuta a narrativa do livro *Os sete cabritinhos*, a educadora mistura leitura com narrativa inventada e articula a sua fala às imagens. Com o término da narrativa, Daniel continua interessado pelo livro, passa a observar as imagens. Quando encontra o lobo, o menino diz: *lobo!* e olha para as crianças que estão próximas, embaixo de uma tenda improvisada entre os berços.

Imagem suprimida por ausência
de autorização de uso

Ele vira o livro para as meninas e fala com entonação de ameaça: *o lobo, o lobo!*. Nesse momento, Davi vem ao encontro de Daniel, repentido com entusiasmo: *lobo, lobo...* Daniel vira o livro para ele.

Imagem suprimida por ausência
de autorização de uso

Outro menino junta-se a eles interessado no lobo. O menino entra na tenda onde estão as meninas, direciona o livro para elas e vocaliza: *Uhhau!* como se fosse um temível lobo mau. Yara aponta sorrindo para o livro e diz: *lobo, lobo...* Yara e Daniel divertem-se.

Imagem suprimida por ausência
de autorização de uso

Tanara se aproxima para ver o lobo. Daniel movimenta livro até ela, fazendo o som do lobo: *Uhhau!* Ela não reage, apenas observa-o e sai. As crianças reúnem-se embaixo da tenda, Daniel ainda continua com o livro e, agora, ele observa demoradamente as imagens do livro.

Imagem suprimida por ausência
de autorização de uso

Em seguida, levanta-se com o livro aberto e vai ao encontro da educadora que havia narrado a história. O menino mostra o livro para a educadora e diz: *Buna cavalo*.

Imagem suprimida por ausência
de autorização de uso

A educadora faz gestos e sons de cavalo. Nesse instante, Rafaela aproxima-se e espia o livro de Daniel. Ela pede para o menino: *dá Rafaela*. Rafaela pega o livro e Daniel sai.

Imagem suprimida por ausência
de autorização de uso

Circunscrita nas ações, na expressão facial, nas falas, nos movimentos de procura pelo “outro”, apresentadas nesse episódio, a brincadeira infantil das crianças menores de dois anos demonstra o quanto esses pequenos têm a potencialidade de exercerem as suas vivências como atores sociais, protagonistas de suas ações de socialização, tanto com seus coetâneos quanto com os adultos. Eles, da mesma forma, são capacitados, desde que apoiados pelo meio (WALLON, 1986), para pensar, agir e elaborar seus pensamentos, suas emoções, isto é, de se apropriarem e significarem a cultura na qual estão inseridos. Nesse episódio, observa-se na ação do menino a iniciativa de instigar uma brincadeira com os seus parceiros como forma vivencial dele pensar, sentir, viver a história que acabara de escutar, a qual é reprisada a partir da visualização das imagens do livro. Nessa brincadeira, jogos de papéis são ensaiados pelo menino que, por instantes, se funde ao personagem do livro e transforma-se no lobo mau representado na imagem do livro, e pelas outras crianças que também o fazem e são ameaçadas pelo personagem.

Semelhante a, brincadeiras da tradição infantil, como pegar, esconder, fugir, foram organizadas e administradas pelas crianças autonomamente. Porém, nessa brincadeira, com um diferencial em relação às outras apresentadas anteriormente, havia um pensamento narrativo, a história do lobo, a qual embasou as ações do menino e enlaçou o imaginário e o desejo de outras crianças que interagiram com ele e o livro. O personagem lobo mau e suas características classicamente atribuídas como perigoso por “atacar” suas vítimas, são o enredo, a intriga que vincula as experiências socioculturais dessas crianças com o livro e o seu conteúdo simbólico.

Como destaca Catarsi (2001), o livro infantil pode ser um instrumento essencial para aguçar a curiosidade, a compreensão verbal, a análise perceptiva, a reconstrução de fatos, a produção verbal das crianças desde os seus primeiros anos de vida. A audição de uma história e a oportunidade de livre manipulação dos livros dá espaço e subsídio para que haja a recriação das histórias a partir das ilustrações que apóiam a memória e aguçam os pensamentos das crianças.

Desse modo, na posse do livro a criança consegue agregar diferentes informações apreendidas e construir significados singulares de grande valor emocional (vivendo as sensações de ser um lobo, ou estar com ele), social (ao compartilhar o livro com as outras crianças, brincar de pegar com as colegas, fazendo um uso brincante do livro e do personagem da história), linguístico (ao narrar fatos da história com as outras crianças) e cognitivo (pela rememoração da história e pela construção de uma narrativa adaptada).

Em todas as dimensões evocadas, o conteúdo simbólico desempenha uma função principal que alimenta os sentidos na relação que as crianças estabelecem tanto entre elas como com as adultas. Ao observar o ocorrido é possível perceber que a narrativa fornece o conteúdo da brincadeira e a posse do objeto livro serve como estímulo para ela. Do conjunto, história mais a manipulação do livro, a brincadeira com outras crianças acontece estruturada e organizada pela história seguindo as regras da narrativa e as práticas já experienciadas em outros momentos.

Assim sendo, percebo essa brincadeira como um esboço de narrativa efetivada por Daniel e seus amigos. Considero aqui narrativa na forma entendida de acordo com Bruner *apud* Kishimoto (2007) que a define como meio pelo qual damos sentidos a nossas experiências. O conceito de narrativa, conforme apresenta Tânia Sperb (2010), também embasada em teorias desenvolvidas por Bruner (1998)⁸, refere-a como “um modo de pensamento que se expressa discursivamente e se organiza como uma história. A história envolve personagens que têm intenções e que agem, circunstâncias e consequências que se desenvolvem num tempo dado, criando um enredo” (SPERB, 2010, p. 155). A principal característica de uma narrativa é sua sequencialidade, a ordem em que ocorrem os acontecimentos, nos quais os seres humanos envolvidos são os personagens ou atores que indicam que algo aconteceu. Além disso, ela pode se passar no passado, presente ou até mesmo se referir ao futuro. Ademais, pode derivar de fatos da realidade ou imaginários, pode ser escrita ou oral, longa ou curta. Configuram-se como longas aquelas que ocorrem por meio de

8 - BRUNER, J. Realidade mental, mundos possíveis. (M. A. Domingues, Trad.) Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

entrevistas, autobiografias, etc., enquanto que as curtas são as narrativas orais que acontecem face a face, na conversação entre parceiros. Mas, sobretudo, a narrativa precisa “de um enredo que dê significado [...] [que] é dado pelo contexto sociocultural em que a narrativa se insere” (SPERB, 2010, p. 156).

Na esteira das considerações de Bruner, Kishimoto (2007, p. 258) salienta que, nas crianças pequenas, a narrativa se faz presente “na conversação, no contar e recontar histórias, na expressão gestual e plástica, na brincadeira e nas ações que resultam da integração das várias linguagens”, conforme já havia afirmado Bruner (1986):

[...] a narrativa ocorre na linguagem articulada, oral ou escrita, na imagem, fixa ou móvel, no gesto, na mistura ordenada de todas as anteriores, no mito, na lenda, na fábula, no conto, na novela, na epopeia..., na história, [...] na pantomima, na pintura, no vitral, no cinema, nas histórias em quadrinhos, nos fatos diversos e na conversação (KISHIMOTO, 2007, p. 258).

Com os bebês e as crianças bem pequenas a narrativa extrapola a linguagem verbal, buscando a comunicação gestual, facial, corporal. Dessa forma, há uma narratividade sem ou com poucas palavras, mas em sua ausência se fazem presentes as entonações, com diferentes ritmos, que indicam, do mesmo modo, a presença narrativa, com noção de início de temporalidade, havendo, por vezes, dramatização, mesmo que esses pequenos não saibam explicá-la (SPERB, 2010)⁹.

Assim entendida, como explica Gutfreind (2010, p. 30): “A narrativa não é necessariamente, literatura, com palavras, frases, tramas, intrigas. Antes, é gesto, som, imagem, movimento [...] é mais toque ou *holding* (sustentação) do que palavra.”

Nessa brincadeira em que histórias são narradas por adultas e livros estão disponíveis para as crianças, evidencia-se que tais elementos (livros e histórias) são espaços simbólicos em aberto que acolhem as ações investigativas e lúdicas das crianças. Em decorrência, nessa narrativa, muitas vozes fazem-se presentes,

sendo o texto fabricado por olhares (curiosos, temerosos), gestos (rápidos e cheios de entusiasmo), palavras estruturantes (*é lobo*).

Para além da brincadeira com o livro, ao findar essa interação com os seus pares, o menino retoma a sua “leitura” do livro. Recorre ao encontro da educadora que, antes, havia narrado a história. Ele encontrou outro personagem, é o cavalo, e quer mostrar-lhe, talvez iniciar outra ideia narrativa, atribuir sentidos ao novo personagem. Porém, a educadora interage com ele sem espichar conversa. O menino sem o apoio da educadora entrega o livro para a menina Rafaela que interessada pede para si o livro do amigo.

Ao deter a atenção nesse episódio, percebo que o livro como fonte de histórias narradas pelas adultas ou com histórias mudas impressas nas imagens e no suporte do livro, propiciam muito prazer, divertimento, pensamentos, encontros e afetos entre as crianças e delas com as adultas.

Considerações finais

A partir de episódios, tais como os que apresentados, ainda que os bebês e as crianças bem pequenas não sejam leitores convencionais, que “decodificam o código” da palavra escrita, impressa, os percebo como são leitores de outros códigos contidos nos livros, expressos nas formas, nos desenhos, nas cores, no tamanho, no peso, na sonoridade. Se, por um lado, os pequenos não se constituem leitores de textos compostos por palavras, por outro, eles podem ser considerados como “leitores” do conjunto gráfico, visual, sonoro, tátil com que os livros são constituídos.

Entretanto, essa perspectiva de “leitura”, assim como a leitura convencional, são aprendizagens construídas através da relação com adultos e mesmo com outras crianças, isso porque, como sabemos, ofertar livros, por mais adequados e ricos que sejam, não é a garantia que as crianças irão significá-los como objetos para serem “lidos”, brincados, imaginados apreciados. Como uma aprendizagem eminentemente social, o uso do livro e da leitura, tanto das letras como dos aspectos gráfico e visual

9 - Palestra proferida, em dezembro de 2010, por Tânia Sperb em seminário fechado realizado na Faculdade de Educação/UFRGS, ao grupo de pesquisa “Linguagens”, coordenado pelas professoras Maria Carmen Silveira Barbosa e Sandra Richter.

dos livros, prescinde de mediadores que ora ajam direta, ora indiretamente na interação dos pequenos com os livros.

Ao presenciar tais interações, considero que, neste comportamento socialmente adquirido, o bebê e a criança bem pequena constroem as primeiras noções do que seja uma leitura. Logo, a significação da leitura propriamente dita se constituirá ao longo de toda a vida, mas esses primeiros contatos são o ponto de partida para a construção de suas primeiras noções e, quem sabe, de hábitos de leitura. E, para que isso aconteça, a prática, o contato direto, livre e lúdico com os livros, é fundamental. Ninguém aprende a ler e, principalmente, gostar de ler, teoricamente. É preciso praticar. Uma prática que inicia ouvindo narrativas e, também, explorando as superfícies de leitura.

Referências

- ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997.
- BONNAFÉ, M. **Los libros, eso es bueno para los bebés**. (Trad.) Lirio Garduño y Jean Pierre Buono. Barcelona, España: Editorial Océano, 2008.
- BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- CATARSI, E. A interação precoce com os livros é a base de um desenvolvimento linguístico rico e articulado da criança. In: **Pátio**: educação infantil. Porto Alegre, v. 3, n. 8 (jul./out. 2005), p. 21-30.
- CATARSI, E. L'adulto "incoraggiante" e la lettura nell'asilo nido. In: CATARSI, E; **Lettura e narrazione nell'asilo nido**. Azzano San Paolo, Itália: Edizioni Junior, 2001.
- CHARTIER, R. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador (trad.). Reginaldo de Moraes. São Paulo: Editora UNESP, 1999.
- CHARTIER, R. **Os desafios da escrita**. São Paulo, SP: Unesp, 2002.
- CORSARO, W.A. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (Orgs.). **Teoria e Prática na Pesquisa com Crianças**: Diálogos com William Corsaro. São Paulo, SP: Cortez, 2009.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. Em três artigos que se completam. São Paulo: AA/Cortez Editores, 1982.
- GALVÃO, I. **Henri Wallon**: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- _____. Apresentação da Tradução Brasileira. In: **A evolução psicológica da criança** (Trad.) Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- GOULEMOT, J. M. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, R. **Práticas da leitura**. Trad. Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação da Liberdade, 1996.
- GUTFREIND, C. **Narrar, ser mãe, ser pai**: outros ensaios sobre a parentalidade. Rio de Janeiro, RJ: DIFEL, 2011.
- MASTROBERTI, A. P. **Uma janela aberta para o livro como suporte híbrido**. Porto Alegre, PUCRS, 2007. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.
- MASTROBERTI, P. **Escutando as paredes e vendo através delas**: A aquisição do conhecimento estético através da leitura do livro ilustrado. Porto Alegre, 2007. 15 f. (Texto digitado).
- PAIVA, A.P.M.de. **A Aventura do Livro Experimental**. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora; São Paulo, SP: Edusp, 2010.
- PANOZZO, N.S.P. **Leitura no entrelaçamento de linguagens**: Literatura infantil, processo educativo e mediação. Porto Alegre, UFRGS, 2007. Tese 217 f. (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de

Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

PANOZZO, N.S.P. **Literatura infantil: uma abordagem das qualidades sensíveis e inteligíveis da leitura imagética na escola**. Porto Alegre, UFRGS, 2001. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

KISHIMOTO, T. M.; OLIVEIRA, J.; PINAZZA, M.A. **Pedagogia(s) da infância**: Dialogando com o passado construindo o futuro. Porto Alegre, RS: Artmed, 2007.

RIZZOLI, M.C. Leitura com letras e sem letras na educação infantil do norte da Itália. In: FARIA, A. L.G.; MELLO, S.A. (Orgs.). **Linguagens Infantis**: outras formas de leitura. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 5-22.

SANTAELLA, L. **O que é semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

SANTAELLA, L.; NÖTH, W. **Comunicação e semiótica**. São Paulo: Hacker Editora, 2004.

SARMENTO, M.J. GOUVEA, M.C.S. de. (Orgs.) **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008.

SPENGLER, M.L.P. **Livro de imagem**: Quando a ilustração se dona da palavra. 2010 Disponível em: http://www.ibbycompostela2010.org/descarregas/10/10_IBBY2010_27.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2011.

SPERB, T. Gêneros narrativos e desenvolvimento. In: EISENBERG, Z.; PARENTE, M. A. de M. (Orgs.) **Psicologia da Linguagem**: da construção da fala às primeiras narrativas. São Paulo: Vetor, 2010.

TEIXEIRA, T. M. Textos literários na formação do leitor: leitura e texto. In: MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. (Orgs.). **Literatura e neoleitor**. Disponível em: <http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/10273208-LiteraturaNeoleitor.pdf>. Acesso em: 25 maio 2011.

WALLON, H. **Do ato ao Pensamento**. Lisboa, Moraes, 1979.

WEREBE, M.J. G.; BRULFERT, J.N. (Orgs.). **Henri Wallon**. São Paulo: Ática, 1986.

CADERNOS DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL: REGISTROS E A RELAÇÃO COM OS SABERES ESCOLARIZADOS

Fabiana Lumi Kikuchi Hamada¹

Elsa Maria Mendes Pessoa Pullin¹

Resumo

Este trabalho é um recorte da dissertação de Mestrado em Educação de uma das autoras, a qual teve por objetivo principal identificar as atividades prescritas, para alunos da 2ª série do Ensino Fundamental de uma escola municipal, no livro didático e pelo professor em sala de aula, com o intuito de desvelar a potencialidade dessas atividades para a formação desses alunos como leitores. Para tanto, além dessas atividades foram analisados os registros dos cadernos, as anotações das observações realizadas em sala de aula, bem como da entrevista com a professora. O presente trabalho discorre sobre as análises realizadas nos cadernos de atividades dos alunos, por este conservar registros de práticas escolares cotidianas e cuja presença no ambiente escolar ter sofrido significativo processo de naturalização e nos registros das observações realizadas em sala de aula. Tem por suporte teórico autores que utilizaram os cadernos como fonte de informações (GVIRTZ, 1999; SANTOS, 2002; 2008), e das reflexões de Charlot (1996; 2000; 2005) acerca das relações possíveis do sujeito com os saberes. Neste relato foram considerados alguns dos saberes escolares trabalhados em sala de aula no primeiro semestre letivo, como estes foram trabalhados pelo professor, registrados e corrigidos nos cadernos. Os resultados apontam para a necessidade de que sejam revistas algumas práticas docentes, de modo a que a relação dos saberes dos alunos com os saberes escolares seja mais significativa e instigadora para que se assumam como sujeitos ativos e, portanto, autores de seus conhecimentos.

Palavras-chave

Saberes escolares; registros escolares; Ensino Fundamental.

Abstract

This article is a part of the Master in Education study of one of the authors, and its aim was to identify proposed school activities for grade 2 Elementary school students from a public school, in the schoolbook and proposed by the teacher during the classes, to aim to recognize activities potential for reader students formation. Therefore, we also analyzed students notebooks registers, the notes observed during the classes, and the interview with the teacher. The present study presents analyzes realized on students' notebook, because it keeps school daily routine, and its presence in school environment has experienced a naturalization process and in the registers from observation during the classes. It has theory basement supported by authors who used the students' notebooks as information source (GVIRTZ, 1999; SANTOS, 2002; 2008), and reflections of Charlot (1996; 2000; 2005) about possible relations by subjects with the knowledge. In this report it was considered some of school knowledge taken in the classes during the first semester from the school year, how they were taught by the teacher, registered and corrected in the notebooks. The results indicate for necessity to be reviewed some teachers school practice, to the students' knowledge relation be more significant and instigator for the students take on active subjects, authors of their knowledge.

Keywords

School knowledge; School registers; Elementary School.

1 - Universidade Estadual de Londrina (UEL).

O presente relato apresenta apontamentos realizados a partir de um recorte da dissertação de Mestrado em Educação intitulada “A importância das atividades prescritas pelo livro didático e pelo professor para a formação de leitores”, defendida em 2010 pela primeira autora, sob orientação da segunda autora, na Universidade Estadual de Londrina (UEL). A produção integra os estudos da linha de pesquisa “Práticas de Leitura na Escola” do grupo de pesquisas “Leitura: memória e práticas de leitura”, e tomou por objetivo analisar os livros didáticos adotados em uma escola pública de Ensino Fundamental de um município do norte do estado do Paraná e a repercussão das atividades prescritas para a formação de leitores, tendo por foco as indicações e correções dos exercícios nos cadernos de atividades dos alunos conforme produzidas pela professora.

Conforme Gvirtz (1999), o caderno é um suporte físico, privilegiado por conter o registro dos produtos engendrados pelas práticas de ensino em um dado tempo e lugar, e por ser um material utilizado diariamente constitui-se em um campo significativo para análises da vida escolar. Alguns de seus registros revelam o fruto da aprendizagem dos alunos, outros podem informar sobre a estruturação, a proposição e a sequência adotada pelo professor em suas práticas. Segundo esta pesquisadora, esse material é um dos principais instrumentos que regulam os fazeres escolares, por permitir o desvelamento do conjunto de práticas discursivas escolares.

Por concordamos com Gvirtz (1999) quanto a que a presença dos cadernos no ambiente escolar, como um dos poucos materiais escolares que tem sofrido um significativo processo de naturalização, e dado que conservam os registros dos saberes escolares principalmente dos privilegiados pela singularidade de cada professor, examinamos os cadernos de atividades de 10 alunos de uma turma de 2ª série do Ensino Fundamental.

Considerando o caderno escolar como um “produto social e em comparação com outras tecnologias de registro exige a aprendizagem de certos saberes, vinculados ao conhecimento de regras sociais que regem seu funcionamento” (GVIRTZ, 1999, p. 33), regras que regem a produção da escrita as quais servem tanto para facilitar a comunicação quanto para disciplinar os alunos. Visto que cada tipo de texto (receitas; prosas; poesias;

instruções; entre outros), por diferir na sua estrutura permite caracterizá-lo como gênero textual, os cadernos de sala e de tarefas, ou quaisquer outras classificações dadas pelo professor, podem ser diferenciados pela produção registrada.

Na literatura brasileira, mais especificadamente a partir de 2000, constata-se a presença de alguns estudos (CHAKUR, 2000; SANTOS, 2002; 2008; BARAVIERA; LEONEL; SOUZA; BORTOLOTTI, 2004; SIQUEIRA; ARAÚJO-JORGE, 2008) que tiveram como foco a análise dos registros dos cadernos dos alunos. Em alguns desses estudos foi realizada a análise do tipo da produção dos alunos, (como, por exemplo: cópia reiterada; cópia seletiva; atividade recognitiva; atividade reconstrutiva; atividade criadora: criação; atividade não identificada ou outras), conforme constatado por Chakur (2000), os quais convergem quanto à importância dessa análise para a previsão do desempenho escolar.

Chakur (2000) indica que as atividades registradas nos cadernos dos alunos não podem ser consideradas como reflexo fiel do trabalho do professor. Nas palavras da autora:

Os registros constantes dos cadernos dos alunos refletem, em certa medida, o trabalho do professor em sala de aula – o peso que dá a certos conteúdos, a forma de correção ou avaliação a que recorre na solicitação da atividade e, até mesmo, a função ou habilidade intelectual ou de aprendizagem que valoriza. [...] O mero fato de o aluno registrar determinadas atividades, e não outras, já indica a relevância que elas têm para o professor e, de certo modo, sua concepção de conhecimento e aprendizagem. (CHAKUR, 2000, p. 191. Grifos nossos).

Em seu estudo, essa autora, sugeriu a professoras especialistas que analisassem cadernos de alunos de 4ª a 8ª séries do Ensino Fundamental, de duas escolas estaduais de Araraquara, a fim de que identificassem as atividades registradas e requeridas aos alunos por seus professores para que as realizassem em sala de aula e como tarefa, verificando os conteúdos e a sequência da programação e procurando saber que tipos de atividades os professores privilegiavam. Os

critérios utilizados para a análise dos cadernos foram referentes ao “*grau de criatividade exigido, e de dependência das pistas na execução das atividades*” (CHAKUR 2000, p. 192, grifos da autora).

A partir dos resultados, Chakur (2000) concluiu que nem sempre os alunos atendem às propostas formuladas e prescritas pelos professores. Constatou, por exemplo, que os cadernos da 4ª série demonstravam, por seus registros, que o maior número de atividades relacionava-se à disciplina de Português, bem como era corrigido só pelos próprios alunos.

Em alguns cadernos da 5ª série verificou que a produção dos alunos restringia-se apenas à transcrição de textos do livro, em outros os alunos nem respondiam, e em um deles o aluno indicou que a resposta está “no livro”. As produções nos cadernos da disciplina de Geografia foram as que mais apresentavam cópias do livro didático (LD) e respostas sem registro do respectivo enunciado. Nas atividades propostas sob a modalidade “Resumo”, as produções registradas não iam além de cópias de trechos do LD, algumas das quais realizadas ao acaso.

Cilene Chakur, para comentar as relações do professor com o LD, tece o seguinte comentário avaliativo:

“[...] o professor, em geral, apóia-se excessivamente no livro didático. [...] A submissão ao livro didático significa a homogeneização da prática pedagógica e dos aprendizados dos alunos, o que gera, aparentemente, um controle do professor sobre as atuações em sala de aula. Mas, ao mesmo tempo, é fator que tende a comprometer sua autonomia, colocando-o em posição de mero receptor de tarefas”. (CHAKUR, 2000, p. 203. Grifos nossos).

Santos (2002), em sua dissertação relata o estudo etnográfico que realizou junto a alunos, à professora e à direção de uma escola municipal de Hortolândia (SP). Utilizou, para tanto: observações em sala de aula, durante todo o ano letivo sem períodos longos de intervalo; entrevistas informais com a professora, os alunos e a direção; os cadernos dos alunos, recolhidos ao final do ano.

Com o objetivo de “descrever, contextualizar e analisar as funções e os significados ocupados pelo caderno em sua utilização pelos alunos dentro de uma sala de aula de primeira série” (SANTOS, 2002, p. 9), a pesquisadora constatou que os cadernos ajudam a compreender o cotidiano escolar, mas outros aspectos precisam ser considerados, além desses registros diários. Além disso, apontou que a estética do caderno escolar não é, necessariamente, um indicativo da aprendizagem dos alunos.

Um dos exemplos que a autora cita refere-se a um aluno que, preocupado em reproduzir exatamente o que a professora apresentava na lousa, teve dificuldades de apropriar-se de outros saberes escolares, levando a que “Aprender a ler e a escrever acabou ficando em segundo plano” (SANTOS, 2002, p. 48).

As produções inscritas nos cadernos dos alunos podem ser uma fonte de estudo importante acerca de práticas que ocorrem no cotidiano escolar, inclusive das que ocorrem fora de sala de aula.

Os registros nos cadernos, segundo Baraviera *et al.* (2004), podem constituir-se em um elo entre aluno, professor e pais, pois, quando ocorre o acompanhamento dos alunos por parte do professor e dos pais, facultam-lhes dimensionar e avaliar o desempenho do aluno a partir de suas produções cotidianas. Tais produções viabilizam, ainda, identificar quais os modos de acompanhamento e de controle das produções dos alunos adotados pelo professor. Entretanto, de modo geral, constata-se que, com o avanço dos alunos na escolarização a leitura/vistoria de seus cadernos, sobretudo por parte do professor, torna-se menos frequente.

Siqueira e Araújo-Jorge (2008) pesquisaram a importância da análise dos cadernos, visto neles serem registrados conteúdos, ideias, regras de comportamento, compromissos com a escola, amigos e professores, acentuando que esses materiais representam a vida escolar dos alunos, tanto pelas cópias do que é escrito na lousa, quanto em relação aos registros pessoais, como das falas do professor, bilhetes da instituição e do professor (positivos ou negativos), recados destinados a colegas, lembretes como datas de avaliações, passeios, confraternizações, marcos, grifos, escolha da capa, imagens,

etc. Porém, as autoras constataram que as produções escritas nos cadernos dos alunos são comumente restritas a anotações, cópias e transcrições dos conceitos apresentados no LD ou dos explicados em sala de aula pelo professor.

Esses autores, apesar de apontarem para a importância da análise dos cadernos dos alunos como uma fonte de informação do cotidiano escolar e dos modos como são aprendidos os conteúdos escolares, assinalam que os cadernos, em sua organização tendem a ser similares quanto à sequência dos conteúdos neles registrados, porém frequentemente as produções neles inscritas permitem a sua diferenciação, porque refletem características de quem as produziu que podem ser singulares, de um modo ou outro. Além disso, advertem quanto ao fato de se, por um lado os cadernos “[...] imortalizam parte do ensino e do apreendido [...] jamais retratarão o que de fato aconteceu, [...] os significados dos conteúdos para cada aluno são diferentes” (SIQUEIRA; ARAÚJO-JORGE, 2008, p. 52, grifos nossos).

Esses pesquisadores destacam, ainda, a importância dos cadernos dos alunos como fonte de informação para a análise do exercício de poder na escola, o qual pode ser desvelado pelas práticas educativas de seus professores. Para eles, tal exercício pode ser identificado pelos modos de controle e vigilância, inscritos nos registros desses cadernos escolares. Eis como escrevem a respeito:

Utilizando o caderno como suporte de registro das lições e ensinamentos, a escola desenvolve o poder de vigilância e do controle, através de exercícios, como a cópia, fazendo com que os alunos acabem introjetando o modelo disciplinar, legitimando a moral e a ordem. (SIQUEIRA; ARAÚJO-JORGE, 2008, p. 56)

Siqueira e Araújo-Jorge (2008), com o objetivo de identificar se as imagens presentes no caderno colaboram para compreender a cultura escolar, realizaram um estudo de caráter qualitativo do tipo documental no qual analisaram um caderno escolar de Ciências da 8ª série do ano de 1995 de uma escola da rede privada da Ilha do Governador, e utilizaram uma entrevista

aberta, sem roteiro específico com a usuária do caderno, com o intuito de recolher esclarecimentos sobre a escola e a avaliação escolar de Ciências.

Na primeira página do caderno analisado, há regras de convivência – antes mesmo da cópia do programa da disciplina – que representaram objetivos disciplinares da instituição. Nesse caso, as autoras enfatizam que os cadernos escolares podem tornar-se dispositivos de vigilância e controle, como por meio de exercícios como a cópia, “fazendo com que os alunos acabem introjetando o modelo disciplinar, legitimando a moral e a ordem” (SIQUEIRA; ARAÚJO-JORGE, 2008, p. 56). Em outra página do caderno, as autoras identificaram uma figura colada, que representava um professor e um aluno, a qual continha normas para o trabalho em grupo, revelando o comportamento e as atitudes que se esperam do aluno ante o grupo, a professora e a escola.

Nosso trabalho toma como pressuposto o de que, além da cópia as práticas educativas, como as de proposição e correção de exercícios, sejam atividades demonstrativas do exercício do poder no contexto escolar. Tal posição tem por fundamento, estudos anteriores assinalados, bem como as reflexões de Hébrard (2001) quanto a que o caderno escolar é mais do que um objeto físico de escrita, pois reflete uma técnica para a apropriação do conhecimento e das relações a serem mantidas pelo sujeito com os saberes.

A análise das relações do sujeito com o saber, muitas delas expressas em registros dos cadernos baseia-se nas ponderações de pesquisas recentes, como as apontadas, instigou a proposição deste estudo. Recorremos às proposições de Charlot (2005) quando explica que o ensino é a transmissão de um saber, mas que esse processo pode ser conduzido na forma de construção do saber pelo aluno. Quando assim acontece, em sala de aula, o educador pratica o saber supondo que seus alunos aprendem a pensar.

É na escola que profissionais, especificamente os professores, intencional e sistematicamente, conduzem os alunos para que assumam uma dada posição quanto aos saberes legitimados e postos como saberes a serem escolarizados, isto é, quanto aqueles que devem ser ensinados e aprendidos nessa instituição

socializadora das novas gerações. É na instituição escolar, pelas condições que lhe são dadas para funcionar, que o indivíduo adquire os saberes legitimados como os mais relevantes para o exercício profissional e da cidadania (PULLIN, 2008).

A ação socializadora da escola se efetiva pelas práticas educativas que seus profissionais adotam, bem como pelo modo como utilizam os materiais a seu dispor, como os LDs e as produções dos alunos, registradas em seus cadernos ou nas provas.

Por concordarmos com Charlot (2000, p. 73) que “toda a relação com o saber comporta uma relação epistêmica e de identidade” apresentamos alguns de seus apontamentos com o intuito de ilustrar como o professor, por suas práticas educativas, elege alguns tipos de relações epistêmicas em detrimento de outros e, ao assim fazer, contribui para a constituição da identidade de seus alunos. Tal fato pode ocorrer, intencionalmente ou não por parte do professor e dos alunos, porém “a relação com o saber e com a escola é, ao mesmo tempo e indissociavelmente, uma relação social e uma relação subjetiva” (CHARLOT, 2005, p. 54).

Para esse sociólogo, cada indivíduo deve ser considerado em sua singularidade, tanto em relação às dimensões cognitivas e afetivas, quanto ao seu meio social. Para que o aluno construa suas competências cognitivas e se aproprie do saber, ele precisa estudar, engajar-se na realização de atividades intelectuais (CHARLOT, 1996, 2005). Precisa enfim se mobilizar: é necessário que perceba um sentido para a escola e para as atividades que nela e para ela deve realizar. Esse sentido “se constrói também na própria escola através das atividades que se desenvolvem” (CHARLOT, 1996, p. 55).

É a relação do sujeito com o mundo que permite ao ser humano o movimento para a apropriação de saberes e a construção de sentidos, seja para a compreensão de si mesmo, do mundo e dos outros. Charlot (2005, p. 77) ressalta que “a educação supõe uma relação com o Outro. [...] Outro é um conjunto de valores, de objetos intelectuais, de práticas, etc.; é também um outro ser humano (ou vários)”. Concordamos com as ponderações desse autor, quanto a que o ser humano não pode se apropriar da totalidade do patrimônio humano. Ele se

humaniza conforme uma dada época e sociedade e as relações e práticas que vivencia.

Assim, o ensino escolar como formação precisa instigar os alunos à busca da produção de sentidos do mundo. A assumir uma posição ativa como leitor. A relação do sujeito com a cultura evidencia que esta não se reduz a um conjunto de saberes, práticas e comportamentos, mas à de que “é culto aquele para quem o mundo não é somente um lugar em que atua, mas um universo de sentido” (CHARLOT, 2005, p. 95).

O contexto e o processo de geração dos dados

O caráter qualitativo deste trabalho decorre da natureza que atribuímos aos dados coletados e ao exercício da sua interpretação. Isso porque mesmo quando quantificáveis dependem da interpretação do pesquisador. Günther (2006) qualifica a pesquisa qualitativa como complexa, visto nela se evidenciar “a primazia da *compreensão como princípio do conhecimento* [...], além de] percebida como um ato subjetivo de construção” (GÜNTHER, 2006, p. 202. Destaques do autor).

Para o estudo da dissertação de Mestrado em Educação foram realizadas observações em uma sala de aula de uma turma de 30 alunos de 2ª série do Ensino Fundamental de uma escola pública de uma cidade de pequeno porte do norte do Paraná; análise de livros didáticos (LDs) das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências; recolha e análise de 10 conjuntos de cadernos de atividades dos alunos (CAs) e cadernos de tarefas (CTs); e entrevista com a professora regente da turma.

Durante o período de coleta de dados, identificamos que foram adotados LDs consumíveis da 1ª série para essa disciplina e para a de Língua Portuguesa

No recorte agora apresentado delimitamos o estudo aos dados coletados referentes aos conteúdos da disciplina de Matemática trabalhados no primeiro semestre letivo, conforme registrados nos cadernos de atividades de alunos. Para tanto foram selecionados os cadernos usados em sala de aula (CAs) de 10 alunos, escolhidos ao acaso. Os cadernos foram identificados pelas siglas: CA1, CA2, CA3... CA10. Os cadernos CA1, CA2,

CA3 e CA4 são de participantes do gênero feminino, e os demais, do gênero masculino.

Resultados e discussão

Os registros produzidos nos cadernos (CAs) foram analisados tendo por foco identificar o tipo de atividades prescritas pela professora.

Nesses cadernos não foram encontrados registros das disciplinas: História, Geografia e Ciências, apesar de serem atribuídas notas bimestrais nos boletins escolares de cada aluno. Os conteúdos das disciplinas que constam nos CAs, são, no geral, relativos às disciplina de Matemática e Língua Portuguesa, o que parece justificar uma das falas de um aluno durante a quarta observação em sala de aula quando a Professora solicitou que os alunos decifrassem frases enigmáticas². Um aluno perguntou, então, se a atividade era de Português ou de Matemática, ao que um outro respondeu de imediato, conforme seus saberes em relação aos conteúdos de cada uma dessas disciplinas: “Quando é Português é texto, quando é Matemática é continha”.

A presença frequente dessas duas disciplinas nos cabeçalhos foi um indicativo de sua prevalência em relação aos demais conteúdos disciplinares escolares no cotidiano escolar dessa turma e aos tipos de exercício para serem realizados, os quais sustentaram os saberes trabalhados ao longo do primeiro semestre letivo nessa turma.

Em conversa informal, durante a sexta observação, a Professora indicou a impossibilidade de trabalhar os conteúdos das disciplinas História, Ciências e Geografia, porque os alunos tinham muita dificuldade e por precisarem mais dos conteúdos de Português e Matemática.

Essa constatação, pela análise dos registros nos cadernos e pela fala da Professora, evidencia que tanto aos conteúdos da Língua Portuguesa quanto aos de Matemática foi atribuído *status* superior ao das demais disciplinas, bem como confirma

o entendimento da professora de que eles sejam pré-requisitos para o aprendizado das demais disciplinas. No entanto, todas as áreas precisavam ser trabalhadas nessa série ao longo do período letivo, visto os boletins preverem espaço para o registro da média das notas de todas as disciplinas, desde o início do ano letivo.

Quanto à formação de leitores, todas as disciplinas são importantes, porque algumas terminologias, tipos específicos de textos, figuras, gráficos e tabelas, entre outros, devem ser ensinados pelos professores quando ensinam Geografia, Ciências, História e Matemática, isto é, não se restringe à de Língua Portuguesa (SOARES, 2002; NEVES *et al*, 2003).

Os registros dos cadernos permitiram observar atividades não finalizadas, sem correção, ou com correção realizada pelo professor e pelo próprio aluno. Mesmo que esse último tipo de registro de correção seja frequente nos cadernos, muitos registros não estavam corretos. Em alguns CAs verificamos que o aluno havia colocado sinais que representavam as atividades como corrigidas, porém as atividades produzidas continuavam com erro. Cabe, então, a pergunta: Até que ponto a correção coletiva rotineira feita na lousa por opção da Professora colabora para a reconstrução de saberes, se o aluno não escreve a resposta correta no seu caderno?

Para Gvirtz (1999, p. 47), “O tempo na escola é um constructo que implica necessariamente na finalização das tarefas”. Verificamos que nem sempre as atividades propostas foram finalizadas. Isso, porque nos cadernos apesar de apresentarem o enunciado para a realização das mesmas estes nem sempre demonstram a produção ou finalização das atividades prescritas. Isso foi constatado frequentemente nos registros dos CA2; CA5; CA8 e C9.

Para verificarmos o tipo de atividade privilegiado pela Professora durante esse período, centramos nossa atenção no CA4, por este ser o mais completo entre os cadernos analisados. Nessa análise destacamos algumas das atividades propostas para a disciplina de Matemática.

O número total de registros de proposição para a realização de atividades nos CAs relativos a conteúdos da disciplina de

2 - Substitua os desenhos por palavras e escreva as frases no caderno. Exemplos: a) Rui bateu o (desenho de prego) na parede e pendurou o (desenho de quadro); b) Papai ganhou uma linda (desenho de gravata) vermelha da mamãe; etc.

Matemática foi 105. Identificamos a seguinte predominância dos exercícios: resolução de problemas (n=33), escrever por extenso (n=25) e operações esparsas (n=20).

A Figura 1 permite a visualização da incidência percentual das atividades propostas pela Professora em sala de aula.

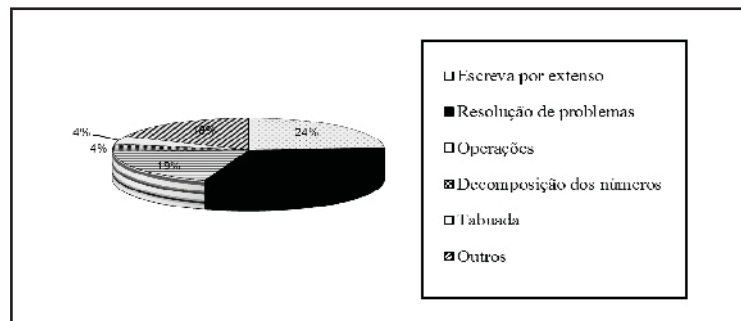


Figura 1 – Tipos de exercícios propostos pela professora para serem realizados em sala de aula nos CAs (disciplina de Matemática, N=105)

Entre as atividades que agrupamos no item “Outros” incluem-se os exercícios que exigiam que o aluno escrevesse os dias da semana e meses do ano; desenhasse quantidades; completasse com dezenas; ordenasse os números por ordem crescente e decrescente; destacasse ou pintasse números pares e ímpares; escrevesse o sucessor e o antecessor, bem como copiasse conceitos matemáticos, por exemplo, as explicações sobre os números ordinais transcritas na lousa pela Professora.

Ao longo das sessões de observações em sala de aula, não constatamos o uso do LD de Matemática. Ao analisarmos as atividades propostas nesse LD, verificamos uma maior incidência de exercícios que exigem reflexão crítica do aluno (142/336)³. No entanto, o registro das observações em sala e nos nos CAs aponta para a presença de exercícios que pouco colaboram para que o aluno reflita sobre o que foi proposto, ou para que contextualize esse conteúdo na realidade de seu cotidiano.

Na segunda observação, a Professora passou tarefa e atividades

de Matemática, iniciando com a tabuada. Foi um trabalho conduzido cuidadosamente e para o qual a Professora utilizou quadro com material dourado em ímã para que os alunos pudessem acompanhar o raciocínio visualizando o material. Pelas perguntas formuladas que requeriam respostas individuais, pudemos perceber a preocupação da professora com a compreensão dos alunos a respeito do processo que sustenta o algoritmo da tabuada.

Posteriormente, ela apresentou cinco exercícios, iniciando por estes dois:

1. Escreva os números de 2 em 2 do 0 até 60.
2. Escreva de 3 em 3 do 0 até 60.

Os dois exercícios enunciados acima parecem ter sido propostos com o intuito de facilitar aos alunos a compreensão das relações entre a adição e a multiplicação.

Porém, posteriormente, a Professora propôs a resolução dos seguintes exercícios:

3. Uma padaria vendeu pela manhã 55 saquinhos de leite e à tarde vendeu 37. Quantos saquinhos foram vendidos?
4. Em uma fábrica trabalham 48 homens e 47 mulheres. Quantos funcionários trabalham na fábrica?
5. Em um galinheiro há 59 galinhas e 35 pintinhos. Quantas aves há nesse galinheiro?

Como podemos constatar, apesar da suposição dos exercícios 1 e 2 após a explicação da tabuada, os demais exercícios são de resolução de problemas restritos ao uso da adição. Observou-se, ainda, que logo após a apresentação dos exercícios 3 a 5 uma aluna perguntou “É de mais ou de menos?”, explicitando possivelmente uma prática aprendida para a solução de problemas.

Uma outra pergunta lhe foi formulada: “Professora, você não vai colocar a resposta?”⁴. Ao que ela disse que não, pois cada um deveria ler novamente o enunciado e pensar. Os alunos ficaram em silêncio realizando os exercícios.

3 - Critérios: 1) Atividades de decodificação; 2) Atividades de cópia; 3) Reflexões críticas; 4) Construção de Sentidos; 5) Outros. (KIKUCHI, 2010)

Essas falas parecem revelar que a Professora da 1ª série havia acostumado os alunos a escrever parte da resposta quando propunha problemas que deveriam ser resolvidos, e eles deveriam escrever apenas o número cardinal correspondente ao resultado da(s) operação(es) que realizassem. Quanto à pergunta da aluna sobre se para a solução do exercício a operação era de “mais ou menos”, por um lado a mesma demonstra que não leu ou não compreendeu o enunciado dos problemas, e por outro que estava acostumada à indicação da Professora sobre o que deveria ser feito.

Na realização das operações esparsas durante a sexta observação, um aluno perguntou à Professora, em voz alta: “Pode usar a tabuada?”, no que a Professora respondeu: “Deve usar a tabuada, ela está no caderno para ser usada”.

Durante a sétima observação, cinco atividades foram propostas. Dessa vez, a atividade consistiu na resolução de problemas que deveriam ser copiados da lousa e resolvidos nos CAs.

1. Escreva 2 vezes a tabuada do 2;
2. Dois caminhões estão levando porcos para uma fazenda. Em cada caminhão há 26 animais. Quantos porcos têm os dois caminhões juntos?
3. Em uma caixa há 38 laranjas. Quantas laranjas haverá em 2 caixas como esta?
4. Marcos ganhou 2 caixas de lápis de cor. Em cada caixa tem 36 lápis de cor. Quantos lápis ele tem ao todo?
5. Elaine ganhou 2 pacotes de doces. Em cada pacote há 48 doces. Quantos doces ela ganhou?

Nos demais exercícios, a Professora corrigia os CAs individualmente em sua mesa. Ao verificar que um aluno respondeu utilizando a estratégia da adição, ela se levantou para explicar como queria que o exercício fosse resolvido, isto é, que usassem o algoritmo da multiplicação, tomando por exemplo o exercício 2 (dois), dirigiu-se aos alunos e manteve o seguinte diálogo, na qual “P” = Professora, “A1” = aluno 1, “A2” = aluno 2, e “AS” = alunos.

(P): Quantas vezes o 26 aparece?

(A1): Duas.

(A2): É de vezes.

(P): É duas vezes que o caminhão aparece? Se é, eu coloco o 2 embaixo. (escrevendo no quadro: 26×2).

(P): Por onde eu começo a conta, pela unidade ou dezena?

(AS): Unidade.

Entretanto, a Professora explicou que o modo como o aluno realizou o exercício utilizando a adição estava correta, porém ela queria que se usasse a multiplicação, porque estava trabalhando com essa operação.

À guisa de conclusão

A análise dos cadernos de atividades dos alunos revelou que as propostas de atividades em sala de aula, pelo professor, nem sempre incentivaram os alunos a articular seus saberes aos que são legitimados para serem aprendidos na escola. De modo geral, e principalmente pelas observações, constatamos que os saberes propostos pelas atividades prescritas pouco se relacionam com os saberes que os alunos adquiriram anteriormente na socialização informal (na família, na vizinhança, nas brincadeiras de rua, etc., na igreja e em outros locais).

Neste recorte verificamos que, apesar da professora utilizar outros recursos didáticos para incrementar suas aulas, as atividades prescritas são pouco desafiadoras para que os alunos possam problematizar e apropriar-se dos conhecimentos.

Verificamos, também, momentos em que os alunos, antes de lerem o enunciado da resolução de problemas, por vezes questionam se é de “mais ou de menos”. Essa fala revela que os alunos parecem pouco instigados pelo enunciado do exercício para solucionar o proposto. Preferem a dica da professora para resolvê-lo e assim cumprirem a tarefa.

Em face do relatado, há que se enfatize a urgência da escola em promover e instigar seus alunos a se assumirem como sujeitos ativos, isto é, a de serem autores quando lêem, falam e realizam

4 - A “resposta” que a aluna deu refere-se ao registro ao final da resolução de problemas, como por exemplo: “R: Foram vendidos _____ saquinhos.”.

quaisquer atividades. Como diz Souza (1999, p. 140): “A escola deveria ser o lugar que promove a possibilidade de autoria vista enquanto produção de sentidos e não enquanto reprodutora da impossibilidade da criatividade espontânea, romântica e idealizada”.

Os resultados da análise dos cadernos reforçam, ainda, a afirmação de Chartier (2007, p.14): “Os cadernos escolares podem nos ajudar a entender o funcionamento da escola de uma maneira diferente da veiculada pelos textos oficiais ou pelos discursos pedagógicos”. Esses materiais registram a escolha dos conteúdos e a singularidade do trabalho da Professora, a qual pode compreender dimensões que se encontram além das descritas neste estudo, tais como: condições sociais; culturais; experiências profissionais e de formação docente; condições de trabalho; entre outras.

Contudo, precisa ser reafirmado o que compreendemos: apesar dos registros dos cadernos de atividades usados em sala de aula pelos alunos conservarem os conteúdos ensinados na sala de aula, não revelam por si todos os acontecimentos que afetam alunos e professores em sala de aula. Por isso recomenda-se o uso de outras fontes de informação quando se pretenda avaliar o que se passa nesse espaço de ensino formal.

Somente alguns apontamentos do trabalho realizado na dissertação foram possíveis de serem apresentados no presente estudo. A necessidade de novos olhares e novos estudos sobre o uso dos cadernos é um início para algumas das indagações e inquietações que a realidade escolar nos deve instigar.

Referências

BARAVIERA, D. A.; LEONEL, A. V.; SOUZA, R. A.; BORTOLOTTI, S. L. V. **A influência da resolução de tarefa e a organização do caderno do aluno no seu desempenho escolar em Matemática**. Akropolis, Umuarama, v.12, n.2, p. 23-29, 2004. Disponível em: <<http://revistas.unipar.br/akropolis/article/viewFile/21/6>>. Acesso em: 31 de outubro de 2008.

CHAKUR, C. R. de S. L. **Tarefa escolar: o que dizem os cadernos dos alunos?** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v. 81, n.198, p. 189-208, 2000.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHARLOT, B. **Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 97, p. 47-63, 1996.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHARTIER, A-M. **Os cadernos escolares: organizar os saberes escrevendo-os**. Revista de Educação Pública, Cuiabá, v. 16, n. 32, p. 13-33, 2007. Disponível em: <<http://www.ie.ufmt.br/revista>>. Acesso em 15 de março de 2010.

GVIRTZ, S. **El discurso escolar a través de los cuadernos de clase**. Buenos Aires: Eudeba Facultad de Filosofía de Buenos Aires, 1999.

GÜNTHER, H. **Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão?** Psicologia: Teoria e Pesquisa, Brasília, v.22, n. 2, p. 201-210, 2006.

HÉBRARD, J. **Por uma bibliografia material das escritas ordinárias: o espaço gráfico do caderno escolar**. Revista Brasileira de História da Educação. Campinas, n. 1, p. 115-141, 2001.

KIKUCHI, F. L. **A importância das atividades prescritas pelo livro didático e pelo professor para a formação de leitores**. 2010, 159f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2010.

KIKUCHI, F. L.; PULLIN, E. M. M. P. **Cadernos escolares: registros de sentidos para as atividades escolares**. Revista Leitura Crítica. Campinas, v. 6, p. 1-19, 2010.

NEVES, I. C. B. ; SOUZA, J.V. ; SHÄFFER, N. O. ; GUEDES, P. C. ; KLÜSENER, R. **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. 5 ed. Porto Alegre: EdUFRGS, 2003.

PULLIN, E. M. M. P. **O curso de Pedagogia pelos discursos oficiais de uma instituição de ensino.** In: COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, 5, 2008, Florianópolis, 2008. Anais..., Florianópolis, 2008. p. 1-10.

SANTOS, A. A. C. e. **Cadernos escolares na primeira série do ensino fundamental: funções e significados.** 2002. 152f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade de São Paulo, São Paulo.

SANTOS, A. A. C. e. **Cadernos e outros registros escolares da primeira etapa do ensino fundamental: um olhar da psicologia escolar crítica.** 2008, 331f. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade de São Paulo, São Paulo.

SIQUEIRA, L. S.; ARAÚJO-JORGE, T. C. **Práticas docentes e discentes em cadernos de ciências: desenvolvimento metodológico para percepção dos diferentes registros do cotidiano escolar.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, v. 89, n. 221, 2008. p. 47-71.

SOARES, M. **O livro didático e a escolarização da leitura.** TVBrasil, Rio de Janeiro, p. 1-7, 7 out. 2002. Entrevista concedida ao programa Salto para o Futuro. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/entrevistas/magda_soares.htm> Acesso em: 10 de janeiro de 2010.

SOUZA, D. M. de. **Ideal de escrita e livro didático.** In: CORACINI, M. J. (Org.). Interpretação, autoria e legitimação do livro didático. Campinas: Pontes, 1999. p. 135-141.

FOTOGRAFIAS DOCENTES: PISTAS SOBRE FAZERESABERES DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS

Igor Helal¹
Carmen Sanches Sampaio²

Resumo

Este artigo alinhava algumas reflexões sobre formação docente referendada pelos princípios de alteridade, da investigação da própria prática (Esteban & Zaccur, 2002) e do trabalho em redes de formação na perspectiva da investigação e documentação narrativa (Connelly & Clandinin, 1995; Suárez, 2007; 2011). Na discussão aqui tecida, privilegiamos as fotografias docentes (Helal, 2011) – fotografias que professoras e professores produzem da própria prática – como potencial formativo, dimensão de sinais e indícios (Ginzburg, 1989) que contribuem para a visibilização de saberes e fazeres alfabetizadores, além de permitirem à professora (e professor) (re) pensar e (re)visitar a própria prática. Logo, a partir de nossa leitura sobre algumas dessas fotografias, socializadas pelas professoras nos encontros do Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita (FALE), na UNIRIO, discutimos perspectivas de alfabetização, enredadas no(s) cotidiano(s) da sala de aula. A formação docente, compreendida por nós como um continuum unimúltiplo (Souza, 2006; Sússekind, 2010), permite confiarmos nas possibilidades que ela traz a partir das experiências de professores e professoras que, no exercício de suas práticas alfabetizadoras, (nos) mostram que podem pesquisá-las, complexificá-las e ir além do já-visto, já-colocado, já-aprendido – por isso, as fotografias docentes surgem aqui, também, como narrativa alternativa às orais e escritas. Que saberes e fazeres alfabetizadores estão implícitos nas fotografias? Como esses se potencializam no diálogo entre quem produziu as imagens e seus leitores? Fotografar a própria prática contribui para a formação dessa professora como pesquisadora? A fotografia se constitui como documento narrativo (Suárez, 2007) com os cotidianos escolares?

Palavras-chave

Professores fotografias; narrativas de documentação; formação de professores; professor-pesquisador; a rotina escolar.

Resumen

Este artículo alineaba algunas reflexiones sobre la formación docente aprobada por los principios de la alteridad, de la investigación de la propia práctica, (Esteban & Zaccur, 2002), y del trabajo en redes de formación en la perspectiva de la investigación y documentación narrativa, (Connelly & Clandinin, 1995; Suárez, 2007; 2011). *En la discusión aquí tejida, privilegiamos las fotografías de los docentes* (Helal, 2011) - *fotografías que profesoras y profesores producen de la propia práctica*, tales como el potencial de la formación, el tamaño de los signos y pistas (Ginzburg, 1989) que contribuyen a la visualización de los conocimientos y prácticas de alfabetización, también permiten que la profesora, (y el profesor), repiensen y revean la propia práctica. Luego, a partir de nuestra lectura sobre algunas de esas fotografías, socializadas por las profesoras en los encuentros del Fórum de Alfabetización, Leitura e Escrita (FALE), en la UNIRIO, discutimos perspectivas de alfabetización, enredadas en la rutina diaria del salón de clases. La formación docente comprendida como un *continuum unimúltiplo*, (Souza, 2006; Sússekind, 2010), permite confiarnos en las posibilidades que ella trae a partir de las experiencias de los profesores y profesoras que, en el ejercicio de sus prácticas alfabetizadoras, (nos) muestran que pueden buscarlas, complejizarlas e ir más allá de lo ya visto, ya colocado, ya aprendido - por eso, las fotografías docentes surgen aquí, también, como narrativa alternativa a las orales y escritas. ¿Qué conocimientos y hechos alfabetizadores están implícitos en las fotografías?, ¿Cómo todo esto se potencializa en el diálogo entre quien produjo las imágenes y sus lectores? ¿Fotografiar la propia práctica contribuye a la formación de esa profesora como investigadora?, ¿La fotografía se constituye como documento narrativo, (Suárez, 2007), en la escuela todos los días?

Palabras-clave

Fotografías docentes; documentación narrativa; formación de los profesores; profesora-investigadora; la rutina escolar.

1 - Mestrando no Programa de Pós-graduação em Educação/UNIRIO, vinculado ao Grupo de Pesquisa: Práticas Educativas e Formação de Professores (GPPF/UNIRIO) e à Rede de Formação Docente (Rede Formad).

2 - Profª da Escola de Educação/UNIRIO. Pesquisadora dos Grupos de Pesquisa: GPPF (Práticas Educativas e Formação de Professores/UNIRIO); GRUPAL-FA (Alfabetização dos alunos e alunas das classes populares/UFF) e da Rede de Formação Docente (Rede FORMAD).

*La fotografía es a la vez rastro del mundo – visible o invisible –
objetivado por la luz y rastro de la presencia de un sujeto en él.*

Gabriela Augustowsky
2007

Este artigo alinhava algumas reflexões sobre formação docente referendada pelos princípios de *alteridade*, da *investigação da própria prática* (Esteban & Zaccur, 2002) e do trabalho em *redes de formação* na perspectiva da *investigação e documentação narrativa* (Connelly & Clandinin, 1995; Suárez, 2007; 2011).

Na discussão aqui tecida, privilegiamos as *fotografias docentes* (Helal, 2011) – fotografias que professoras e professores produzem da própria prática – como potencial formativo, dimensão de *sinais e indícios* (Ginzburg, 1989) que contribuem para a visibilização de saberes e fazeres alfabetizadores, além de permitirem à professora (e professor) (re)pensar e (re)visitar a própria prática. Logo, a partir de nossa leitura sobre algumas dessas fotografias, socializadas pelas professoras nos encontros do Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita (FALE)³, discutimos perspectivas de alfabetização, enredadas no(s) cotidiano(s) da sala de aula.

No FALE, *saberes/fazeres*⁴ alfabetizadores são tecidos por professores e professoras da Escola Básica, em interlocução com docentes da universidade, a fim de potencializar o movimento *prácticateoriaprática* (Alves, 2008) por meio das narrativas que estes trazem de suas experiências. Narrativas orais, escritas

e imagéticas que se configuram em uma trama complexa de conhecimentos partilhados por e *com* o grupo, presente aos encontros. As reflexões, interrogações e conversas tecidas delineiam horizontes de possibilidades para pensarmos em práticas alfabetizadoras outras, que rompem com a *mesmidade* de materiais, cartilhas e documentos que subalternizam não só as crianças, mas os próprios professores e professoras. Investir na (re)criação de *prácticateorias* que transformam o saber docente em *espaçotempo* de criatividade, ousadia e, nos dizeres de Certeau (2007), de táticas, astúcias e múltiplos usos e consumos daquilo que é argumentado, apropriado e tecido na escola, e fora dela, é o que perseguimos nessa ação investigativa.

É nesse sentido que anunciamos aqui, também, a própria pesquisa como *experiência estética* (Pereira, 2011), tecida para além do conhecimento produzido no campo em que a pesquisa se situa. Como nos diz essa autora, a prática de construir conhecimentos é formadora de um modo próprio de percepção do mundo, do outro e de si mesmo, visto que *toda pesquisa em ciências humanas, em última instância é uma pesquisa sobre o homem e sua cultura e, portanto, um trabalho em que o pesquisador, pesquisando o outro, pesquisa também a si mesmo* (idem, p. 228).

No diálogo com docentes de diferentes escolas, nos encontros do FALE, percebemos que as imagens fotográficas vêm ocupando, cada vez mais, um espaço privilegiado nas narrativas socializadas – afinal, as fotografias docentes são, elas

3 - Projeto de pesquisa que reúne, com uma frequência mensal e/ou bimestral, docentes e estudantes de cursos de licenciaturas com o objetivo de: i) intensificar e aprofundar a relação entre a universidade e a escola básica, em seus anos iniciais, investindo em processos de formação docente experienciados de modos mais horizontais e colaborativos, provocando um processo de desnaturalização, investigação e produção de conhecimentos sobre saberes e fazeres alfabetizadores; (ii) pesquisar saberes e fazeres cotidianos de professores(as) alfabetizadores(as) através de narrativas (orais e escritas). O FALE faz parte da *Rede de Formação Docente* (Rede Formad), criada em 2011, na UniRio, como resultado da articulação entre diferentes grupos de estudos e pesquisas. Dessa forma, a **Rede Formad** é uma **rede formada por coletivos que se enredam em diferentes redes e está articulada a outras redes**: *Rede de Investigação na Escola* (Red RIE/ Brasil) e ao *Colectivo Argentino de educadoras y educadores que hacen investigación desde la escuela* (Buenos Aires, Argentina). Trabalhar na perspectiva teórica, epistemológica e política de redes de formação docente, significa, para nós, pensar e praticar uma educação pós-colonial e comprometida com a emancipação social. Para mais informações, acessem o site: <https://sites.google.com/site/redeformad/>.

4 - No nosso grupo de pesquisa, nos desafiamos a utilizar termos indissociáveis, antes compreendidos como dicotomizados, procurando romper com a limitação imposta pelas ciências da Modernidade. Esse movimento surge, cada vez mais, para desenvolver compreensões necessárias às (nossas) pesquisas com os cotidianos.

mesmas, *formas de narrativas* (Connelly & Clandinin, 1995). E, por serem elas *fotografias narrativas*, nos desafiámos em nelas mergulhar para melhor compreendermos o que atravessa as práticas alfabetizadoras.

Em uma sociedade na qual *o volátil, o efêmero, caprichoso e insaciável* (Costa, 2009, p. 76) impera, viemos buscar, no diálogo com professores(as) e a escola, possíveis fragmentos que possam viabilizar novos usos da fotografia enquanto documento potente e durável, contrapondo-se às *descartabilizações* inerentes aos nossos desejos e ações de frente aos objetos no e do mundo pós-moderno.

Obviamente, as imagens aqui discutidas ganham sentidos outros nas conversas com as professoras sobre a experiência de fotografar a própria prática. Nossas reflexões são, também, (re) leituras dessas imagens, no diálogo com a leitura e narrativa de seus(as) produtores. Demais, pensamos que

além das imagens guardadas, as narrativas desses sujeitos, suas histórias, a forma que reorganizam e recriam suas experiências no passado, compartilhando suas subjetividades e ressignificando as experiências individuais, diante das imagens e memórias coletivas, tecem uma trama complexa, de múltiplas relações. (LEITE, 2001, p. 112).

Nesse sentido, a fotografia não se configura *apenas uma imagem (como uma pintura é uma imagem), uma interpretação do real; é também um vestígio* (Sontag, p. 170, 2005), consubstanciando-se, assim, em documento de pesquisa privilegiado, podendo alargar olhares e revelar concepções outras de educação e alfabetização. Fazer uso de *fotografias docentes* como documentos, contribui para, também,

permitir a los investigadores del campo de la educación comprender los acontecimientos y las imágenes escolares no sólo como algo que son: presencias, representaciones y también simulacro de lo ausente – sino además como herramientas que permitirían desestabilizar conceptualmente los rituales escolares (FISCHMAN, p. 246, 2006).

Por fim, esse texto vem potencializar contextos *complexos* pelos quais viemos perpassando em nossas formações, sobretudo quando começamos a dialogar, falar e exercitar a escuta com nossos pares nos encontros dos grupos de pesquisa⁵. Demais, tecer conhecimentos nas diversas redes que se articulam nesse artigo é uma ação a qual temos tentado, cada vez mais, praticar.

Pensando sobre alfabetização com as fotografias docentes: leituras possíveis...

*Tomar uma fotografia implica realizar en primera instancia un proceso de selección, de recorte:
?qué aspecto voy a registrar?
?en qué elementos se centrará la mirada?
¿cuál es el objeto depositario de mis interrogantes?*

(Gabriela Augustowsky, 2007)

A partir das nossas andanças no percurso da investigação, assumimos a *conversa* como opção teórico-metodológica de pesquisa. Apesar de ser um desafio constante, a assunção dessa *arte de fazer*, ao ser compartilhada, torna-se um dispositivo privilegiado, porquanto é (auto)formativo e investigativo. A conversa entre docentes e pesquisadores da universidade e docentes investigadores da própria prática, procura romper com a hierarquia imposta pela relação saber x poder, visto que, ao

5 - Leia-se: o GEPPAN (Grupo de Estudos e Pesquisa: Professores/as Alfabetizadores/as Narradores/as) e o GPPF (Grupo de Estudos e Pesquisa: Práticas Educativas e Formação de Professores). O primeiro foi criado em agosto de 2008, por demanda de um grupo de professoras que, terminando um curso de especialização, na Universidade Federal Fluminense (UFF) - Alfabetização das crianças das classes populares - gestado e ofertado pelo Grupo de Pesquisa: Alfabetização dos alunos e alunas das classes populares (Grupalfa) sentiu a necessidade de um espaço onde pudessem discutir, estudar e refletir sobre a própria prática. O segundo grupo foca-se em reunir estudantes do curso de Pedagogia da e na UNIRIO interessados em estudar/pesquisar/praticar questões relacionadas à alfabetização e formação de professores. Ambos grupos estão articulados ao FALE que, por sua vez, integra a Rede Formad.

versarmos com, partilhamos, muitas vezes, de intenções, desejos e preocupações afins. Ademais, a conversa, ao passear entre pessoas, atravessa, também, imagens (fotografias), escrituras e teorias, tornando a prática de conversar algo além do diálogo entre dois corpos ou coisas: ela permite o entrelaçamento/ descolocamento de posições, objetos e relações.

Conversar com as professoras sobre suas produções escritas e fotográficas exige cuidado e sensibilidade: nossas perguntas não se tornam estanques e imutáveis – permitem a instituição de imagens por pensamentos, a instauração de *saberes/ fazeres* que, apesar de serem transitórios, sinalizam indícios de que não há *respostas verdades*, mas *respostas possibilidades*.

Por conseguinte, as *conversas* auferem e tensionam sentidos àqueles que delas participam. E, no contexto aqui anunciado, os diálogos com as imagens – que são, sobretudo, da e na escola – expressam potências vivas sobre esse *espaçotempo* de *aprendizagemensino* mútuo.

Mais especificamente, nos interessa, neste texto, (a)creditar (em) novas possibilidades de *fazer com* o cotidiano – práticas, saberes, fazeres, e conheceres daquilo que nele se insere. As fotografias tornam-se aqui (e não somente aqui), devires, porquanto configuram-se *não apenas como uma maneira de ver as coisas de outra forma, mas também de ver outras coisas, de desorganizar as formas, desorganizar as coisas, desorganizar as visões, os pensamentos* (Wunder, 2011, p. 160).

A formação docente, compreendida por nós como um *continuum unimúltiplo* (Souza, 2006; Sússekind, 2010), permite confiarmos nas possibilidades que ela traz a partir das experiências de professores e professoras que, no exercício de suas práticas alfabetizadoras, (nos) mostram que podem pesquisá-las, complexificá-las e ir além do já-visto, já-colocado, já-aprendido.

Por isso, algumas questões surgem: *que saberes e fazeres alfabetizadores estão implícitos nas fotografias? Como esses se potencializam no diálogo entre quem produziu as imagens e seus leitores? Fotografar a própria prática contribui para a formação dessa professora como pesquisadora? A fotografia se constitui como documento narrativo com os cotidianos escolares?*

Em nossos encontros do GEPPAN com professoras alfabetizadoras, percebemos o quão desafiador é, para elas, trazer/ escrever um texto narrativo acerca de suas experiências em sala de aula. Contudo, essa resistência nos permite pensarmos que outros modos de registrar a prática são possíveis – e de fato existem – para investigarmos, em partilha, o que se sucede na escola e, mais especificamente, nas práticas alfabetizadoras.

Por isso, as *fotografias docentes* aqui surgem não apenas como documentos educativo e narrativo privilegiados, mas, como alternativa às escrituras das (próprias) práticas docentes. Desta forma, como nos diz Suárez (2003), as professoras alfabetizadoras

nos estarán mostrando parte del saber pedagógico, práctico y muchas veces tácito o silenciado, que construyeron y construyen a lo largo de su carrera y trayectoria profesional, en la infinitud de experiencias y reflexiones que realizan sobre su trabajo (p. 12).

São possibilidades que surgem como na narrativa da professora alfabetizadora Ana Paula, em uma de nossas conversas, na qual está explícita a necessidade de se pensar as fotografias e o registro escrito como *interações dinâmicas* (Fischman, 2008) no exercício da docência:

Hoje não tem como pensar em slides de PowerPoint sem fotografias. Tanto que o meu primeiro slide eu fiz sozinha! E as fotos ficaram todas esticadas... Então assim, a fotografia é um complemento, para mim ela não é maior nem menos que a escrita, ela é como se fosse um encontro: a escrita e a fotografia elas se encontram.

Essa narrativa vai ao encontro do que experienciamos, cada vez mais, nos encontros do FALE: o material produzido pelas professoras são organizados com *fotografias docentes* em diálogo com (também) narrativas escritas e orais. São fragmentos de um cotidiano que carrega concepções de *aprendizagemensino*, alfabetização, formação e, sobretudo, educação. São possibilidades de uma linguagem que expressa

outras visibilidades, produzem outros sentidos sobre a escola, pelo conhecimento de alguns códigos fotográficos, pela sensibilidade e pelas intenções de quem fotografou/fotografa (Wunder, 2011).

Durante o ano de 2009, Ana Paula idealizou e praticou o projeto insetos com a turma com a qual trabalhava⁶. Não foi um projeto pensado a partir de ideias aleatórias e que poderiam surgir sem sentido ou, talvez, sem contexto. Havia contexto. Aliás, um *contexto a acontecimento*: o achamento de uma libélula na rampa de acesso à sala de aula. Um mo(vi)mento que culminou em muitas perguntas no retorno da turma à sala e que, através dos meses, foi delineando atividades, dinâmicas, curiosidades e negociações entre as crianças e professora.

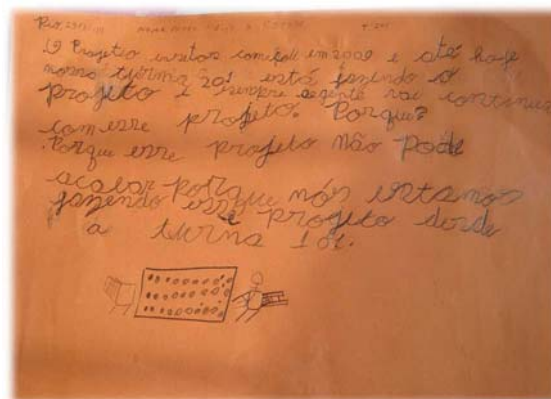
Essa perspectiva revela a prática de ações compartilhadas entre as crianças: a ajuda, a qual é explicitada na *fotografia docente*, abaixo. Esse movimento é constitutivo da turma e legitimado por Ana Paula, que também participa desse processo; uma mediação acompanhada de vozes, gestos, emoções, palavras, leituras e escritas coletivas e na qual as dinâmicas são experienciadas não como atos em que alguma coisa se interpõe, como se algo estivesse entre dois corpos. *Ela é a própria relação* (Vygotsky, 1987).

Imagem suprimida por ausência
de autorização de uso

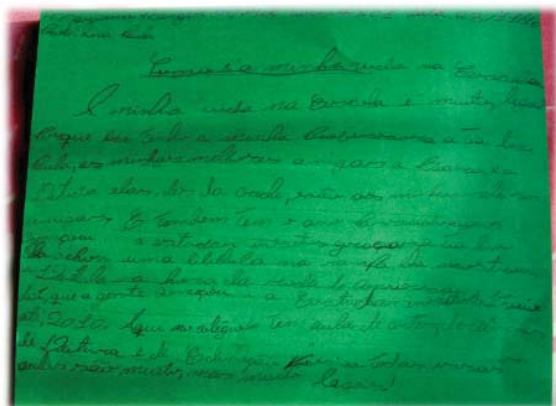
É criada, dessa forma,

uma esfera de confiança, cooperação, cuidado, (re) conhecimento e validação dos conhecimentos infantis, imprescindíveis (...) à aprendizagem da linguagem escrita. É imprescindível não esquecer que a relação do sujeito com a linguagem (oral, escrita, gestual) é mediada, desde sempre, pela sua relação com o(s) outro(s); logo, a ajuda e o fazer em cooperação são constitutivos do processo alfabetizador (MORAES & SAMPAIO, 2011, p. 165).

O desafio em pesquisar insetos, tocá-los e discuti-los, dá lugar a atividades nas quais a leitura e a escrita surgem como coadjuvantes de uma trama arquitetada pelo grupo e mais: anuncia possibilidades de produzir memórias e exercitar a autoria e a autonomia na cotidianidade da sala de aula. Nas fotografias abaixo, Ana Paula registra dois relatórios produzidos por duas crianças em 2010, ano em que a turma, por opção, deu continuidade ao projeto.



6 - Ana Paula acompanhou, por dois anos seguidos, no 1º e 2º anos do Ensino fundamental, o mesmo grupo de crianças, em uma escola pública, no Rio de Janeiro.



Além de produzir memórias de atividades pedagógicas significativas, há, na primeira fotografia, algumas *pistas* que nos fazem ir além dela. O desenho da criança aponta para um acontecimento experienciado por muitos dias: a feitura e limpeza de caixas entomológicas dentro da escola. É um relatório que expressa, além da apropriação da linguagem escrita, desejos e emoções de *continuar sendo* e estudando algo que faz e produz sentidos para e com a turma.

Essa imagem torna-se potente também para nós, que entrávamos, regularmente, na sala de Ana para (com)partilhar com a turma – crianças e professora – o ali vivenciado e, nesse processo, investigar a prática alfabetizadora realizada. No caso dos relatórios acima, eles não são apenas descrições de atividades – são narrativas que atravessam diversos contextos e permitem-nos lembrar, com vivacidade, o que nos foi possibilitado experimentar. A função da escrita, social/comunicacional, oportunizou às crianças e à nós a rememorarmos esses dias nos quais se processaram atividades importantes acerca do projeto com insetos, como a feitura/limpeza de caixas entomológicas e os relatórios sobre as mesmas.

Na fotografia seguinte, percebemos a relação intrínseca entre a escola e a vida. Se *toda verdadeira vida é experimentação* (Lispector, 2009), é com essa turma e com essas *fotografias narrativas* que (re)aprendemos a experimentarmos o

mundo e a nós próprios, por meio de significações emergentes do e no processo de apropriação da linguagem escrita. São fragmentos que possibilitam o resgate à memória em uma rede de conhecimentos tecidos entre professora, crianças e nós, praticantes dessa pesquisa, por entendermos que

memória e imagen (...) están unidas de modo indisoluble, ya sea porque toda memoria es una imagen – con su propio espacio/temporalidad – ya sea porque toda imagen trae al presente una memoria: del objeto, del acontecimiento, del ser, de la vivencia, de otras imágenes. (ARFUCH, 2011, s/p)

Justamente por *não nos limitarmos a análises iconográficas* (ALVES, 2008), o trabalho com *fotografias docentes*, aqui trazido, engloba muito mais do que o *instante-já* possibilitado por uma leitura preliminar. A leitura de fotografias é sempre atravessada por códigos que, partilhados ou não, interferem nas interpretações possíveis acerca do que se apreende da imagem. E, como há diferença entre *ler e ver*, o exercício de mergulhar nas narrativas emergentes da fotografia torna-se uma ação íntima, sensível e com a qual o desafio em descobrir o que há por trás do *imediato*, do *aparente* torna-se constitutivo do processo de conhecer – de nossas investigações, enfim.

Ademais, no que tange à alfabetização, as fotografias produzidas pela professora em diálogo com sua narrativa ao socializar sua própria prática nos encontros do FALE, explicitam como compreende e pratica a alfabetização, em sala de aula: ensinar a ler e a escrever é um processo no qual a escrita só tem sentido no movimento de articulação entre texto e contexto, concepção que se difere da preconizada pela gramática normativa, já que aí bastaria o domínio das normas gramaticais para a *aquisição* de um *bom português*, da *língua correta*. As crianças, sujeitos partícipes desse processo, além de terem suas vozes amplificadas, expandem, nesse contexto, o *usos* da escrita, expressando atitudes que poderiam – por que não? – passar despercebidas. Pedro Felipe e Mariana⁷ nos falam sobre a importância desse projeto:

7 - Mantemos, na transcrição, o modo como a criança escreveu, sem revisões.

O PROJETO INSETO COMEÇOU EM 2009 E ATÉ HOJE A NOSSA TURMA 201 ESTÁ FAZENDO O PROJETO E SEMPRE A GENTE VAI CONTINUAR COM ESSE PROJETO. PORQUE? PORQUE ESSE PROJETO NÃO PODE ACABAR PORQUE NÓS ESTAMOS FAZENDO ESSE PROJETO DESDE A TURMA 101.

(Pedro Felipe)

(...) E TAMBÉM TEM O ANO PASSADO, A GENTE COMEÇOU A ESTUDAR INSETOS GRAÇAS A TIA ANA. ELA ACHOU UMA LIBÉLULA NA RAMPA. ELA MOSTROU A LIBÉLULA NA HORA DA RODA DE CONVERSAS E FOI DAÍ QUE A GENTE COMEÇOU A ESTUDAR INSETOS E VEIO ATÉ 2010.

(Mariana Berger)

Na tentativa de complexificar alguns pressupostos que embasam a própria prática, esses trechos, retirados das fotografias que Ana Paula levou para o FALE⁸, surgem como possibilidades de compreensão sobre *saberes/fazer*es compartilhados entre a professora e a turma.

Essas conjunturas nos sinalizam que o que está na escola (com)vive com o que está fora dela. As compreensões se transversalizam, as certezas são desconfiadas e, mais uma vez, os usos múltiplos que fazemos do que nos é fornecido, vão delineando esses processos de escolarização imbuídos de uma luta por autonomia e autoria nos *saberes/fazer*es emergentes com o cotidiano. E, sendo *ator/autor* dos processos pelos quais o educando atravessa, o fazer pedagógico vai tentando legitimar ambas as práticas: daquele que ensina e daquele que aprende. Ou dos ensinantes e aprendentes, mutuamente? É

nesse desafio que as interfaces se auto-organizam para relações mais democráticas que ganham expressão e sentidos em uma prática alfabetizadora articulada à vida cotidiana, das crianças e professora.

No desafio diário de exercitar uma *escuta sensível* (BARBIER, 1993) com as crianças, essa professora instaura uma potência de devir, relativizando a tensão entre saber e poder, a qual tenta cercar modos *outros* de compreensão – alteritários, sobretudo – com os *outros*. Assume uma postura que visibilizam seus próprios desejos e inquietudes, logo compartilhados.

Se preocupa (e nós também!) com a armadilha da hegemonia da escrita, evidenciando que não podemos romantizar o mundo, embora a *literaturalização das ciências* (Alves, 2002) seja uma prática cara a nós. Como nos diz Mia Couto (2011), o mundo *necessita de enfrentar o confronto com a modernidade. O desafio seria alfabetizar sem que a riqueza da oralidade fosse eliminada* (p. 103). Por esse motivo, as fotografias aqui apresentadas tornam-se vívidas porquanto dialogam com outras imagens: *imagens/pensamentos, devires/imagens, imagens/palavras...*

Outra experiência vivida por nós se sucedeu com Laís, professora alfabetizadora de uma escola pública localizada no centro do Rio de Janeiro e a qual já havia socializado seus *saberes/fazer*es docentes e alfabetizadores no XXIII FALE (12/06/2010), cujo tema foi ***Consciência Fonológica: pré-requisito à aprendizagem da linguagem escrita?*** Ali, pode explicitar movimentos experienciados em seu cotidiano e narrar sua prática, dialogando com as (suas) fotografias presentes no material que trouxe, o qual era projetado em *datashow* – logo, as imagens produzidas por ela eram vistas por todo o grupo, inclusive nós⁹.

Na conversa com Laís, pudemos identificar a relevância das fotografias para a sua prática e na assunção como *professora-pesquisadora* que ia se produzindo, ao longo

8 - Insistimos: imagem e escrita tornam-se intrínsecos e se retroalimentam no diálogo entre nós, a fotografia e o que foi escrito a partir dela.

9 - Assim como nos outros encontros, tivemos acesso, posteriormente, aos *slides* trazidos pela professora, a fim de revisitá-los e perceber, mais detidamente, o que foi fotografado e selecionado para participar das narrativas no FALE.

de 2010, nos encontros do GEPPAN. Laís relatou para nós, naquele momento:

na verdade, eu comecei a me interessar mais por fotos neste grupo (GEPPAN), com o envolvimento de pesquisa, me vendo como professora pesquisadora, porque antes não era algo essencial¹⁰... (...) Essa coisa de fotografia, ela se tornou especial para mim como pesquisa porque acho que ela revela muitas questões (...). Guarda aquele momento que não volta atrás, grava aquela experiência momentânea. E a questão da foto, na minha experiência em si, ela não empolgou não apenas eu, mas as minhas colegas (...) Então, isso criou um movimento de “vamos fotografar, vamos registrar, porque vai acontecer alguma coisa para essas fotos, mais a frente” (CURVELLO, Laís, 2010)

Essa narrativa de Laís, além de fornecer pistas para pensarmos, também, na convergência midiática – explicitando a ideia segundo a qual as mídias estão cada vez mais presentes nas escolas e nas salas de aula – se refere às colegas da escola onde ela trabalha, e, por que não, (também) do GEPPAN?

Nesse sentido, fui pensando, a partir do que Laís ia me dizendo, naquilo que Kossoy (2009) chamaria de uma *possibilidade de investigação e descoberta* a partir das fontes fotográficas, *documentos insubstituíveis cujo potencial deve ser explorado* (p.32). Era nítida, para nós e para Laís, a importância em documentar a prática por meio de registros imagéticos, percebendo neles *possibilidades narrativas*. Nessa e outras conversas com nossos pares, as *fotografias docentes*, (se) revelam e contribuem para que o *saber pedagógico reconstruído a través de su dispositivo conversasse com otras formas de conocimiento educativo también disponibles* (SUÁREZ, 2010, p. 191).

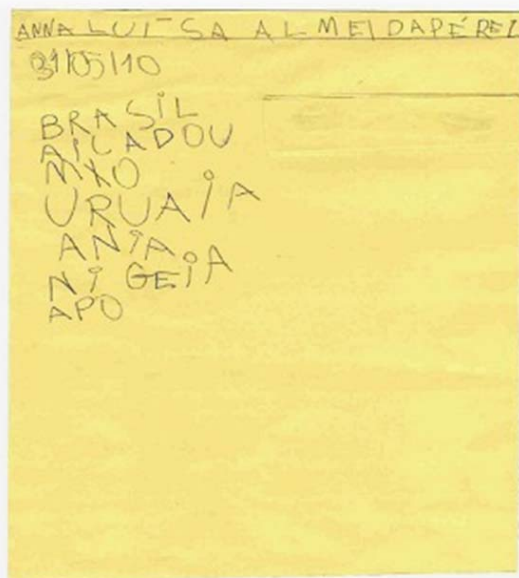
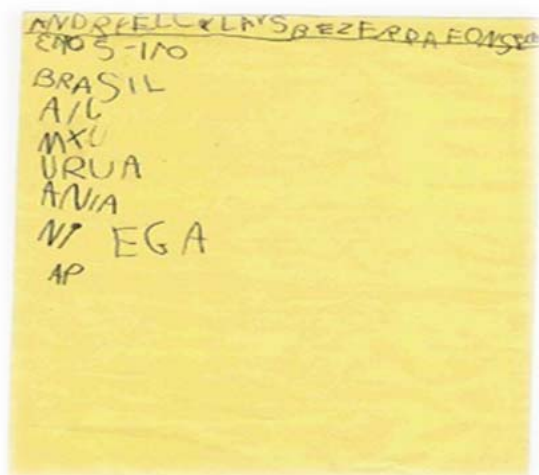
No diálogo e lembranças da participação de Laís no FALE, constata-se que as imagens trazidas por ela não eram meros suportes ilustrativos sobre o vivido na sala de aula. Pelo contrário, suas fotografias são fios na rede discursiva que vai tecendo; são parte do discurso produzido. Por meio delas, na

interlocução entre a linguagem imagética e a linguagem falada, a professora tece uma crítica à concepção alfabetizadora que subsidia a política implementada pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Dessa maneira, narrativa oral e fotográfica se articulam, sendo, ambas, *usadas* (CERTEAU, 2007) pela docente para pensar sobre sua prática e possíveis *maneiras de fazer* que fujam ao instituído. Essa professora narrou, no XXIII FALE:

Em meio a essa proposta que veio da Secretaria de Educação, eu tenho procurado fazer alguma coisa diferente, porque há uma insatisfação da minha prática, não consigo ficar usando aquelas páginas... E eu tenho aprendido que esse material não é para criança nenhuma. Nem para quatro anos, nem para cinco, nem para dez. Nem para crianças de escola de rede privada; não é para criança nenhuma! E eu tenho tentado seguir outros caminhos. Esse foi o caminho que eu escolhi seguir; estou seguindo há pouco tempo. É o caminho que eu tracei para a turma junto com eles, porque a partir de um álbum de figurinhas que eles tinham eu resolvi trabalhar a Copa. Essa aqui (projetada na parede) é uma atividade que eu fiz com a lista dos nomes dos países que vão estar na Copa do Mundo. E aí foi trabalhado assim: a gente foi ditando essas palavras com eles, trabalhando com eles e eles foram tentando escrever essas palavras. (CURVELLO, L. XXIII FALE, 12/06/2010).

Essa atividade da qual Laís fala entra em diálogo com a sua indignação perante a política perversa da Secretaria. Nesse mesmo ínterim, comenta sobre as imagens que produz e explicita o movimento de subverter um material aparentemente adequado, mas defasado e contrário ao que defende. Esse dialogismo entre linguagens - imagética e oral - é explicitada nas *fotografias docentes* abaixo, *socializadas/narradas* nesse encontro:

10 - O grifo é nosso.



As palavras e fotografias de Laís constituem *narrativas de narrativas*. Enquanto narra sobre sua prática, dialoga com as fotografias e seus escritos – outras formas de narrar o praticado

na escola. As suas concepções de educação e alfabetização também estão impressas: o material (cartilhas) da Secretaria de Educação torna-se obsoleto, e, *no desafio de se desafiar a fazer com seus alunos*, vai se desviando, amenamente, *daquelas páginas*. Dessa forma, vai *criando/inventando* possibilidades de alfabetizar crianças das classes populares, em uma escola pública que exige compromisso com a qualidade do trabalho realizado cotidianamente.

É necessário ressaltar que essas práticas não se consubstanciam em um receituário de como fazer, como ser e estar em uma sala de aula – são, sobretudo, possibilidades latentes de que os desafios, além de nos moverem, permitem a assunção de uma postura crítica, investigativa e experiencial no exercício da docência. *Os gestos de fotografar e olhar e pensar por elas poderia ser pensado assim como um “outro vivido”, a partir de uma outra temporalidade, na lógica de uma linguagem “acontecimento”* (Wunder, 2011, p. 168). Ana e Laís, na reflexão de seus *saberes/fazer*s alfabetizadores – por meio de narrativas orais, escritas e imagéticas – delineiam pistas para pensarmos acerca dessa *linguagem acontecimento*: ações que, ao serem compartilhadas, mostram um pouco do movimento de experienciar novos modos de narrar suas práticas, a escola, a vida.

(In)concluindo possibilidades...

(...) *Mas as fotografias também são coisas... E como coisas, o que ensinam?*

Alik Wunder

Pouco a pouco, as *imagens narrativas* produzidas vão se enredando e articulando com outras, e, nesse movimento, vão tecendo redes imagéticas de sentidos e significados produzidos na sala de aula; vão permitindo *formar teorias* alfabetizadoras, conforme Nilda Alves (2010) tem no dito, com insistência. Os saberes docentes, impressos nas fotografias, potencializam a escola enquanto *espaço/tempo* de ações astuciosas, desconfiando do instituído e fazendo emergir outras possibilidades de relações. Reinventam

lugares na sala de aula - professoras e crianças têm suas vozes amplificadas e dialogadas; ensinam e aprendem; *legitimam-se*.

Essa mesma escola, também *espaçotempo* de emancipação, pode ser (e é) *espaçotempo* de formação cotidiana e permanente. Na cotidianidade *vividaproduzida* nas escolas, docentes enfrentam desafios, questionamentos e incômodos. No movimento de se tornar melhor professores(as), *a prática é o ponto de partida. Dela emergem as questões, as necessidades e as possibilidades, ou seja, a prática esboça os caminhos a percorrer* (Esteban & Zaccur, 2002, p. 21).

Durante a pesquisa, somos instigados a pensar o que as *fotografias docentes* possibilitam e permitem para além da escrita. Pensamos na ampliação dos modos de fazer com o cotidiano (porque no exercício da escrita você também rememora seus *saberes/fazeres*). São elementos não discursivos que potencializam e permitem a tessitura/tecedura de uma narrativa acerca do que a fotografia produzida faz recordar... *Fotografias, escrituras, pensamentos, sentidos...*

Por fim, no processo investigativo, no diálogo com as narrativas (escritas, orais e imagéticas das professoras), temos aprendido que a sala de aula se constitui em um ambiente rico e multifacetado porque, para além do que é esperado para as crianças aprenderem; para além de nós docentes, existem esses (com)partilhamentos, existem os amigos e os afetos, as parcerias, a cumplicidade, as discussões e as frustrações com as quais cada um de nós tem que aprender a lidar. Este movimento não pode ser quantificado, só pode ser experienciado, daí a riqueza e a importância de pensar este *espaçotempo* da sala de aula, do cotidiano escolar, como lugar privilegiado para o diálogo, a partilha e potente para aprendermos e ensinarmos.

Referências

- ALVES, N. Tecer conhecimentos em rede. In: ALVES, N. & GARCIA, R. L. (org.). **O sentido da Escola**. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2008.
- _____. Dois fotografos e imagens de crianças e seus professores- as possibilidades de contribuição de fotografias e narrativas na compreensão de *espaçotempos* de processos curriculares. In: OLIVEIRA, I. B. (org.). **Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão**. Petrópolis, RJ: DP et Alii. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010.
- AUGUSTOWSKY, G. El registro fotográfico en la investigación educativa. In: SVERDLICK, Ingrid (comp.) **La investigación educativa – una herramienta de conocimiento y de acción**. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2007.
- CERTEAU, M. **A Invenção do Cotidiano**. 13ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- CONNELLY, M.; CLANDININ, J. Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa. In: LARROSA, Jorge. **Déjame que te cuente**. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.
- COSTA, M.V. A educação na cultura da mídia e do consumo. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.
- COUTO, M. **E se Obama fosse africano? – E outras intervenções**. São Paulo, Companhia das Letras, 2011.
- ESTEBAN, M. T. & ZACCUR, E. (org.). A pesquisa como eixo da formação. In: _____. **Professora pesquisadora: uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- FISCHMAN, G. E. Reflexões sobre imagens, cultura visual e pesquisa educacional. In: CIAVATTA, M. & ALVES, N. **A leitura de imagens na pesquisa social: história, comunicação e educação**. São Paulo: Cortez, 2008.
- _____. Aprendiendo a sonreír, aprendiendo a ser normal. Reflexiones acerca del uso de fotos escolares como analizadores em la investigación educativa. In: DUSSEL, I. & UTIERRZ, D. (org.) **Educación la mirada: políticas y**

pedagogias de la imagen. Buenos Aires: Manantial: Flacso, OSDE, 2006.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história.** São Paulo: Cia das Letras, 1989.

HELAL, I. **O terceiro olho: fotografias docentes, saberes/fazeres alfabetizadores.** Monografia entregue ao Departamento de Pesquisa da UNIRIO. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2010.

KOSSOY, B. **Fotografia e História.** 2ª Ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2009.

LEITE, M. Remexendo fotografias e cotidianos. In: ALVES, N. & SGARBI, P. (org.). **Espaços e imagens na escola.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MORAES, J. F. S. & SAMPAIO, C.S. Superação da dicotomia alfabetização e letramento na articulação prática-teoria-prática. In: ZACCUR, E. **Alfabetização e Letramento: o que muda quando muda o nome?** Rio de Janeiro: Rovel, 2011.

PEREIRA, R.M.R. A pesquisa como experiência estética. In: **Educação Experiência Estética.** PASSOS, M.C.P. & PEREIRA, R.M.R. (orgs.). Rio de Janeiro: NAU, 2011.

SOUZA, E. C. **O conhecimento de si – estágio e narrativas de formação de professores.** Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006.

SUÁREZ, D. Relatos de experiência, saber pedagógico y reconstrucción de la memoria escolar. In: ALLIAUD, Andrea & SUÁREZ, Daniel (coords.) **El saber de la experiencia – narrativa, investigación y formación docente.** Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires; Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO, 2011.

_____. Docentes, narrativa e investigación educativa - La documentación narrativa de las prácticas docentes y La indagación pedagógica Del mundo y las experiencias escolares. In: SVERDLICK, I (org.). Et al. **La investigación educativa: Una herramienta de conocimiento y de acción.** Buenos Aires: Noveduc, 2007.

SUÁREZ, D.; OCHOA, L.; DÁVILA, P. Narrativa docente, prácticas escolares y reconstrucción de la memoria pedagógica – Modulo I. In: **Manual de capacitación sobre registro y sistematización de experiencias pedagógicas.** Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología/ Organización de los Estados Americanos Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo (AICD). Argentina, 2003.

SÜSSEKIND, M. L. Por um conhecimento *nas* das escolas. In: OLIVEIRA, I.B. **Práticas cotidianas e emancipação social: do invisível ao possível.** Petrópolis, RJ: DP et Alti, 2010.

VYGOTSKY, L. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo. Martins Fontes, 1987.

WUNDER, A. Fotografias: restos quase mortais. In: **Conexões: Deleuze e Imagem e Pensamento e...** AMORIN, A.C.; GALLO, S.; OLIVEIRA Jr. W.M.O. (orgs.). Petrópolis, RJ: De Petrus; Brasília, DF: CNPQ, 2011.

UM DIÁLOGO ENTRE DITADOS POPULARES, LITERATURA E LEITURA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Eda Maria de Oliveira Henriques¹

Resumo

O presente trabalho pretende estabelecer um diálogo entre ditados populares, literatura e a contribuição de autores como Vygotsky, Benjamin e Larrosa na reflexão de questões relacionadas à formação de professores sobre a leitura e da leitura como um processo de formação. Ao pretender valorizar a importância das relações entre leitura, experiência e subjetividade, esta discussão destaca que os professores ao se desconectarem de suas experiências de leitura, esquecem que, geralmente ao lado da aprendizagem do código da escrita, existe uma relação que se constrói com o texto. Ao ressaltar a importância de transformar a relação com o texto em uma narrativa, procura mostrar como a história de um conto pode se articular a histórias de futuros professores em processo de formação. Traz ainda a proposta de Iser, de pensar a leitura como um jogo que se dá entre o autor, o texto e o leitor, resgatando a importância da imaginação e da vivência estética na criação, produção e transformação de novas realidades.

Palavras-chave

Leitura; experiência; formação de professores.

Abstract

The present work intends to establish a dialogue among popular sayings, literature and the Vygotsky, Benjamin and Larrosa's contribution to the discussion of subjects related to the teachers' training on reading and reading as a training process. When intending to value the importance of the relationships between reading, experience and subjectivity, this discussion calls attention to the fact that when teachers quit their early reading memories they forget that usually together with the learning of the written code there is a relationship in connection to the text. When emphasizing the importance of transforming the relationship with the text in a narrative, this work tries to show how the history of a tale can link up futures teachers' histories in the formation process. It also brings Iser's proposal for considering reading as a game among the author, the text and the reader, rescuing the importance of the imagination and the esthetic experience in the creation, production and transformation of new realities.

Keywords

Reading; experience ; teacher training.

1 - Universidade Federal Fluminense, RJ.

O conhecido ditado popular “quem conta um conto aumenta um ponto” remete à riqueza da linguagem e dos processos de significação que sempre criam muitas possibilidades de leitura e relato de uma mesma situação, de um mesmo texto. Porém o diálogo que aqui se propõe recai na preocupação de retirar o leitor do modesto lugar de um coadjuvante cuja máxima aspiração é chegar o mais perto possível do que o “autor quis dizer” e colocá-lo no palco sob a luz dos holofotes repetindo junto com Vygotsky (1999) que nenhuma obra literária existe sem o leitor, pois ele a reproduz, recria e elucida. Embora aqui o jovem Vygotsky tenha feito essa afirmação em um trabalho de final de curso com a preocupação de defender uma concepção analítica que denominou de “crítica de leitor” na qual a obra de arte é “apenas uma possibilidade que o leitor realiza”, o que parece estar em jogo é como essa forma de compreender a relação entre o leitor, o autor e sua obra, aponta para a questão da relação íntima entre texto e subjetividade convidando a todos nós professores a colocarmos em cena nossas experiências de leitura. Melhor dizendo colocar em cena a leitura que fazemos de nossa formação como leitores. Conhecimento que, de um modo geral, não é chamado a fazer parte de nossa formação como professores.

Assim, ao longo de nossa formação como professores nos desconectamos de nossas experiências de leitura e o texto torna-se mais um objeto de ensino (entre tantos outros) a ser decifrado a partir do código que o faz possível e legível, deixando muitas vezes em segundo plano a leitura como um processo de atribuição de sentidos, o que constantemente nos leva a preocupação de levar o aluno a encontrar “o sentido” correto do texto, desconsiderando outras possibilidades de leitura que a conectam com subjetividade do aluno, suas formas de compreender e de ler o mundo e as situações que vive. Mas será que isso é importante mesmo? Isto nunca foi considerado importante em nosso próprio processo de formação, sempre nos impuseram as verdades dos autores que pensam a educação, suas concepções, suas leituras, e, de um modo geral, se esqueceram de nos perguntar sobre nossas experiências, nossas ideias, que muitas vezes só eram colocadas em pauta como visões a serem superadas. Assim, ao longo de nosso processo de formação fomos construindo formas de leitura de um texto, mas também,

como diz Larrosa (1996) *formas de relação com o texto*, que são partes constituintes de nossas concepções de leitura.

A esse respeito, Paulo Mendes Campos (1999) em sua crônica Primeiras leituras nos remete a algumas belas passagens:

“A primeira sentença cujo segredo consegui decifrar até o fim dava a mim uma importância que a psicanálise explica: “A bola é de Paulo”. Estava escrito debaixo do cartão colorido, na parede do primeiro ano primário do Grupo Barão do Rio Branco. Naquele tempo, o trabalho maior da professora era fazer com que olhássemos para a parte inferior do cartão, onde estavam as letras misteriosas, e não para cima, onde se estampava a figura do menino de calção azul e do cachorrinho correndo atrás da bola, vendo-se mais longe uma casa rodeada de árvores e de cuja chaminé saía uma fumacinha feliz. Aprender é uma mutilação”.(Campos,1999, p.)

Aqui as lembranças do personagem revelam um misto de orgulho, por ter conseguido “decifrar” a frase, mas também de sentimento de perda ao ter que abrir mão do fascínio da gravura, do seu colorido, da sua alegria e se concentrar em desvendar o mistério das letras. Nesse momento fez parte de sua relação com o texto um sentimento de mutilação. Porém esse mesmo personagem relata outros momentos e outras formas de relação com o texto:

“Só no quarto ano trocamos os livros ilustrados por um volume mais grosso, sem enfeites: era a antologia de Olavo Bilac e Manuel Bonfim. Já a essa altura, sem contar as silabadas, líamos correntemente. Mistério era descobrir por que motivo tanta gente havia escrito tanta coisa sem graça. Logo na primeira página, embirrei com o tal de Machado de Assis. Aquele lobriguei luz por baixo da porta me aborreceu. Lobriguei lembrava lombriga; lombriga lembrava vermífugo... Não topei Machado de Assis, a não ser aquele diabo velho, sentado entre dois sacos de moedas.”(Campos, 1999, p.)

Aqui o personagem, já dominando mais o misterioso código se dá conta de um novo mistério, isto é, porque tantas pessoas tinham se dado o trabalho de escrever tantas coisas sem

graça, e mais do que isso coisas que não faziam muito sentido, ou que muitas vezes remetiam a sentidos de lembrança pouco agradável. Usando a própria imagem do personagem nesse momento, a relação com o texto ficou um pouco parecida com a lembrança do vermífugo, algo desagradável, sem graça, mas que dizem os adultos faz bem a saúde, se tem que tomar, ou seja, engolir. Seguindo o relato do personagem:

Com o tempo, Machado de Assis foi melhorando de estilo e de ideias. Vez por outra, no entanto, dava para escrever frases intransponíveis como esta: “O destino é o seu próprio contra-regra”. Durante muitos anos, todas as vezes que deixava de entender uma situação, repetia comigo a fórmula incompreensível: “O destino é o seu próprio contra-regra!” (Campos, 1999, p.)

Neste trecho, é interessante observar que o personagem na sua trajetória de leituras começa a conceder aos autores, no caso aqui a Machado de Assis, algum sentido o que é percebido curiosamente por ele como uma melhora no estilo e nas ideias do autor, embora mistérios “intransponíveis” ainda insistam em permanecer na forma de expressões que acabam se transformando em fórmulas que remetem ao sentimento de incompreensão. Em outra passagem o personagem lembra:

“Bonito mesmo era a última corrida de touros em Salvaterra, que não é de Alexandre Herculano, como lembram os ingratos, mas de Rebelo da Silva. Bonito era o sertanejo, antes de tudo, um forte. Bonito era o suave milagre (“longos são os caminhos da Galiléia e curta a piedade dos homens”). Quase tão bonito era o cerco de Leyde, com aquela dúvida atroz, que permaneceu até hoje, de saber se o mar era o único túmulo digno de um almirante bátao ou batavo. Bonito era a virgem dos lábios de mel. Bonito foi o descobrimento de O coração de d’Amicis. Bonito foi quando achei na antologia de Carvalho Mesquita uma poesia esquisita, a história de uma boneca de olhos de conta cheinha de lã, que rolou na sarjeta e foi levada pelo homem do lixo, coberta de lama, nuinha, como quis Nosso Senhor; Jorge de Lima foi o meu primeiro frisson nouveau”.(Campos, 1999, p.)

O personagem traz nesta passagem momentos de sua relação com o texto que ele identifica como belos evocados pelas mais diversas histórias e imagens literárias, por uma poesia esquisita encontrada em uma antologia, como a boneca de olhos de conta, encontrada e levada como um achado precioso pelo homem do lixo, bem como também o encontro com novas e palpitantes emoções.

Ao longo de sua crônica, Paulo Mendes Campos relata momentos diferentes vividos pelo seu personagem em sua trajetória de leituras, onde para além do mistério da decifração do código, viveu também uma relação com o texto que incluiu sentimentos de perda e mutilação, mistérios de diversas ordens, alguns intransponíveis, fruição de beleza e de emoções, coisas que se pararmos para pensar também estiveram presentes nas nossas trajetórias de leituras e de uma forma ou de outra deixaram suas marcas em nossas relações com o texto e a leitura, como também na de nossos alunos.

Porém, de alguma forma, que talvez também pudéssemos classificar de misteriosa, todos esses aspectos que fazem parte de nossa relação com o texto, são, de modo geral, desdenhados ou desconsiderados na transfiguração da experiência de leitura em processo pedagógico do ensino da leitura. O que, em um certo sentido, pode parecer um paradoxo, porque como nos diz Larrosa (1996), o pensamento pedagógico sempre procurou pensar a relação entre o conhecimento e vida humana. O que tem se acentuado com a relativamente recente erupção da perspectiva construtivista no cenário pedagógico, proclamando um novo lugar para o papel do sujeito no processo de ensino-aprendizagem, valorizando ora a sua ação sobre o objeto de conhecimento (Piaget), ora sua produção de cultura e linguagem que ampliam e mediam a ação sobre os objetos (Vygotsky). A famosa frase “É preciso valorizar as experiências e os conhecimentos dos alunos no processo de ensino-aprendizagem”, talvez seja umas das que mais tenha frequentado as propostas curriculares, livros da área, projetos políticos pedagógicos, muitas vezes acompanhado do também conhecido “desenvolvendo a capacidade crítica, criadora do aluno para a compreensão e transformação de sua realidade”. E no meio disso tudo, o professor em cima de uma ilha de

conteúdos, cercado de exigências e dos mais variados tipos de experiências por todos os lados, com o desafio de promover essas complexas articulações, sem muitas vezes reconhecer a importância de suas próprias experiências neste processo.

Preocupado com algumas formas de abordagem pedagógica da leitura, que algumas vezes a reduz a um meio de conseguir conhecimento, Larrosa (1996) traz a questão de que para que a leitura se torne formação é preciso que se constitua uma íntima relação entre o texto e a subjetividade, que poderia ser pensada como um certo tipo de experiência. Novamente se coloca aqui a instigante e complexa relação entre texto, leitura, subjetividade e experiência. Para nos socorrer, Larrosa (1996) diz que devemos entender a experiência de um modo particular, ou seja, não como algo que passa, como tantos outros conhecimentos que passam em nossas trajetórias de formação, mas como algo que *nos* passa, acentuando que sabemos muitas coisas, porém não mudamos com o que sabemos. Para enriquecer e ampliar essa ideia de experiência, o autor convida para a conversa o crítico, filósofo e ensaísta alemão Walter Benjamin, que através de dois textos: “Experiência e Pobreza” e o “Narrador” mostra como a perda da experiência levou ao declínio da arte de narrar, cujas as condições de realização já não existem na sociedade capitalista moderna. Entre tais condições, Gagnebin (1985) aponta a questão de que a experiência transmitida pelo relato deve ser comum ao narrador e ao ouvinte, pressupondo uma comunidade de vida e de discurso que o rápido desenvolvimento do capitalismo, da técnica, destruiu, transformando a linguagem em meio, mercadoria, informação de consumo rápido. Uma outra condição, se refere ao fato de que a comunidade da experiência, permite àquele que conta a possibilidade de transmitir um saber, dar um conselho, que aqui não consiste em uma interferência na vida de outra pessoa, mas “fazer uma sugestão sobre a continuação de uma história que está sendo narrada” (Benjamin, 1985, p.200).

Retomando então a ideia de leitura como experiência trazida por Larrosa (1996), talvez valesse apenas trazer e ampliar algumas preocupações que Kramer (1993) coloca sobre os efeitos do declínio da arte de narrar e da extinção da circulação de uma certa sabedoria para a educação, a escola

e o trabalho do professor. Entre elas estariam preocupações ligadas ao que teriam a narrar professores e alunos em função das precárias condições de trabalho e desvalorização de suas experiências. Seria possível construir uma prática social comum com os alunos que pudesse se constituir nessa comunidade de experiências? Ao que poderíamos acrescentar: seria possível construir uma prática comum de leitura com os alunos que incluísse as narrativas de experiências de relação com o texto na trajetória de formação de leitor de professores e alunos? Poderia se construir um fluxo narrativo comum onde professores e alunos alternassem o papel de narradores e ouvintes de suas histórias de leitura? Histórias que incluíssem toda uma gama de descobertas, mutilações, incompreensões e prazeres, como no conto de Paulo Mendes Campos?

Este alargamento do conceito de experiência trazido por Benjamin, destaca Kramer (2001), traz uma concepção de intercâmbio onde o subjetivo coloca tranquilamente sua marca no narrado. Pois como nos diz o autor:

A narrativa que durante tanto tempo floresceu num meio de arteção - no campo, no mar e na cidade -, é ela própria num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso. (Benjamin, 1985, p.205)

Tal compreensão da experiência traz uma importante contribuição para a questão da relação entre conhecimento e vida humana mencionada anteriormente por Larrosa (1996) como uma das preocupações do pensamento pedagógico, pois chama a atenção para o fato de que mais do que a experiência do aluno, que muitas vezes prejudicamos como pobre, rica ou insuficiente, o que deve se levar em conta no processo de conhecimento é a interpretação subjetiva dessa experiência, ou seja, como ele a compreende, como ele a narra e deixa sua marca nesta leitura, isto é, na leitura que faz de sua experiência. Aqui, se colocam algumas preocupações, que concordando com Kramer (1993),

estão na base destas questões: Como recuperar a capacidade de deixar rastros e marcas? Como ver no aluno a sua história? Ao que também poderíamos acrescentar como ver a marca do aluno na interpretação de um texto? Como transformar a relação com o texto e com a leitura em uma narrativa?

Gagnebin (1985) encontra em “O Narrador” uma teoria antecipada da obra aberta, ou seja, a condição que toda narrativa traz de possibilitar a profusão ilimitada do sentido, abrindo caminho para a ideia de que todo cronista, todo autor de texto literário pode se transformar em um narrador e que todo texto, oral ou escrito pode se tornar uma narrativa. Quando Benjamin (1985) coloca que a narrativa “mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele”, traz a ideia de que o texto como narrativa, abre a possibilidade da inserção de uma história no fluxo de outras histórias, que se articulam e se constituem entre si, preservando seu potencial inesgotável de significação. Nesse sentido, transformar a relação com um texto em uma narrativa é permitir que o texto seja lido como uma história, sem explicações definitivas permitindo por isso que outras histórias se articulem, onde cada história é o ensejo de uma nova história despertada através da dinâmica ilimitada da memória, onde o relatar de um conto aumenta, relaciona, transporta, modifica muitos pontos.

Com o que parece concordar Vygotsky (1999) ao defender uma concepção de leitura, que como foi colocado no início do texto, vai chamar de crítica de leitor, na qual a obra de arte uma vez criada, não pode existir sem o leitor, onde o autor pode inclusive desconhecer a profundidade do que criou e levar o crítico leitor a revelações que ele como autor nem sequer suspeitava, o que faz com que a força da obra não esteja naquilo que o autor subentendeu por ela, mas na maneira como age sobre o leitor. Desse modo, a leitura não fica presa a um modelo semântico fechado, mas se abre sempre e infinitamente para a diversidade e universos onde o leitor a enfoca. Universos que podem conter experiências de vida, experiências de leitura, experiências em torno do ensinar e do aprender.

Assim, é o texto que se oferece com seu potencial simbólico na construção de outras narrativas, para a superação da “angústia da palavra” (Vygotsky, 1999), do inexprimível de alguns sentidos,

do indizível do discurso interior. Aqui o autor antecipa um tema que será um de seus principais objetos de estudo, a relação pensamento e linguagem, enfatizando que a complexidade da passagem entre pensamento e a palavra se deve, entre outras coisas, ao fato de que o pensamento é sempre algo integral, condensado, maior em sua extensão e volume do que uma palavra isolada. O que no pensamento existe em simultaneidade, na linguagem se desenvolve sucessivamente. Nesse sentido, há uma imperfeição da palavra na possibilidade de expressar o pensamento, pois o pensamento nunca é igual ao significado direto das palavras. A condensação de sentidos contidos em um único pensamento faz com que na sua transformação em palavras sempre exista algo da ordem do indizível. É o que Vygotsky (2005) vai chamar de subtexto. Ao que o autor acrescenta que para entendermos o discurso do outro não é necessário entendermos apenas algumas palavras, mas é preciso entender também seu pensamento e principalmente o motivo que o levou a emití-lo. Assim, a compreensão efetiva e plena do pensamento de outrem só se torna possível quando descobrimos o que Vygotsky (2005) denomina de “causa profunda afetivo-volitiva”, que encerra o desejo que está na origem de todo o pensamento.

Dessa forma, a partir destas importantes questões levantadas pelo autor, somos levados a ponderar que somado a todas as dificuldades que as práticas pedagógicas por suas próprias características já encontram para viabilizar essa comunicação entre pensamentos, isto é, acontecerem em ambientes precários, com um número muito grande de alunos, muito conteúdo e tempo exíguo, o professor se defronta com o obstáculo nada desprezível que é o de tentar fazer o aluno colocar seu pensamento em palavras. Não é a toa que Vygotsky (2005) escolhe como epígrafe do capítulo sete (Pensamento e Palavra) do seu livro *Pensamento e Linguagem*, o seguinte verso do poeta Osip Mandelshtam: “Esqueci a palavra que pretendia dizer e meu pensamento, privado de sua substância, volta ao reino das sombras”.

Entendendo a relação pensamento e linguagem como uma relação que também está presente na experiência de leitura, podemos refletir que compreender o texto como uma narrativa, abre a possibilidade de transformar a experiência de leitura em

experiência também de narrar-se através da obra utilizando o potencial simbólico do texto para dar vida e substância aos nossos pensamentos, nos permitindo não apenas falar da obra mas também nos deixar falar através da obra.

Um interessante exemplo disso são os comentários de alunos do curso de Licenciatura a partir da leitura do conto *Castigo* de Sérgio Porto que relata as experiências vividas por um menino, aluno de Dona Margarida, professora em um Grupo Escolar, provavelmente na década de 30, e que recebe um castigo por ter chegado atrasado a aula. Diz o aluno:

“No início do texto, o personagem conta de uma visão em que ele abre os olhos e vê a professora com as mãos na cintura chamando a atenção dele sem ao menos cumprimentá-lo antes. Lembro-me de uma professora na quinta série que era assim, ela estava sempre zangada e eu tinha medo até de esclarecer alguma dúvida com ela. Procurava sempre evitar falar com ela, tinha dias que nem olhar para ela eu conseguia, tinha medo dela brigar comigo. É enorme a influência que os professores têm na formação da criança, tanto que lembro desse fato até hoje, com 25 anos”.

A seguir o depoimento de outro aluno de Licenciatura a cerca do mesmo conto:

“Muitas vezes eu sentia por exemplo, o professor de História ou Geografia, as vezes era um assunto interessante e ele [o professor] chegava lá no quadro, dividia ao meio, segunda parte, todo mundo copiando, tipo eu me sentia uma parede e ele era um balde de água, o conhecimento é um grande balde de água e ele fazia assim, jogava a água, a água escorria, tocou o sinal, e aí ele vai embora. [...] Eu acho muito ruim você tentar comprimir o conhecimento e “enfiar” pelo ouvido do aluno até que ele não aguento mais ou até que se dê por vencido. [...] Aí o aluno decora, escreve três, quatro linhas na prova de História, pronto, acabou: é o se dar por vencido e nunca mais”.

Uma primeira observação que se destaca após as leituras

dos relatos destes alunos de Licenciatura, é a forma como o conto se inseriu no fluxo de suas histórias, de suas memórias escolares, permitindo um movimento que fluiu do conto para a experiência e da experiência para o conto, onde o autor do conto torna-se narrador que ao ter sua narrativa retirada de seu texto, permite, como assinala Benjamin (1985), a formação de uma rede de histórias que se articulam e se constituem entre si. Trechos como: “*lembro de uma professora da quinta série que era assim*”; “*eu me sentia uma parede e ele (o professor) era um balde de água*”, parecem reiterar a observação de Vygotsky (1999) de que o leitor ao falar da obra também se deixa falar pela obra, permitindo entrever concepções e ideias concebidas nas muitas batalhas que de um modo geral costumamos travar ao longo do processo de conhecimento.

Mas o interessante também que Larrosa (1996) nos ajuda a pensar, é que este não é um movimento de mão única, pois esta forma de relação com o texto ao permitir uma interpretação narrativa de nós mesmos e da forma como compreendemos nossas histórias e memórias cria a possibilidade de mediação com outras histórias e portanto a possibilidade de sua releitura. Na perspectiva da dinâmica enfocada por Vygotsky (2005) na relação pensamento e linguagem, a possibilidade da experiência de leitura ir aperfeiçoando a prática de expressar o pensamento, vai afetar por sua vez a qualidade e organização do mesmo.

Tais observações, apontam para uma questão que para nós professores, sempre é difícil lidar, isto é, que a experiência de leitura nesta perspectiva, por não opor um saber a outro saber, colocando uma experiência junto a outra experiência, leva como diz Larrosa (1996) a uma abertura em direção ao desconhecido, a coisas que colocam desafios para a intervenção pedagógica, como por exemplo, usufruir a leitura de um texto como uma vivência estética.

De acordo com Aranha e Martins (1994), etimologicamente a palavra estética vem do grego *aisthesis* que significa “faculdade de sentir”, “compreensão pelos sentidos”, “percepção totalizante”. Nesse sentido, a ligação da estética com a arte torna-se mais íntima a partir do fato de que o objeto artístico é aquele que se oferece ao sentimento e à percepção, pressupondo então a experiência tanto do objeto estético quanto do sujeito que o percebe.

Vygotsky (2001) em seu texto “Educação Estética”, vai colocar a escola como espaço privilegiado do desenvolvimento da educação estética, mas vai também realizar uma crítica contundente e atual à forma como, de modo geral, a escola trabalha junto ao aluno com a literatura infantil. A esse respeito, diz o autor, que a repugnância que noventa e nove por cento dos alunos experimentam pela literatura clássica, tem sua origem na existência de um direcionamento pedagógico para uma interpretação do texto que o transforma “*em uma espécie de ilustração para uma tese moral de cunho geral*” (Vygotsky, 2001, p.328). Assim a busca de uma mensagem edificante, o direcionamento para a identificação da “moral da história”, são encaminhamentos que segundo o autor, exercem uma influência devastadora sobre o próprio surgimento da percepção artística e da relação estética com o objeto.

Assim, observar, ouvir, ler, sentir prazer com o que se lê, com as imagens e metáforas do texto literário, produzir outras imagens a partir destas, e expressá-las oralmente, através de desenhos ou de outros textos, pode ser uma forma de propiciar um contato da criança com o que Vygotsky chama de experiência estética que sociedade humana desenvolveu ao longo dos milênios através das obras de arte, promovendo a transformação de uma vivência cotidiana na escola, como por exemplo, a leitura de um texto, em uma vivência criadora.

Com tantas e importantes questões apontadas ao longo deste diálogo, parecem se colocar vários desafios para o professor: o de transformar o texto e sua leitura em um fluxo de narrativas, em uma forma de narrar-se, em uma forma de releitura e ressignificação de sentidos, em uma vivência estética.

Para lidar com essa gama de possibilidades, podemos lançar mão mais uma vez do auxílio de Larrosa (1996) que recorre à metáfora do jogo, onde ler é como jogar por consistir em uma atividade mais ou menos regrada da qual se pode obter um certo benefício que mescla prazer e conhecimento, levando-se a transformação do jogador.

Sob esta perspectiva, Wolfgang Iser (2002) importante representante da corrente literária denominada estética da recepção, vai através de seu artigo denominado “O jogo do texto” reiterar a ideia que temos desenvolvido ao longo

desta conversa, de que autor, texto e leitor estão intimamente relacionados na produção de algo que antes inexistia. Uma produção que é resultado de um jogo envolvente onde autores jogam com leitores e onde o texto é o campo do jogo. Assim, o autor inicia o jogo esboçando um mundo de modo a desafiar o leitor a imaginá-lo e a interpretá-lo. O que leva o leitor a se empenhar na tarefa de visualizar as muitas formas possíveis do mundo que ele identifica no texto, que, dessa forma, começa a sofrer modificações. As novas formas que o leitor traz a vida transgridem a referência de mundo contida no texto. Assim, através da ficcionalidade do texto, se invoca um contrato entre autor e leitor, onde o mundo encenado no texto deve ser concebido não como realidade, mas *como se fosse* realidade, instaurando o início do jogo.

Nesta perspectiva, o texto ao repetir uma realidade identificável, mas com a importante diferença de que o que acontece dentro dela não apresenta as consequências relativas ao mundo real referido, possibilita a criação e recriação de mundos, personagens, situações, que são chamados por Iser (2003), de “suplementos” que constituem os vários significados atribuídos ao texto pelo leitor.

O jogo do texto é um processo de transformação das posições. Nesse sentido, aquilo que o texto atinge (os significados), não é algo pré-dado, mas são transformações, possibilidades que o material pré-dado (o texto), contem. A transformação chega na plena fruição pela participação imaginativa do leitor nos jogos realizados, pois a transformação é apenas um meio para um fim e não um fim em si mesmo. Quanto mais o leitor é atraído pelos procedimentos a jogar os jogos do texto, tanto mais ele é também jogado pelo texto.

O jogo do texto é um jogo que se encena para o leitor, a quem é dado um papel que o habilita a realizar o cenário representado. O jogo do texto não se desdobra como espetáculo que o leitor apenas observa, mas é tanto um evento em processo, como um acontecimento para o leitor, provocando seu envolvimento e participação direta nos procedimentos e na sua encenação. Porém essa encenação, diz Iser (2003), não é encenada com um objetivo em si mesma. Como nos jogos infantis de faz-de-conta, quando a criança é capaz de ao montar uma vassoura imaginar-

se em um cavalo real, embora saiba que não é um cavalo real, separando, portanto, o objeto de seu significado e criando uma encenação com o objetivo de permitir que limitações reais sejam ultrapassadas.

Como nos mostra o autor, no jogo do texto, a encenação é basicamente um meio de transpor fronteiras, tornar acessível o inacessível, mas é também mais do que isso, é algo que pode tornar o jogo do texto ainda mais prazeroso, tornar o que é inacessível tanto presente como ausente. A presença acontece através da transformação encenada e a ausência pelo fato de que a transformação encenada através da leitura é tão somente jogo, permitindo que a imaginação crie, produza e transforme realidades.

Para Vygotsky (2003), a imaginação adquire uma função de suma importância no desenvolvimento humano convertendo-se em meio de ampliar a experiência do homem, que ao ser capaz de experimentar o que não viu, ao poder conceber através de relatos e descrições o que não viveu, pode ampliar o estreito círculo de sua própria experiência, afastando-se de seus limites e assimilando com a ajuda de sua imaginação experiências históricas e sociais alheias.

Pensar a relação entre autor, texto e leitor como um jogo, traz a possibilidade de não apenas de transpor fronteiras, experimentando o que não se viu, mas também de experimentar o que se gostaria de ver através dos inúmeros desdobramentos que o texto como narrativa pode ter. Tal possibilidade faz com que a experiência de leitura nos conceda um duplo movimento que ao mesmo tempo nos lança a novos lugares e situações através dos inúmeros recursos da imaginação, como também nos faz retornar e nos aproximarmos de nós mesmos através do reconhecimento de nossa marca, de nossos desejos, da criação de nossos pontos na leitura e relato de um conto, como diz Benjamin (1985) “*a marca da mão do oleiro na argila do vaso*”.

Assim, a proposta deste texto através de uma conversa com o professor, é que as abordagens sobre experiência de leitura aqui desenvolvidas, possam se articular com o fluxo de histórias e experiências do leitor ao longo de sua vida e de sua trajetória de formação, viabilizando o acréscimo de múltiplos pontos que ajudem a contar, a recontar, a gritar e a compartilhar os desafios das experiências pedagógicas de leitura.

Referências

- ARANHA, M. L., MARTINS, M. H. **Filosofando: Introdução à Filosofia**. São Paulo: Moderna, 1994.
- BENJAMIN, W. **Obras Escolhidas I**. Magia e Técnica, Arte e Política . Tradução por Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Braziliense, 1985.
- CAMPOS, P. M. Primeiras Leituras. PEREIRA, M. C. (org.) **Histórias de Professores e Alunos** - Seleção de Contos e Dados Biográficos. São Paulo: Scipione, 1999: 29-32. Série Diálogo
- GAGNEBIN, J. M. Prefácio In: BENJAMIN, W. **Obras Escolhidas I**. Magia e Técnica, Arte e Política . Tradução por Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Braziliense, 1985.
- LARROSA, J. Literetura, Experiência e Formação. In: COSTA, M. V. (org.) **Caminhos Investigativos: Novos Olhares na Pesquisa em Educação**. Porto Alegre: Mediação, 1996.
- ISER, W. O Jogo do Texto. In: LIMA, L.C. (org.) **A Literarura e o Leitor: Textos da Estética da Recepção**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- KRAMER, S. **Por Entre as Pedras: Arma e Sonho na Escola**. São Paulo: Ática, 1993.
- KRAMER, S., OSWALD, M. L. (orgs) **Didática da Linguagem: Ensinar a Ensinar ou Ler e Escrever?** Campinas, SP: Papirus, 2001.
- VYGOTSKY, L. S. **A Tragédia de Hamlet, Príncipe da Dinamarca**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- VYGOTSKY, L. S. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- VYGOTSKY, L. S. **La Imaginación y el Arte en la Infancia**. Madrid: Ediciones Akal, 2006.

LÍNGUA VERNÁCULA E FORMAÇÃO DOCENTE: A REVISTA DE EDUCAÇÃO (1921-1923)

Leila Maria Inoue¹

Resumo

Neste texto, apresento os resultados finais de minha pesquisa de mestrado em Educação, cujo tema é a formação de professores no Estado de São Paulo. Esta pesquisa teve como fonte primária é a *Revista de Educação* (1921-1923) publicada pelos professores da antiga Escola Normal de Piracicaba, Estado de São Paulo. Este texto tem o objetivo de estudar, compreender e analisar os artigos dessa revista que divulgaram e abordaram o tema sobre Língua Vernácula. Esta temática se relaciona com os ideais nacionalistas divulgados na época que buscavam formar os novos cidadãos brasileiros após a Proclamação da República e também, integrar os imigrantes estrangeiros ao país. Esta pesquisa foi desenvolvida sob a perspectiva da História Cultural, baseada nas premissas de Roger Chartier e Marta Carvalho. Este referencial toma o impresso em sua materialidade de objeto cultural se preocupando com as práticas que o produzem e os usos que são feitos deles. Dessa forma, os impressos devem ser analisados da perspectiva de sua produção, distribuição, como estratégias editoriais e, ainda, como dispositivo de normatização pedagógica e como suporte material das práticas escolares. Para a realização da pesquisa foi estabelecida a seguinte metodologia: busca e mapeamento dos impressos; digitalização; organização do material; leitura; seleção e análise do conteúdo, das características da materialidade, do ciclo de vida, da organização, da divulgação e distribuição dos impressos. Como resultados finais, considero que a Revista de Educação funcionava como uma estratégia editorial para divulgar as ideias nacionalistas contribuindo com a formação de professores.

Palavras-chave

Formação de professores; Revista de Educação; língua vernácula.

Abstract

In this paper, I present the final results of my research Masters in Education, with the theme of teacher training in the State of São Paulo. This research had as a primary source the *Revista de Educação* (1921-1923) published by the teachers of the old Escola Normal de Piracicaba, State of São Paulo. This paper aims to study, understand and analyze the articles in this periodic that reported and addressed the topic of the national language. This theme relates to the nationalist ideals disclosed at the time who sought to form the new Brazilian citizens after the Proclamation of the Republic and also integrate the foreign immigrants to the country. This research was developed from the perspective of cultural history, based on the premises of Roger Chartier and Marta Carvalho. This framework takes the form object in its materiality worrying about cultural practices that produce it and the uses that are made from them. This, the forms should be analyzed from the perspective of production, distribution, and editorial strategies, and also as a device to standardize educational and material support as school practices. For the research methodology was established as follows: search and mapping of print; scan, organize the material, reading, selection and analysis of content, the characteristics of materiality, the life cycle of the organization, promotion and distribution of printed. As final results, I consider the *Revista de Educação* worked as an editorial strategy to spread nationalist ideas contributing to the teachers formation.

Keywords

Teacher training; Revista de Educação; vernacular language.

1 - Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, campus de Marília. Orientadora: Ana Clara B. Nery.

Este texto apresenta os resultados da pesquisa de Mestrado² em Educação (2008-2010), cujo tema é a formação de professores primários nas primeiras décadas do século XX, no Estado de São Paulo. Esta investigação recebeu o apoio da FAPESP e está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP de Marília/SP, na área de concentração Políticas Públicas e Administração da Educação Brasileira e na linha de pesquisa Filosofia e História da Educação no Brasil.

O objetivo dessa pesquisa foi estudar, compreender e analisar o ideário nacionalista veiculado nas páginas da *Revista de Educação* (1921-1923), tendo por hipótese que tal periódico foi criado como estratégia editorial para fazer a propaganda da *Reforma do Ensino de 1920* – a qual tinha o nacionalismo como uma de suas bases. Tal Reforma foi elaborada e empreendida por Sampaio Doria, em 1920, e tinha o objetivo de alterar toda a estrutura do ensino público paulista, desde a escola primária até a formação de professores e, a *Revista de Educação* foi uma publicação da *Escola Normal de Piracicaba*, entre 1921 e 1923 e tinha Lourenço Filho como um dos seus principais criadores e editores.

Como parte dos elementos nacionalistas que buscavam modificar os hábitos dos brasileiros, formando uma nação moderna, a temática *Língua Vernácula* foi um dos principais assuntos discutidos pela *Revista de Educação* e seus colaboradores. Sendo assim, este texto tem a finalidade analisar essa temática, versando sobre sua importância para a formação dos professores naquele momento.

A pesquisa foi desenvolvida sob as perspectivas da História Cultural, com base nas premissas de Roger Chartier e Marta Carvalho. Neste referencial, o impresso é tido em sua materialidade de objeto cultural se preocupando com as práticas que o produziram e os usos que são feitos deles. Assim, foi realizado o estudo da materialidade do conjunto em que os textos se inserem e do conteúdo do periódico. A análise da materialidade é necessária, pois, segundo Chartier (1990, p. 127) “não existe texto fora do suporte que o dá a ler e que não

há compreensão de um escrito, qualquer que ele seja, que não dependa das formas através das quais ele chega a seu leitor”.

De acordo com Carvalho (1998), este procedimento pretende discernir, na materialidade dos impressos analisados, as marcas de sua produção, circulação e usos, por isso, os impressos de destinação pedagógica devem ser analisados do ponto de vista de sua produção, circulação e distribuição, como estratégias editoriais que pretendem impor um modelo cultural, e também, analisá-los como dispositivo de normatização pedagógica e como suporte material das práticas escolares.

Carvalho considera importante o uso dos impressos como fonte de estudos sobre educação, considerando que a investigação dos impressos de destinação pedagógica e seus usos escolares dão suporte para a *história cultural dos saberes pedagógicos*, interessada na materialidade dos processos de difusão e imposição de saberes e na materialidade das práticas que deles se apropriam. Assim, no caso dos impressos de destinação escolar, trata-se, em primeiro lugar, de analisá-los da perspectiva de sua produção e distribuição e como produtos de estratégias editoriais em estrita correspondência com os usos que modelarmente lhe são prescritos (CARVALHO, 1998, p. 35).

É nesse sentido que penso que o estudo dos impressos de destinação pedagógica é importante para a História da Educação, pois Carvalho (1998, p. 35-36), afirma que os impressos fornecem

[...] indícios sobre as práticas escolares que se formalizam nos seus usos, mas tem peso documental fortemente demarcados por sua relação com as estratégias que são produtos. O que significa dizer que as informações que fornecem sobre as práticas escolares são mediadas por sua configuração como produtos dessas estratégias. Essas configurações dão índices sobre políticas de atendimento escolar, sobre métodos pedagógicos, sobre critérios de seleção de conteúdo, sobre públicos visados; sobre os princípios e sobre as prioridades que orientam uma determinada iniciativa de reforma educacional.

2 - Esta pesquisa é parte integrante do projeto *Biblioteca Histórica da Escola Normal de Piracicaba: constituição do acervo, circulação de modelos culturais e formação do leitor*, que tem por coordenadora a professora Ana Clara Bortoleto Nery, como vice-coordenadora, Maria Rita de Almeida Toledo.

Em casos específicos, como o de reformas educacionais, os impressos podem ser analisados como estratégias editoriais, pois os discursos normativos contribuem para implantar e justificar as medidas do reformador e, além disso, trazem as regras de usos dos impressos pelos destinatários. Assim, é importante contextualizar a análise dos usos dos impressos em situações determinadas, lembrando novamente que, segundo Chartier (1990 p.16-17) “a história cultural, tal como entendemos, tem por principal objetivo identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler”.

[...] análise de situações específicas, como por exemplo, as delimitadas por iniciativas circunscritas de reforma escolar pode pôr em evidência a complexidade das relações entre as concepções pedagógicas e estratégias editoriais. Na situação de uma reforma educacional, a relação entre pedagogia como discurso normativo e usos do impresso é explicada pelas inúmeras justificativas que o reformador apresenta de suas iniciativas. Tal explicação é importante, pois nela se configuram representações sobre as relações ensino/aprendizagem que funcionam como regras que regem o uso que a Reforma faz do impresso, pondo-o em circulação. Regras que também prescrevem usos do impresso para destinatários visados. Com isso vêm à tona questões cruciais, relativas a representações sobre a prática docente e sobre o papel do professor como usuário do impresso, seja este material destinado ao aluno ou ao professor. Pondo em cena essa interrelação entre usos do impresso e modalidades de concepção e intervenção pedagógica que regem as estratégias de difusão, imposição e apropriação dos saberes pedagógicos. (CARVALHO, 1998, p. 37).

Assim, a análise dos impressos de destinação pedagógica contribui para o resgate de elementos da História da Educação Brasileira, até então ignorados, pois revelam as transformações políticas e culturais emergentes em determinados momentos e locais e as tendências pedagógicas que formavam os professores. Com a publicação dos periódicos e livros não se

visa à divulgação apenas das reivindicações profissionais ou luta de classes, mas também, um conjunto de ideias sobre educação, escola e política educacional. Portanto, os acervos das escolas normais são de natureza ímpar reveladores de aspectos talvez ignorados pela História da Educação Brasileira.

Com isso, para esta pesquisa foi utilizada a seguinte metodologia: busca e mapeamento dos impressos; digitalização; organização do material; leitura; seleção e análise referente dos elementos nacionalistas; análise da materialidade e da divulgação e distribuição dos impressos. É importante lembrar que a ortografia da época foi conservada neste texto.

A Revista de Educação (1921-1923): características materiais

O contexto em que a *Revista de Educação* é publicada foi de intensas manifestações de cunho nacionalista, efervescência cultural, política e social, haja vista os vários acontecimentos que marcaram o momento histórico, como a Primeira Guerra Mundial, a Semana de Arte Moderna e o Centenário da Independência do Brasil.

Segundo Antunha (1976), tais fatos acarretaram preocupações como a falta de cultura e de preparo militar dos brasileiros, a superioridade do imigrante estrangeiro, entre outras. Isso apontou a necessidade de rever a situação do ensino público em todos os níveis, não apenas em São Paulo, mas em todo o país. Com isso, surgiram movimentos e organizações, de caráter tanto militar quanto educacional, que visavam o fortalecimento da nação por meio da educação como a *Liga Nacionalista de São Paulo*, a qual tinha Sampaio Doria como um dos fundadores. Então, se era necessário nacionalizar a escola primária, formando “os cidadãos para uma nação republicana”, os professores também precisariam de formação adequada com as novas necessidades, como isso, foi dada maior ênfase na formação de professores.

Nesse período, na cidade de Piracicaba, havia um grupo de intelectuais nascidos ou formados profissionalmente na cidade, que colocavam em circulação as ideias da época. Lourenço Filho, que será um dos expoentes do movimento de renovação educacional,

fez parte desse grupo de intelectuais ao ser transferido da *Escola Normal da Capital* para a *Escola Normal de Piracicaba*. Hilsdorf (1998) argumenta que, segundo J. M. Ferreira³, eles formavam um “Bloombsbury caipira”⁴, já que a intensa atividade cultural e artística que desenvolviam, além das referências culturais comuns, era acompanhada por laços de amizade e parentesco. Isso demonstra que Piracicaba estava em forte expansão, naquele momento, e em consonância com os anseios republicanos de então.

É nesse contexto que a *Revista de Educação* é publicada pelos professores da *Escola Normal de Piracicaba* para contribuir com a formação de professores primários, discutindo as questões educacionais e, principalmente, fazendo a propaganda da *Reforma de 1920*, legitimando-a.

A *Revista de Educação* teve Lourenço Filho como um dos seus principais editores e surge imediatamente após a publicação da *Reforma do Ensino de 1920* (lei nº. 1.750 de 8 de dezembro de 1920), na administração de Doria na Diretoria Geral da Instrução Pública.

Segundo Hilsdorf (1998), uma das primeiras medidas de Sampaio Doria, ao assumir o cargo de Diretor Geral, foi distribuir em diversas escolas do Estado pessoas de sua confiança, que propagariam as medidas implantadas pela *Reforma de 1920*, garantindo sua efetivação. Nesse sentido, a vinda de Lourenço Filho, no dia 04 de fevereiro de 1921, para lecionar Psicologia e Pedagogia na *Escola Normal de Piracicaba* foi com o intuito de fazer a campanha em prol da Reforma naquela região. Hilsdorf (1998, p. 96-98) afirma que, a vinda de Lourenço Filho

[...] para Piracicaba não foi um ato do tipo “remoção de cadeira”, tão comum na vida dos professores: ela está diretamente ligada à implantação da reforma do sistema público paulista empreendida por Antonio Sampaio Doria em fins de 1920 (decreto 1750, de 08/12/1920). [...]

Para dar conta desse radical programa, Sampaio Doria colocou em pontos chaves, administrativos e pedagógicos, da organização paulista de ensino, nomes do universo escolar comprometidos com ele, quer do ponto de vista do partilhamento das ideias, quer do ponto de vista das relações pessoais, professores jovens, muitos deles ex-alunos, adeptos das novas teorias do ensino e simpatizantes ou membros, como ele, da Liga nacionalista – que objetivava a nacionalização do país e a desalfabetização.

Desse modo, considero que a *Revista de Educação* foi criada como estratégia editorial para fazer a propaganda da *Reforma Sampaio Doria*, contribuindo para sua efetivação. Mas, é importante notar que quando o volume I, nº. 1 foi publicado, Doria já não estava mais à frente da Direção Geral da Instrução Pública Paulista. Mesmo com isso, ele não deixou de influenciar as publicações da Revista e as discussões sobre a instrução no cenário educacional paulista⁵ depois de sua exoneração.

A Revista teve um curto período de publicação entre 1921 e 1923. Foram encontrados até o momento seis números, divididos em três volumes e todos publicados pela Tipografia do *Jornal de Piracicaba* (diário que atualmente é publicado na cidade). O volume 1 é composto por dois números; o volume 2 por três números e o volume 3 é composto por apenas um único número, o que indica a decadência da Revista.

As capas seguem um padrão de organização em todos os números encontrados, possuem diagramação simples e não têm desenhos. O título está impresso em letras maiores, abaixo vem o respectivo volume e fascículo e, em seguida, está o sumário da edição em letras menores, o que deixa à mostra, na capa, os temas tratados pelos autores nos artigos, para fácil visualização do leitor. Por último – bem abaixo da capa – está a data (mês e ano) de publicação.

3 - Autor citado por Hilsdorf (1998).

4 - Faziam parte desse grupo os professores Lourenço Filho, Thales Castanho de Andrade, Fabiano Lozano, Honorato Faustino e outros, que atuavam em torno do *Jornal de Piracicaba*.

5 - A influência de Doria no setor educacional, após sua exoneração, pode ser vista nas questões que envolvem o *Inquérito de 1926*, elaborado por Fernando de Azevedo para o jornal *O Estado de S. Paulo*, a pedido de Julio Mesquita Filho. Sobre o inquérito, ver: AZEVEDO, Fernando de. *A educação na encruzilhada*: problemas e discussões. 2ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 1957.

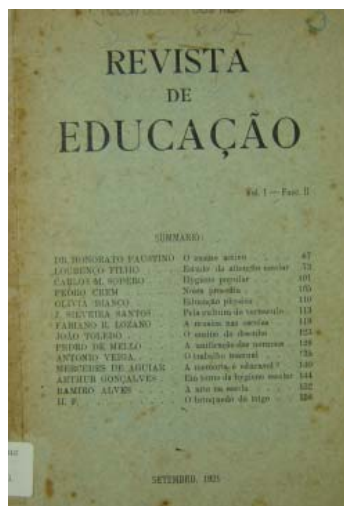


Imagem 1: Capa da *Revista de Educação*, volume I, número 2 (setembro de 1921).

A ida de Lourenço Filho (maior idealizador da Revista) para reformar a Instrução Pública no Ceará, em 1922, pode ter contribuído para a extinção do periódico que teve os seguintes redatores: Honorato Faustino - o diretor da *Escola Normal de Piracicaba* e anexas; Antônio Pinto de Almeida Ferraz e Lourenço Filho - professores da *Escola Normal de Piracicaba*; Pedro Crem, Dário Brasil, Antônio dos Santos

Veiga e Maria Graner – professores da *Escola Modelo* anexa à Escola Normal.

A Revista tem o mesmo tamanho (14,5 cm de comprimento por 20,5 de altura) da *Revista da Escola Normal de São Carlos* e da *Revista de Ensino*, o que pode significar uma padronização dos dispositivos tipográficos da época. Tanto a *Revista de Educação* como a *Revista da Escola Normal de São Carlos*⁶ apresentam o sumário (ou índice) logo na capa, deixando a primeira vista informações como o título do artigo publicado e seu respectivo autor. Outros periódicos educacionais produzidos na década de 1910, 1920 e 1930 trazem igualmente o sumário impresso na capa, como o jornal *O Estímulo*⁷, a *Revista Escolar*⁸, a revista *Escola Nova*⁹, a revista *Educação*¹⁰. Com isso, considero que a impressão do sumário na capa era uma tendência na produção dos impressos paulista nesse período¹¹.

No volume I, nº. 2, publicado em setembro de 1922, a *Revista de Educação* traz em sua contracapa a finalidade com que veio a lume:

A Revista de Educação, órgão da Escola Normal de Piracicaba e escolas anexas, conforme a sua própria denominação indica, é uma publicação periódica que tem por fim estudar, discutir e divulgar as mais salientes questões que, directa ou indirectamente, se prendem á educação em geral. O objectivo immediato é o de contribuir de uma maneira pratica e tão efficaz

6 - Sobre a *Revista da Escola Normal de São Carlos*, ver: OZELIM, Jaqueline Rampezoti. *Revista da Escola Normal de São Carlos*. Marília, 2006 (Trabalho de Conclusão de Curso) – Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, 2006.

7 - Órgão do grêmio normalista 2 de Agosto da *Escola Normal de São Paulo* (1914 a 1919). Fundado em 1906, o jornal feito pelos normalistas da *Escola Normal Caetano de Campos*, era espaço de homenagens, estudo e discussões acadêmicas. Sobre o jornal *O Estímulo*, ver: SERRA, Áurea Esteves. *As associações de alunos das Escolas Normais do Brasil e de Portugal*: apropriação e representação (1906-1927). 2010. 290f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

8 - Órgão da Diretoria Geral da Instrução Pública Paulista. O então Diretor da Instrução pública, Pedro Voss, organizou a *Revista Escolar*, sob a direção do professor João Pinto e Silva, a qual seria substituída, em 1927, depois da morte de Carlos de Campos e da troca do diretor da Instrução Pública, pela revista *Educação*, resultado da fusão da revista oficial do Estado com a publicação da Sociedade de Educação, dirigida pelos “liberais reformadores”.

9 - Segunda fase da revista *Educação*, órgão da Diretoria Geral da Instrução Pública de São Paulo.

10 - Esse número publicou o *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova*, redigido por Fernando Azevedo, em 1932.

11 - Sobre esses periódicos, ver: NERY, Ana Clara B. *A Sociedade de Educação de São Paulo: embate no campo educacional (1922-1931)*. São Paulo: Ed. UNESP, 2009.

quanto possível, para o progresso científico do ensino primário e secundário; e, como, nesse ensino o mal mais geral e nefasto é o verbalismo estéril, o aprendizado só de palavras, o cultivo desinteligente e brutal da memória, a “Revista” inscreve como primeiro artigo de seu programma o combate systemático a esse desvio de instrução, que tanto mal causa á formação do espírito da criança, e do adolescente. Por isso mesmo, toda colaboração, ao mesmo tempo que orientada nesse sentido, deve ser vasada nos moldes da concisão, da clareza e da precisão da linguagem, fazendo questão das ideias e não só das palavras.

Dará preferência aos trabalhos do corpo docente da Escola Normal e anexas e destes sempre, aos que visarem o aperfeiçoamento da maneira de ensinar as disciplinas do curso primário, complementar e normal. Mas, poderá publicar contribuições de outros professores extranhos, quando realmente valiosas. Poderá, também, mas só excepcionalmente, publicar pequenas traduções, que venham facilitar o estudo dos normalistas. (REVISTA DE EDUCAÇÃO, v. 1, nº 2, 1921).

Nessa apresentação, fica explícito que os objetivos do periódico em combater o ensino verbalista de mera memorização. Isso é um indício de apoio à *Reforma de 1920* e ex Diretor Sampaio Doria que propôs algumas mudanças para a Instrução Pública Paulista.

Os possíveis leitores da Revista seriam os normalistas que estudavam no ensino normal, os professores já formados e outros profissionais que trabalhavam na área de educação. O periódico publicou artigos sobre diversas temáticas, identificadas como: alunos, professores, ensino, escola normal, reformas, administração do ensino, saberes e práticas. As temáticas presentes na Revista estão relacionadas ao contexto político, econômico, cultural, social e, principalmente educacional, vivido nas primeiras décadas do século XX, no que se refere às tentativas de modernização do ensino e extinção do analfabetismo, buscando formar uma sociedade nova. Alguns temas concernem às disciplinas da Escola Normal, dirigidas especialmente para a formação dos normalistas, como Prática

Pedagógica, Higiene, História, Desenho, Trabalhos Manuais, Música etc., além de auxiliar no trabalho dos professores que já atuavam na escola primária. Os artigos (escritos por professores de Escolas Normais, alunos da Escola Normal de Piracicaba e outros profissionais), de modo geral, contribuíam para a propagação dos ideais da *Reforma de 1920*, trazendo o nacionalismo como principal elemento.

Além de publicar sobre temas nacionalistas, a Revista se destaca pela publicação do artigo “Estudo da Atenção Escola” (v. I, nº. 2, 1921), de Lourenço Filho. No livro *Testes ABC: para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e escrita*, Lourenço Filho (1934, p. 35) informa que suas primeiras pesquisas sobre a questão da maturidade escolar, que resultaram nesse livro, foram realizadas na escola-modelo anexa à *Escola Normal de Piracicaba*, e seus primeiros questionamentos sobre a atenção e maturidade escolar foram registrados no artigo “Estudo da Atenção Escolar”, publicado pela *Revista de Educação*. Nesse artigo, o autor explicita que o conhecimento do funcionamento da mente infantil pode ajudar o trabalho do professor. Despertar e manter a atenção da criança é tema central do artigo.

Com este estudo, ressalvo a importância da *Escola Normal de Piracicaba* e da *Revista de Educação* como veículo de divulgação e discussão dos saberes educacionais e políticos daquele momento, principalmente pela divulgação do ideário nacionalista e das pesquisas de Lourenço Filho, tendo em vista que o livro *Testes ABC* teve repercussão mundial. Ressalvo ainda, a importância do uso dos periódicos educacionais como fontes de pesquisa que contribuem para os estudos sobre a História da Educação Brasileira.

Língua Vernácula

A preocupação com a correção gramatical, admiravelmente satirizada por Monteiro Lobato, em 1920, na figura de *Aldrovando Cantagalo* (LOBATO, 1940), invadiu jornais e revistas, os quais passaram a manter seções especializadas na discussão de pontos controversos, com o intuito de estabelecer como se deveria falar ou escrever (DE LUCA, 1999, p. 245).

Na *Revista de Educação*, a língua (nacional) também aparece como elemento importante na construção da nacionalidade do cidadão. A língua pátria, capaz de caracterizar um povo, exerce um papel estratégico na afirmação de uma nação e no “combate” à cultura estrangeira que acompanhou os imigrantes. Os artigos¹² dessa temática tratam do ensino da língua nacional como elemento unificador de um povo, sendo necessário que a população tenha certo domínio do idioma, isto é, que seja alfabetizada.

O Lente de Português Joaquim da Silveira Santos, da *Escola Normal de Piracicaba*, foi o autor que mais se destacou nessa temática, publicando três artigos: *Pela Cultura do Vernáculo* (v. I, nº 1, 1921a); *Pela Cultura do Vernáculo* (v. I, nº 2, 1921b) e *O Dialeto Paulista* (v. II, nº 2, 1922).

No artigo *Cultura do Vernáculo* (v. I, nº 1, 1921a), o autor afirma que, em virtude da ação das massas populares, nossa língua (organismo vivo) tem sido transformada. “A língua acompanha, naturalmente o progredir da sociedade e tão intimamente se acha a esta ligada, que em cada epocha ella é o expoente da civilização de um povo” (SANTOS, 1921a, p. 28-29). Para ele,

[...] é dever para cada época de curar a pureza e polimento da linguagem tal como recebeu da geração anterior; e o meio mais eficiente é seguir os moldes adoptados pelos que, melhor conhecendo a índole e a genialidade do idioma, são no seu tempo o modelo de vernaculidade e correção. (SANTOS, 1921a, p. 29).

Com o idioma, difundem-se valores, tradições e ideais nacionais que combateriam as escolas estrangeiras instaladas,

no Brasil, com a chegada dos imigrantes. Para Santos (1921a, p. 29), é dever dos professores primários cultivar nas novas gerações o amor por tudo que constitui nosso patrimônio moral e intelectual, como a língua.

No artigo *A Nossa Prosódia*, de Pedro Crem¹³ (1921, p. 109), a língua é apontada como fator de coesão nacional. Para ele, “falar bem a língua materna é um elementar dever do cidadão. E a todos nós, que patriotas nos dizemos, é clarão que não deve ser permitida a continuação dessa falta de cuidado com que tratamos, em nosso falar correntio, o nosso danoso idioma”.

O artigo *A Utilidade da Carta*¹⁴ (v. II, nº 3, 1922) apresenta-se como um relato de experiência de atividade realizada na *Escola o Modelo de Piracicaba*. Ao trocar cartas, por meio de um correio criado na escola, as crianças estariam exercitando a leitura e a escrita de maneira agradável. O artigo, *Dias do Livro e da Carta*¹⁵ (v. II, nº 3, 1922), enfoca uma comemoração realizada na Escola Modelo e escolas isoladas de Piracicaba. Tal comemoração era uma forma de estimular a aprendizagem da leitura e a escrita nos alunos e também combater o analfabetismo.

Na Primeira República, como em outros períodos, o analfabeto foi visto como um impasse ao progresso do país e para acabar com esse problema, muitas campanhas pela alfabetização da população foram realizadas, como a promovida pela *Liga Nacionalista de São Paulo*. Nesse sentido, Pedro de Mello (1923, p. 19) defende que,

[...] em nosso próprio interesse, devemos aspirar a mais vasta e completa alphabetização. – Alphabetizar! alphabetizar - deve ser, pois, o ideal de todo o governo progressista; e , graças a nossa boa estrellia, é este um

12 - *Pela Cultura do Vernáculo* (v. I, nº 1, 1921a); *Pela Cultura do Vernáculo* (v. I, nº 2, 1921b); *A Nossa Prosódia* (v. I, nº 1, 1921); *O Dialeto Paulista* (v. II, nº 2, 1922); *O Ensino Particular e o Nacionalismo* (v. II, nº 2, 1922 - Conferência pronunciada numa das sessões do Conselho de Educação, que se realizou em julho de 1921, na Capital); *A Utilidade da Carta* (v. II, nº 3, 1922); *Dias do Livro e da Carta* (v. II, nº 3, 1922); *O Ensino de Calligrafia* (v. III, nº 1, 1923) e *Analfabetos* (v. III, nº 1, 1923).

13 - Lente de Língua Vernacula e Califasia, na Escola Complementar de Piracicaba.

14 - Escrito por Antônio Veiga, Professor da Escola Modelo Isolada.

15 - Artigo sem identificação do autor.

dos lemmas que, como compromisso de honra, se acha inscripto no programma do governo nosso Estado.

Segundo De Luca (1999, p. 251), os programas das *Ligas Nacionalistas* e de *Defesa Nacional* insistiram na criação de escolas primárias, especialmente em núcleos coloniais, com a obrigatoriedade do ensino de português.

No artigo *O Ensino Particular e o Nacionalismo*¹⁶ (v. II, nº 2, 1922), que, na verdade, é um discurso de Sud Mennucci¹⁷ publicado pela Revista, as questões da língua e do imigrante estrangeiro estão presentes. O autor (1922, p. 68) faz elogios à *Reforma do Ensino de 1920* e, dentre as medidas implantadas, ele cita as que se referem ao ensino particular, porque, devido às correntes imigratórias encontradas em nosso país, “o ensino particular é quase synonymo de ensino estrangeiro”.

Para Mennucci (1922, p. 69-70), não existe problema maior para os brasileiros que as diversas nacionalidades instaladas no país. Embora o estrangeiro seja uma necessidade para o progresso econômico do país e do Estado de São Paulo, esses imigrantes conservam o sentimento patriótico pela terra de onde vieram e não pela terra que os acolheram e em que nasceram muitos de seus filhos. “A entrada, pois, das correntes imigratórias, em nosso paiz, apresenta-se como um problema de duas pontas: a do progresso e da civilização, em que o estrangeiro é imprescindível e a das tradições, em que é um indesejável”. O Delegado argumenta que é preciso neutralizar esse mal e “atrahil-o á terra e vincual-o á gleba, affeição-lhe a alma e amalgamal-o ao povo, em ultima analyse, chamal-o e absorvel-o”, e ressalta que, com a *Reforma do Ensino de 1920*, foi acrescentado mais um meio para absorver o imigrante: o da obrigatoriedade aos filhos dos estrangeiros de saber o português antes de qualquer língua e a proibição de ensinar outras línguas – a não ser o português – a crianças menores de 10 anos. É a escola que vai transmitir a nacionalidade para os filhos dos imigrantes, fazendo-os se fixar no Brasil.

A escola, disseram quando se pediu a aprovação dos preceitos em vigor, é a forja máxima da nacionalidade. Na primeira infância o cérebro é cera molle que recebe, a fogo, as impressões de uma nacionalidade e nunca mais o espírito se libertará dessas marcas indeléveis. (MENNUCCI, 1922, p. 70).

Com o argumento de Mennucci – “na infância o cérebro é cera mole” –, é possível notar como a educação era vista, nesse momento, e que a *Revista de Educação* também se empenhou na busca pela construção da nacionalidade, por meio da educação, assim como pretendia a *Reforma de 1920*.

Diante deste estudo, considero que a leitura foi usada para divulgar os ideais da época e que a língua nacional foi um elemento importante na formação da sociedade nas primeiras décadas do século XX. Penso que a *Revista de Educação* (1921-1923) foi uma estratégia editorial para a divulgação dos ideais nacionalistas. Os autores buscaram divulgar as medidas implantadas pela Reforma, através de seus artigos, ou seja, a *Revista de Educação* explorou os princípios nacionalistas defendidos pelo reformador, para divulgar as medidas implantadas pela Reforma. Os artigos selecionados e analisados representavam um conjunto de saberes que os professores da Escola Normal publicavam, junto de uma linha editorial que reconhecia sua importância para a formação do professor, naquele momento. De fato, os elementos nacionais eram imprescindíveis na formação dos cidadãos e da sociedade republicana da época, por isso, a língua nacional foi tão enfatizada.

Com isso, considero a criação da *Revista de Educação*, a seleção e publicação dos artigos funcionavam como dispositivos de normatização pedagógica e como suporte material das práticas escolares, pois tinham como objetivo formar os professores sob a base ideológica da *Reforma de 1920* e oferecer subsídios para os professores que já trabalhavam no ensino primário.

16 - Esse discurso também foi publicado no *Anuário de Ensino* de 1920-1921.

17 - Delegado regional da Instrução Pública de São Paulo.

Referências

ANTUNHA, Heládio César Gonçalves. *A instrução pública no Estado de São Paulo: a Reforma de 1920*. São Paulo: FEUSP, 1976.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. *A escola e a república*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989.

_____. Por uma história cultural dos saberes pedagógicos. IN: CATANI, D. B.; SOUZA, C. P. (Org.). *Práticas Educativas Culturas Escolares Profissão Docente*. São Paulo: Escrituras, 1998, p. 31-40.

_____. Reformas da Instrução Pública. IN: LOPES, E M T; FILHO, L M F; VEIGA, C G. *500 anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 225-248.

_____. Modernidade pedagógica e modelos de formação docente. In: CARVALHO, Marta Maria Chagas de. *A escola e a República e outros ensaios*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003, p. 121-142.

CHARTIER, Roger. *História cultural entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Berltrand, 1990.

CREM, Pedro. A nossa prosódia. *Revista de Educação*, Piracicaba, v. I, nº 2, p. 105-109, ago. 1921.

DE LUCA, Tania Regina. *A Revista do Brasil: um diagnóstico para a (N)ação*. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

Dias do livro e da carta. *Revista de Educação*, Piracicaba, v. II, nº 3, p. 184-185, dez. 1922.

FAUSTINO, Honorato. *O Ensino de Calligrafia*. Revista de Educação, Piracicaba, v. III, nº 1, p. 13-17, set. 1923.

HILSDORF, Maria Lucia S. Lourenço Filho em Piracicaba. IN: SOUZA, Cyntia Pereira de. *História da Educação: processos, práticas e saberes*. São Paulo: Escrituras, 1998, p. 95-112.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. *Testes ABC: para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e escrita*. São Paulo: Melhoramentos, 1934.

_____. Estudo da atenção escolar. *Revista de Educação*, Piracicaba, v. I, nº 2, p.73- 100, ago. 1921.

MELLO, Pedro de. *Analfabetos*. Revista de Educação, Piracicaba, v. III, nº 1, p. 18-20 set. 1923.

MENNUCCI, Sud. O ensino particular e o nacionalismo. *Revista de Educação*, Piracicaba, v.II, nº 2, p. 67-77, out. 1922.

SANTOS, Joaquim da Silveira. Pela cultura do vernáculo (I). *Revista de Educação*, Piracicaba, v. I, nº 1, p. 27-32, maio.1921.

_____. Pela cultura do vernáculo (II). *Revista de Educação*, Piracicaba, v. I, nº 2, p. 113-118, ago. 1921.

_____. O dialecto paulista. *Revista de Educação*, Piracicaba, v. II, nº 2, p. 116-122, out. 1922.

LUGARES DE MEMÓRIA: DIFERENTES LINGUAGENS NA ESCRITURA DE NOVAS IDENTIDADES

Andreia dos Santos de Jesus¹

Ana Rosa Bordin Rabello²

Resumo

Este artigo objetiva descrever e analisar a metodologia criada nas oficinas de escrita e linguagens artísticas que aconteceram no município de Osasco, como parte do processo de formação das professoras e técnicas do Atendimento Educacional Especializado, e que culminaram na publicação e lançamento do livro *Narrativas e desafios da inclusão: o percurso da educação inclusiva em Osasco*. Dividido em três partes, o artigo inicialmente apresenta os sujeitos que compõem o cenário que propiciou a realização das oficinas. Na segunda parte, descreve o desenvolvimento da metodologia, as diferenciadas oportunizações de vivências estéticas e de produções artísticas, apresentando também depoimentos e impressões de algumas participantes, para exemplificar o caráter potencializador da arte no papel da constituição da identidade das educadoras. Na terceira parte, apresenta trechos e imagens produzidos por uma das professoras participantes e analisa o impacto da fruição artística no processo de autoria, acompanhando a metamorfose das palavras, das imagens e da subjetividade.

Palavras-chave

Memória; linguagens artísticas; autoria; identidade profissional.

Abstract

This article aims to describe and analyze the methodology created in the writing and art workshops which took place in Osasco city. The workshops were part of the training process of teachers and specialists of the Specialized Education Service, and resulted in the publishing and releasing of the book “Narratives and Challenges of Inclusion: the path of inclusive education in Osasco.” The article has three parts; the first introduces the people who make up the environment in which the workshops were conducted. The second part portrays the methodology development, which provides opportunities for aesthetic experiences and contact with art. It also brings forward testimonies from some of the participants, pointing out the potentiating power of art in building the identity of educators. The third part presents excerpts and images produced by one of the teachers who took part in the process. From that, it analyzes the impact of artistic fruition in the authorial process, following the metamorphosis of words, images and subjectivity.

Keywords

Memory; art; authoring; professional identity.

1 - Pedagoga pela UNICAMP, desenvolve oficinas de linguagens artísticas. É Coordenadora de Formação da MD. deinha@md.org.br

2 - Pedagoga pelo Mackenzie e Arteterapeuta pelo Sedes. É Coordenadora de Comunicação da MD. anarosa@md.org.br

Os sujeitos da memória

Não há método, não há receita, somente uma grande preparação.
Gilles Deleuze

Todas as vezes que começamos a narrar este processo, dizemos que vamos contar a concretização de um sonho.

Sonho que se tornou possível por ter como cenário o processo de implementação do Programa de Educação Inclusiva – PEI – da Secretaria de Educação do Município de Osasco, com assessoria da Mais Diferenças, organização que trabalha com Educação e Cultura Inclusivas.

Dentro deste Programa, durante dois anos, aconteceu a formação do grupo de professoras especialistas e do corpo técnico que deram início ao Serviço de Atendimento Educacional Especializado da Secretaria de Educação. Este serviço integra o processo de implementação da Educação Inclusiva que tem permitido o acesso e permanência dos alunos com deficiência nas salas regulares de ensino. Neste sentido, é um marco inaugural de um novo campo de atuação pedagógica para os profissionais da educação. E, neste marco, foi possível despertar reflexões acerca da importância fundamental do registro dos processos vividos pelos profissionais e pelos alunos nessa nova realidade pedagógica. E com nosso sonho ampliado, surgiu o desejo de transformar os registros em uma publicação.

A este grupo foi feito um convite: registrar o processo vivido na passagem entre a educação especial e o serviço de Atendimento Educacional Especializado. O processo se daria através da participação em uma oficina que ocorreria fora do horário de trabalho, a princípio com encontros mensais de 2 horas que, posteriormente, passaram a ser quinzenais e, em sua finalização, semanais. E o mais importante é que deveriam envolver-se do princípio ao fim.

Poucas foram as pessoas que assumiram tal compromisso. Formou-se então, um pequeno grupo, que se manteve do começo ao fim, composto por 7 professoras e 2 técnicas – uma psicóloga e uma assistente social. Além de nós, autoras do artigo e responsáveis pelo processo, participaram também

de alguns encontros pontuais outros profissionais: uma atriz e contadora de histórias, que foi responsável por introduzir a arte de contar histórias; uma artista plástica e arte educadora que conduziu o processo de produção de imagens que dispararam e ilustraram o processo de escrita; duas consultoras da Mais Diferenças que conduziram o grupo focal, que se consistiu em um encontro do grupo com o objetivo principal de revelar as percepções dos participantes sobre a experiência desenvolvida.

Este percurso concluiu-se no período de um ano, culminando com o lançamento do livro, cujos textos foram escritos e ilustrados pelas participantes do grupo. Ao final da jornada, o título escolhido para a publicação foi *Narrativas e Desafios da Inclusão: O Percurso da Educação Inclusiva em Osasco*.

O principal objetivo desse artigo é relatar e refletir sobre a proposta de desenvolvimento deste processo que se deu através de diferenciadas oportunizações de vivências estéticas e de produções artísticas, acreditando que este potencializou a constituição dessas profissionais em autoras de suas histórias, transformando inclusive seu olhar e compreensão em relação ao seu papel como educadoras e em relação ao novo lugar que passaram a ocupar na intrincada rede de funções e papéis da Educação.

Escolhemos, entre tantas histórias e cenas escritas, analisar aqui a produção de apenas uma das autoras, por considerarmos ser suficiente para reconhecer nela as dinâmicas e criações das linguagens que leem e ressignificam o mundo.

Formas, cores, texturas, palavras, imagens e sons na composição de novas identidades

A arte de narrar é uma relação alma, olho e mãos; assim transforma o narrado a sua matéria a vida humana.

Paul Valéry

Colocamos nossas mãos na massa.

Criamos as oficinas, os espaços e os tempos, possibilitando o aprender a ouvir e a falar, a criticar e a defender, a participar e a organizar, a ajudar e a ser ajudado, a compartilhar, a dar e a receber, em um processo sempre crescente de solidariedade

intelectual, aprendendo a respeitar o outro enquanto legítimo outro, como Humberto Maturana nos incitou.

Na criação das oficinas, para que pudéssemos agregar esses novos sentimentos, sensações e conhecimentos como potencializadores na criação de um novo lugar e de outras identidades era preciso **experimentar**.

E a experiência é o que nos passa é o modo como nos colocamos em jogo, nós mesmos, no que se passa conosco. A experiência é um passo, uma passagem. Contém o “ex” do exterior, do exílio, do estranho, do êxtase. Contém também o “per” de percurso” do “passar através”, da viagem, de uma viagem na qual o sujeito da experiência se prova e se ensaia a si mesmo. E não sem risco: no experiri está o periri, o periculum, o perigo.
Larrosa, 2009

Era preciso experimentar! Experimentar para “desvelar” o que foi e, assim, poder ir ao encontro do que pode ser. Proporcionar a possibilidade de reencontro com o passado para contemporaneizá-lo.

Com as experiências desenvolveu-se todo o trabalho onde foram produzidos os textos, as imagens, os capítulos e, finalmente, o livro.

Começamos assim, falando sobre memória.

Mas, o que é memória? Essa foi nossa primeira provocação! Propusemos que fossem remexidos os mais escondidos recônditos da memória de cada uma das participantes da oficina, trazendo à tona uma cena pessoal e significativa, como professora ou como aluna. Em meio a muito choro, a muita alegria e também a muita saudade foram tecendo suas histórias, emaranhando suas lembranças, ocupando seus espaços.

As histórias aqui retratadas são fios de uma trama tecida coletivamente [...] O processo de religar os fios da memória traduz o movimento de rememoração (no sentido benjaminiano do termo): reminiscências elaboradas e reelaboradas como linguagem – lócus de cruzamentos sociais e culturais apropriados, criados e

transformados intersubjetivamente. Espaço dialógico, social e histórico, que articula os fios de uma trama discursiva fundada na experiência e na ação.

Carmen Lúcia Vidal Perez, 2003

Em seguida, a segunda pergunta: quais histórias gostariam que as acompanhassem pela eternidade? Nós as avisamos que para responderem, seria necessário que revisitassem suas trajetórias, que pedissem licença ao tempo, que conversassem com ele e, principalmente, que se colocassem no exercício de autopercepção diante da profissão que exercem. De posse de sua cena, cada uma das participantes começou a escrever o seu primeiro capítulo.

(...) eu acho que todo professor precisava passar por essa oportunidade, essa experiência de escrever, escrever sobre a sua história, porque quando você escreve é diferente de contar... quando você está contando, muita coisa se perde e o contar falado é informal (...) quando você senta para escrever você não está vendo a aprovação do outro, é você com a sua lembrança, você com as suas memórias (...) antes da gente escrever, foi feito todo um preparo: primeiro, vamos fazer uma linha do tempo... tudo é estímulo, tudo vai sensibilizando - as leituras, os livros, as discussões - para depois escrever. E quando a gente começou a escrever ninguém falou: “Tem que ser assim!”

Depoimento de participante durante grupo focal

Para a realização da proposta, exibimos trechos de *Depois da vida* (Wandafuru Raifu), filme dirigido por Hirokazu Koreeda, por considerarmos que seria um disparador das questões de memória e uma aproximação dos personagens e das passagens. Isto porque, historicamente, as professoras do Atendimento Educacional Especializado trazem de sua formação o entendimento que a pessoa com deficiência necessita que seja criado para ela um cenário paralelo e, sendo assim, colocam-se como as selecionadoras de todos os elementos que compõem este cenário.

O filme nos convoca a outra discussão dos processos de

seleção da memória humana que, neste momento inicial, para nós era primordial. A seleção de elementos do cenário dos personagens do filme é possibilitada pelo outro que o ajuda a revelar fatos desconhecidos entre memórias tão presentes e vivas.

Pretendíamos que as lembranças se transformassem em rememorações, que o passado fosse recuperado na potência do momento presente, que se transformassem em arqueólogas de suas próprias memórias, resgatando sentimentos, conhecimentos e histórias não contadas.

Pedimos que cada uma delas lesse um livro indicado em uma lista fornecida por nós, escolhendo aquele título que mais lhes chamasse a atenção.

Primeiras estórias, de João Guimarães Rosa; *O que eu não contei*, de Azar Nafisi; *Infância*, de Graciliano Ramos; *Os sofrimentos do jovem Werther*, de Goethe; *O castelo dos destinos cruzados*, de Ítalo Calvino e *O fio das miçangas*, de Mia Couto foram os escolhidos por elas para inspirar o desafio, para dar fôlego para as lembranças e, surpreendentemente, para que, ao longo da leitura e em todo processo, se reconhecessem em suas próprias escolhas.

Indicamos leitura de livros literários uma vez que partimos do pressuposto que a literatura é feita de memória, e cada criador a trata de forma diferente. São essas formas diferentes de tratá-la que acreditamos que potencializaram o reencontro-descoberta com o contador de histórias vivente nas participantes, e que muitas vezes encontrava-se adormecido pela ausência de experiências no cotidiano.

Eu acho que a riqueza foi no processo todo de fazer o livro; foi a questão da preparação; isso me chamou a atenção. Eu acho que isso foi transformador, não só discutir o que você tinha para escrever, mas os livros - que foi a gente que escolheu - trouxe um monte de ideias para a escrita; depois o filme... esse filme me fez questionar um monte de coisa da minha atuação! Eu até falei para ela [Deinha]: “Você me colocou em crise profissional!” O quanto que a gente muito mais fala do que pergunta; a importância da pergunta.

Depoimento de participante durante grupo focal

Escolhemos realizar uma roda de histórias coordenada por Tatiana Zalla, atriz e contadora de histórias que, com seus encantamentos, ilustrou e materializou a arte da narrativa. Este encontro possibilitou ao grupo que partilhasse as impressões sobre os livros lidos, que percebesse e revelasse a distância que havia sido aberta entre a literatura e o cotidiano de cada uma delas e desvelou não ser necessário ter critérios fechados na escolha de um livro para leitura.

Não encontrar inicialmente em um livro as histórias e as amarras que seriam supostamente necessárias para a sua escrita não significava que a leitura não tinha valido a pena. No decorrer do trabalho, pudemos presenciar a percepção dos paralelos entre as histórias lidas nos livros escolhidos e em suas próprias histórias. Vivenciamos a produção de sentidos acontecendo.

[...] a formação estética do professor requer atividades que extrapolem a leitura teórica.

[...] Um tipo de encontro com a obra provoca empatia. A empatia é um sair de si mesmo, estado em que no entanto eu me aprofundo em mim mesmo. Não me confundo com a obra, mas eu e ela estamos “dentro”. Eu dentro dela. Ela dentro de mim. Os limites não desaparecem, mas se flexibilizam. A emoção me move. Tudo é muito mais rápido. Os limites são rompidos naquele momento mágico, sem que a obra perca sua identidade, nem eu a minha: opera-se, então, uma libertação.

Gabriel Perissé, 2009

Partimos então para a ilustração das memórias e da cena escolhida para ser levada para a posteridade. Era preciso dar corpo ao texto. Nesse momento contamos com a parceria de uma artista plástica, Elana Pereira. Munida de livros, fotos, materiais diversos, e com uma abordagem escolhida cuidadosamente, a artista aguçou a curiosidade do grupo.

As imagens começaram a se mostrar. Para algumas surgiram mais facilmente do que para outras. Por não estarem acostumadas a materializar sentimentos, nem a ver a arte como parte delas, muitas se sentiram revestidas de incertezas, se questionaram se seriam capazes. Mas não desistiram!

A oficina de arte, como foi chamada por nós, trouxe à tona o quanto o professor, em sua prática, se distancia de sua capacidade de produção artística. Acostumam-se a pedir que seja feito, abrem mão da experiência possibilitada pelo fazer. Ao produzirem e materializarem a cena escolhida para levar para a posteridade, as participantes criaram novos significados para a imagem idealizada em pensamento. Como se tivessem vontade própria, as imagens foram se construindo e se encaminhando para possibilidades até então não vislumbradas; novos cenários e ligações se dão no desenvolvimento do trabalho.

Entre um encontro e outro, o grupo se dedicava a escrita de seus textos. A cada encontro novos trechos já estavam construídos.

Nós, as responsáveis pelo processo, líamos previamente os textos e nos debruçávamos durante a leitura, buscando encontrar a narradora e sua história em cada trecho. E assim nos sentíamos incluídas na narrativa. Com isso, levantávamos perguntas e apontamentos que as ajudariam a retomar os próprios textos.

Com o grupo, projetávamos e líamos as histórias escritas, compartilhávamos impressões, avaliávamos os impactos e renovávamos o convite de escrita.

Deinha lia [os textos] tão entusiasmada que comovia! Cada texto que ela conseguia fazer a leitura, a gente se emocionava: “Que lindo!”. Independente de não ter sido a gente, a gente estava quase chorando, uma emoção de conseguir se colocar no lugar do outro.
Depoimento de participante durante grupo focal

Foram momentos de leitura partilhada e apreciação dos textos. Descobrimos que para vencer as dificuldades de elaboração da escrita seria necessária a utilização de alguns recursos que não prevíamos anteriormente. Optamos por gravar as discussões e reflexões acerca dos textos e, com o áudio em mãos, as participantes apossavam-se do texto. Neste processo de idas e vindas, nasceram os primeiros capítulos.

Encerrada a primeira etapa começamos os aquecimentos para os novos textos, os segundos capítulos de cada uma das participantes.

Pedimos então que escolhessem cenas da inclusão escolar dos alunos com deficiência vividas por elas, e que gostariam de relatar por serem significativas para outras professoras que estivessem dando seus primeiros passos neste caminho.

Para que as cenas pudessem surgir e para que as participantes pudessem selecioná-las entre todas as que viriam, exibimos um vídeo da palestra de uma escritora africana.

Nesse processo, ouvir o relato da contadora de histórias Chimamanda Adichie sobre “O Perigo de uma Única História”, nos fez refletir que a história contada em uma única versão cria estereótipos difíceis de serem superados. Ficamos satisfeitas por nossas histórias serem diversas e conterem miudezas impossíveis de serem relatadas por pessoas que não viveram estes detalhes. Assim, não incorremos no perigo de interpretar uma história a partir de uma única visão de mundo.

Trecho da apresentação do segundo capítulo

Para continuar o movimento de refletir sobre as cenas e histórias que foram surgindo, a leitura de três autores foi fundamental: Tomaz Tadeu da Silva, Roseli Cação Fontana e Sandra Mara Corazza. Os textos foram essenciais para provocar novas inquietações. Como toda fundamentação teórica trouxe algumas respostas, mas também lançou novas perguntas, colocando-as a conversar com as cenas escolhidas e ajudando-as a entender que narrar não é resolver a trama, é, antes de mais nada, uma possibilidade de conversar com a trama.

Além da palavra escrita, levamos a linguagem fotográfica como disparadora do processo de registro e ilustração deste segundo capítulo. Mais uma vez, contamos com a presença de Elana Pereira, com sua sensibilidade inteligente.

A experiência fotográfica foi fundamental para encontrarmos uma imagem que dissesse algo sobre a história narrada. Esta etapa trouxe novamente a angústia e as sensações contraditórias, pois a ideia das nossas formadoras não era produzir fotografias nos padrões que estávamos acostumados, mas que fizéssemos

uma composição com fotos. Ao mesmo tempo em que vivenciamos a sensação de incapacidade, já que para a maioria de nós a experiência fotográfica era reduzida a festas e fotos “caseiras”, veio também à tona, a sensação prazerosa da novidade. Foram apresentadas ao grupo, produções diferentes (Rosangela Rennó e Rochelle Costi) que alimentaram os olhos e ampliaram nossa noção de fotografia. Entregamo-nos à experiência de sair fotografando de maneira inusitada pelo Centro de Formação e, apesar de estarmos no mesmo espaço, cada uma de nós foi capturada por coisas diferentes. E esse espaço, que é para lá de familiar, tornou-se um campo de investigação, revelando novas possibilidades de relação e de intervenção.

Trecho da apresentação do segundo capítulo

No decorrer dos encontros as fotografias foram sendo capturadas e as cenas foram sendo escritas.

Não foi uma tarefa fácil! Escolher as cenas do cotidiano foi mais trabalhoso, pois pareciam estar mais próximas do que as histórias narradas no primeiro capítulo. Por ainda estarem vivendo e elaborando esse processo de implementação do Atendimento Educacional Especializado, por estarem nesse espaço-tempo se transformando nos novos profissionais que o momento histórico pede, sentiram que a seleção da cena exigiu coragem e desprendimento para contar de si.

A docência como devir é um estado inédito instituinte de novas subjetividades, que se potencializam na resistência e que, ao resistirem, rompem com o instituído num movimento de sentir-pensar-fazer cotidianamente a profissão.

Carmem Lucia Vidal Perez, 2003

Novamente partilhamos os textos projetando e lendo em conjunto cada trecho escrito.

Começamos novo processo de revisão de textos, dessa vez individualmente. As gravações das reflexões e conversas foram de fundamental importância neste desenrolar, pois as ajudou a se apropriarem de suas próprias histórias ao ouvirem suas próprias vozes.

(...) eu sofri porque eu achei que invadia a privacidade da gente, porque você volta ao seu passado, você se arremete ao seu passado que está não tão longe... você volta e começa a ver coisas que você enfrentou, e que hoje você tira de letra, com outros relacionamentos, com outras crianças, com outros alunos que também tinham problemas e hoje também continuam tendo, só que mudou o foco, entendeu? (...) quando você resgata isso, você sofre, e eu ainda me emociono quando me lembro de algumas coisas que eu fiz e coloquei no livro (...) “O que vai ser de quem ler?” Será que ele vai se colocar no lugar da gente, o que a gente já passou? Ele vai refletir: “Poxa vida, é o que eu penso hoje e elas pensaram isso no passado!”?

Depoimento de participante durante grupo focal

Dez meses depois de iniciado o processo, em julho de 2011, uma nova roda foi feita. Conduzido por Maria Ester Moreira e Priscila Collet, duas consultoras da Mais Diferenças, o grupo focal nos possibilitou avaliar o impacto da metodologia criada. Enxergamos as marcas inscritas em Cleusa, Daniela, Ester, Kelly, Líbera, Marceli, Marilene, Sileine e Sirleide. Era também a hora e a vez de pensar sobre o processo vivido.

Este encontro, o grupo focal, foi gravado e posteriormente transcrito. A transcrição foi entregue para que todas as participantes pudessem rever suas falas, complementar, retirar e escolher os trechos mais significativos para compor o terceiro capítulo. E assim foi feita a organização a partir da categorização dos trechos selecionados.

Nas falas foram reconhecidas as influências e referências de vários escritores lidos na trajetória profissional de cada uma delas. As ideias reverberaram nas falas e nos textos construídos.

(...) a gente também construiu uma identidade de professor especial antes de ser professor do SAEE: professor [de educação] especial não tem nojo, aceita todos...

(...) será que haveria realmente uma classe de professoras divinamente selecionadas?

A gente assume esse papel e de certa forma, a gente se identifica [com ele]... o que eu mais ouvi na minha

vida e ouço até hoje é: “O que você faz?” “Ah, você deve ser uma santa, tem que ter muita paciência, você é iluminada”.

Depoimentos de participantes durante grupo focal

E assim o processo foi encerrado.

Nosso processo de escrita foi árduo e prazeroso. Da dificuldade ao reconhecimento do eu. Da preparação ao fortalecimento do grupo. Do reconhecimento de que não fomos estimuladas a escrever à conquista de cada história retratada em palavras.

Nesse processo, a afetividade foi parceira incansável. Aliás, não é possível escrever sobre nós sem dar as mãos à emoção. Isso foi descoberto logo de início.

Percebemos nossa pouca intimidade com a escrita, em especial, com a escrita sobre nós. A que podemos atribuir esse fato? Sem dúvida, ao mesmo lugar que hoje somos parceiros: a escola. Infelizmente, não fomos estimuladas nessa tarefa tão importante de utilizar palavras como forma de expressão no mundo.

Entretanto, a dificuldade encontrada foi de certa forma, impulso para iniciarmos a escrita. Falar de nossa realidade, perceber que nossas histórias se entrelaçavam, serviu como alimento para nosso exercício: da escrita e de nosso descobrimento. Sim, porque saber de si nem sempre está evidente a ponto de ser enxergado.

E conhecer sobre nós e sobre o outro ajudou, e muito, a nos constituir enquanto grupo. Apesar de a escrita ser um ato solitário, a bagagem para que este ato se concretize não ocorre solitariamente. Socialmente nos constituímos, nos formamos sujeitos, nos delineamos. É preciso, então, entender o mundo como lugar de interação e troca.

Trecho da apresentação do terceiro capítulo

A escrita de nova identidade. Um percurso pelos lugares de memória

Diante das diversas e emocionantes narrativas escritas neste processo, escolhemos uma autora, Marcell Rodrigues e trechos

de seus dois capítulos para analisar aqui, por considerarmos serem suficientes para reconhecer neles as dinâmicas e criações das linguagens que leem e ressignificam o mundo.

A Memória é uma Cicatriz no Tempo



Uma caravela! Foi essa a imagem surgida no tempo ao pensar em minha trajetória profissional. Se quiséssemos lhe atribuir algum significado, poderíamos dizer que caravelas representam a descoberta. Carregam em seu interior mazelas, saudades, angústias, alegrias, anseios... E ao chegarem a seus destinos, descarregam as bagagens da vida.

A imagem foi crescendo a partir do processo de ilustração deste texto. Em um dos encontros foi lançada a pergunta: o que vem à sua mente ao pensar em sua história como professora? Desde então, não saía de minha cabeça a água – o movimento de ir e vir do mar e a correnteza do rio.

[...] Vários livros foram oferecidos como forma de estimular nossa imaginação e escolhi, sem a mínima ideia do que encontraria dentro dele, Primeiras Estórias, de João Guimarães Rosa.

[...] Mas – surpresa! – a caravela não se mostrava, não ficava como queria. Será que não é uma caravela? E então começou a metamorfose: de caravela em jangada

e de jangada em barco – que navega por um rio com três margens.

[...] Foi no colégio, em uma aula de Língua Portuguesa, que ele apareceu. Inusitado... Improvável... Didático e nada mais. Não li o livro na época.

[...]E essa é a memória que escolho para relatar – uma imagem de transição. Como o barco, que viaja pelo rio e escolhe onde quer aportar, mesmo que seja numa terceira margem.

[...] Em meio ao burburinho geral, o então secretário da educação disse que a classe especial não era mais compatível com o modelo de ensino que vinha sendo construído; pelo contrário, não contribuía à formação do aluno. É possível imaginar a repercussão dessas palavras!

[...] Muitos conflitos e equívocos aconteceram. Alunos que não eram meus iam para minha sala, para “se acalmarem”. Por que não? Afinal, alunos que não eram delas estavam lá! Hoje entendo que aceitei essa condição por sentir que, de certa forma, faziam um favor para mim em aceitá-los. Ou por achar que não estava fazendo o meu trabalho, por me sentir ociosa sem meus alunos, embora atendesse às professoras durante as duas horas de convivência. [...] Estava me sentindo exposta, com uma sensação de não-pertencimento. Quem era eu? Que papel assumia naquela escola? Por outro lado, havia também professoras que diziam que o caminho era aquele, que os alunos eram capazes, que estavam felizes com a convivência. Posso dizer que me sentia em um rio com três margens, sem saber onde aportar.

[...] E, então, penso que foi tempo demais. Seis anos com a mesma professora, os mesmos colegas, a mesma escola. [...] Na verdade, na época souo como algo natural. Hoje, como algo estranho. Não que esteja dizendo que meu trabalho foi inútil. Apenas, que as classes especiais foram importantes em determinado período e contexto histórico. Agora, é preciso navegar em outras águas.

A história de Marceli narra os acontecimentos da transição. Desejando representar uma caravela, ao colocar a mão na massa, a caravela não se mostra. Transita de caravela para jangada, e de jangada se transforma em um barco. Nesse processo provocado

pelo fazer artístico, que não cede à idealização inicial, e que exige que se rearranje com os materiais, com a forma desejada, com as texturas e movimentos, ela descobre ser possível imprimir novos sentidos a sua imagem, vivendo momentos de incerteza e se perguntando: sou capaz?

No exercício de materializar seus sentimentos e sensações, no momento da produção empreende-se de total devoção para aproximar-se da representação da imagem. Diferentemente daquela sempre utilizada, surge uma nova maneira de “escrever”, a imagem criada já não é mais apenas uma ilustração de um texto. É a história da metamorfose *das bagagens da vida*.

A arte é formativa, porque dá forma a sentimentos e ideias. A dor, o amor, a traição, a compaixão, a luta pela verdade, a crueldade, a miséria, a pilhéria, o medo, a desastrosa quebra de um segredo, o pessimismo, o heroísmo se formam e se transformam em melodias, em pinceladas enérgicas, em frases, em desenhos, em movimentos, em cores inéditas, em efeitos especiais, em ritmos, em tons, em linhas, em curvas, etc. Mas também é formativa quando nos forma, quando forma e transforma nós próprios.

Gabriel Perissé, 2009

A arte também nos faz intuir, suscita algo que de outro modo seria menos provável de ser desvelado. Assim como o livro não lido anteriormente, mas que deixou um fragmento, um vestígio, pistas que ficaram na memória causadas, talvez, por um estranhamento de um título. É no ressurgimento do livro, em outra fase da vida, que a terceira margem do rio produz uma nova rede de significantes.

[...]e ele acabou se tornando uma lembrança cada vez mais opaca, até quase sumir. Mas não sumiu, porque memória cicatriza e não some. E por fim, ele me achou. Felizmente!

A elaboração escrita serviu para Marceli como um dispositivo capaz de produzir, de reafirmar diferentes formas de ser, de pensar e de se conhecer. Ao narrar acontecimentos de sua própria vida, ela exprime-se a si mesma, colocando-

se como sujeito da própria história. Assim como seus alunos que foram se tornando visíveis ao migrarem da classe especial para a sala regular, visíveis também se tornaram as dúvidas e inquietações em relação aos processos de transição de uma proposta educacional para outra, da classe especial para as salas de atendimento, quase como que se fosse necessário alcançar a terceira margem do rio.

Sinto saudade da classe especial. Não uma saudade que sufoca, que anseia pelo velho, mas uma saudade curiosa. Como estarão eles?

Através das passagens pelas quais Marcell caminhou em direção à reconstrução de sua identidade profissional, foi nos mostrando, que a verdadeira saudade é aquela que cicatriza, que não busca o retorno do vivido. A saudade que cicatriza tem, quem sabe, curiosidade.

Mais do que isso: foi nessa produção que de fato os papéis e os lugares foram redefinidos. A cada linha escrita, a cada trecho lido, a cada imagem produzida, a transição foi feita.

E ao debruçar-se no processo, Marcell perseguiu as lembranças, as leituras, os saberes e não-saberes, o desafio das produções em outras linguagens, as reflexões e a escrita.

A Vida em Cena



Cena 1 - Olhar de novo

Durante o ano de 2010 trabalhamos com o projeto “Fotografia”, e a visita à Bienal foi uma das ações. Todos nós levamos uma câmera ou celular para registrar o momento.

[...] Participei inúmeras vezes de passeios com a escola, mas desta vez foi marcante para mim a percepção dos diferentes interesses. Caminhávamos por entre a exposição, fotografando aquilo que nos fazia sentido. Cada registro era único, tanto na foto quanto na memória.

Meu olhar não estava voltado para não perdê-los de vista, mas ao que suas vistas viam.

[...] Agora os enxergava como sujeitos. Agora podia perdê-los de vista.

[...] Ver. Rever. Olhar. Enxergar. Exercer o sentido da vista sobre. Sobre eles, e, principalmente, sobre mim. Algo aconteceu que me fez ver (e gostar de ver) que eles estavam apreciando a exposição. E que o que apreciavam não era, necessariamente, o que eu direcionava. Em nenhum momento disse o que era para ser fotografado. A vontade surgia, o olhar se apurava, a câmera capturava. A vida acontecia.

A escolha por uma cena breve para narrar um evento do cotidiano, demonstrou o deslocamento provocado durante o desenrolar das oficinas. O texto, escrito após meses de fruição artística, denota convivência com imagens, tempo empregado na observação, rememoração dos detalhes da cena, abertura para entender o que, quem sabe, em um primeiro momento, tenha passado despercebido.

[...] Eis como nos formamos esteticamente: alargando a nossa sensibilidade, optando por uma visão visionária, por uma visão clarividente, cuidando do sentimento não destituído de pensamento, abrindo roteiros não rotineiros em nossas observações e avaliações.
Gabriel Perissé, 2009

Em um pequeno espaço, Marcell transformou palavras em um grande texto. Ouvimos nele as vozes de seus alunos,

das pessoas que compõem a escola, o silêncio da espera, as reações e interações. Enxergamos o encantamento da visitação e contemplamos a mesma visão de jovens observando suas imagens captadas. Presenciamos uma didática criativa que ousou na forma de narrar o vivido, que rompeu com o olhar da impossibilidade.

As oficinas revelaram caminhos, possibilitaram a passagem do vivido para o nível simbólico, reordenando ideias e experiências. Ensinaram o desaprender através da arte, esmiuçaram o funcionamento dos processos de conhecimento e desafiaram para que novas possibilidades fossem criadas.

Abriram caminhos para a transição. Caminhos de comunicação e de vínculo, carregados de simbolismo.

O mar não tem desenho. O vento não deixa.
Guimarães Rosa

Referências

- CORAZZA, Sandra Mara. *Cenas de uma vida de professora*. Palestra. Brusque: UNIFEBE, 2008.
- FONTANA, Roseli A. Cação. *A constituição social da subjetividade: Notas sobre a Central do Brasil*. In *Educação & Sociedade*, Ano XXI, n. 71, 2000, 2^a. ed. Campinas, SP.
- LARROSA, Jorge. *Nietzsche & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- MATURANA, Humberto. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Ed. UMG, 1999.
- PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. *Cotidiano: história(s), memória e narrativa. Uma experiência de formação continuada de professoras alfabetizadoras*. In GARCIA, Regina Leite (org.). *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- PERISSÉ, Gabriel. *Estética & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- POLLAK, Michael. *Memória, Esquecimento, Silêncio*. In *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989, p.03-15.
- PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura (org.). *Porque escrever é fazer história. Revelações. Subversões. Superações*. Campinas: Alínea, 2007.
- SILVA, Tomaz Tadeu. *A produção social da identidade e da diferença*. In SILVA, Tomaz Tadeu. *Identidade e Diferença. A Perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2009.

A COMPETÊNCIA LEITORA E ESCRITORA DE ALUNOS DA EJA EM UM AMBIENTE DE MODELAGEM MATEMÁTICA

Meri Bello Kooro¹

Luzinete de Oliveira Mendonça¹

Celi Espasandin Lopes¹

Resumo

Este trabalho discute a inserção da leitura e da escrita nas aulas de Matemática. Para essa discussão, observamos o desenvolvimento de um grupo de alunos da EJA em um projeto na perspectiva da Modelagem Matemática. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, o qual toma as atividades escritas dos alunos como principal objeto de análise, a partir de propostas desenvolvidas em um ambiente de modelagem matemática. Os resultados obtidos no projeto com uma turma de EJA mostram que esta proposta de trabalho tem potencial para promover motivação e apreensão dos conceitos, procedimentos e atitudes dos estudantes. Verificamos a necessidade de promover situações desta natureza com mais frequência em nossas salas de aula, para familiarizar os alunos com formas mais autônomas de aprender e, gradativamente a necessidade de intervenção vai se atenuando. Mesmo com o curto espaço de tempo no qual se desenvolveu o projeto pudemos perceber a redução da dependência dos alunos no decorrer do trabalho, à medida que estes se sentiam mais seguros, o que nos faz considerar que é possível ajudar os estudantes a se tornarem sujeitos autônomos, capazes de continuar aprendendo ao sair da escola. Evidencia-se que os alunos atribuem significados ao conhecimento matemático que adquirem quando a aprendizagem é mediada pelo processo de leituras e escritas.

Palavras-chave

Escritas e leituras; educação matemática; modelagem matemática; educação estatística.

Abstract

This paper discusses the integration of reading and writing in mathematics classes. For this discussion, we observed the development of a group of adult education students on a project in view of mathematical modeling. This is a qualitative study, which makes the writing activities of students as the main object of analysis, based on proposals developed in an environment of mathematical modeling. The results obtained in the project with a class of adult education show that this proposed work has potential to promote motivation and understanding of the concepts, procedures and attitudes of students. We found need to promote these students of situation more often in our classrooms, to familiarize students with more autonomous forms of learning and gradually need for intervention will be attenuated. Even with the short time in which the project evolved we realized a reduction in the dependence of students in the course of work, as they felt more secure, which makes us believe that you can help students become subject autonomous, able to continue learning to drop out of school. It is evident that students attribute meaning to the mathematical knowledge they acquire when learning is mediated by the process of reading and writing.

Keywords

Writings and readings; mathematics education; modeling in mathematics; statistics.

1 - GEPEE – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática e Estatística – Universidade Cruzeiro do Sul.

1. Introdução

Muito se tem discutido sobre a necessidade de promover ambientes de aprendizagens capazes de atrair os alunos da escola básica para construir os conhecimentos científicos. Particularmente, em Matemática, essa necessidade tem se mostrado urgente. Nesse contexto, a apreensão dos conceitos da Estatística é essencial para que os cidadãos possam atuar de forma digna e crítica em uma sociedade fortemente estruturada com base em dados, os quais são usados com os mais diversos objetivos. Sendo assim, pode-se tomar a Matemática e a Estatística como ciências distintas com interfaces em uma análise quantitativa e expressas como linguagens fundamentais para a compreensão do mundo em que vivemos hoje.

Várias orientações curriculares, nacionais e internacionais, para a Educação Básica, têm incluído o estudo de conceitos estatísticos no currículo de Matemática e destacado uma concepção de Matemática como uma linguagem que se utiliza de uma simbologia própria para descrever formas específicas de raciocínio, o qual pode possibilitar generalizações e fazer previsões. Nesse sentido,

A linguagem pode ser entendida como uma criação social que utiliza símbolos, também criados socialmente. A linguagem matemática é um sistema simbólico de caráter formal, cuja elaboração é indissociável do processo de construção do conhecimento matemático e tem como função principal converter conceitos matemáticos em objetos mais facilmente manipuláveis e calculáveis, possibilitando inferências, generalizações e novos cálculos que, de outro modo, seriam impossíveis. (GRANELL, 1997, apud SANTOS, 2009, p. 117).

Sendo assim, é preciso desenvolver, no âmbito das aulas de Matemática, situações de exploração, discussão e construção das competências leitora e escritora, tanto no que se refere à língua materna quanto à linguagem específica da Matemática e das ciências a ela relacionadas como a Estatística, já que estas têm termos e modelos com significados específicos de seus contextos, os quais devem ser explorados nos domínios dessas ciências. Cabe ressaltar que:

No ensino e aprendizagem da matemática, os aspectos linguísticos precisam ser considerados inseparáveis dos aspectos conceituais para que a comunicação e, por extensão, a aprendizagem aconteçam (NACARATO; LOPES, 2005, p. 119).

Nessa perspectiva, a escrita é essencial como uma forma de organizar as ideias para comunicar o pensamento matemático mobilizado na resolução de um problema. O registro escrito possibilita detalhar um processo de observação e sistematizar a compreensão de um determinado conceito, experimento realizado e/ou fenômenos observados. Esse registro pode ser feito de diversas formas, por meio de esquemas, frases, desenhos etc.

As orientações curriculares da rede estadual de ensino paulista, por exemplo, destacam a importância do desenvolvimento da capacidade de expressão do próprio raciocínio através da leitura e da escrita, para se promover o desenvolvimento da capacidade de compreensão da matemática (SÃO PAULO, 2010).

Tais pressupostos encaminham-nos a considerar que a leitura e a escrita são indissociáveis do processo de ensino e aprendizagem da Matemática e da Estatística, visto que essas ciências requerem a apropriação de uma linguagem específica e essencial à formação das pessoas na sociedade atual.

2. A Educação matemática na EJA

A concepção de Educação de Jovens e Adultos – EJA tem se evoluído e atualmente se defende que ela seja uma educação continuada ao longo de toda a vida, assentada no princípio de que a necessidade e o direito à educação não se esgotam em nenhuma fase do desenvolvimento humano. Apesar desse avanço, verifica-se ainda a forte tendência de reproduzir as práticas da escola regular, ignorando as especificidades próprias de seus alunos. O referencial ainda é o ensino supletivo, baseado na visão compensatória de que a função da EJA é repor a escolaridade não realizada na infância e adolescência.

Fonseca (2002) chama-nos a atenção para o fato de que

a EJA tem um público específico por sua faixa etária, mas principalmente por uma identidade delineada por traços de exclusão sócio-cultural. Sendo assim, a educação de jovens e adultos está condicionada às possibilidades de uma transformação real das condições de vida do aluno trabalhador. Nesse sentido, Arroyo (2003) defende um currículo de EJA que ultrapasse a visão instrumental, possibilitando ao educando a leitura do mundo.

Os alunos da EJA manifestam conhecimento, cultura e estratégias próprias de resolução de problemas. Neste sentido, torna-se fundamental que o professor dialogue com os alunos sobre suas expectativas em relação ao ensino de Matemática. Cabe ao professor partir do conhecimento informal que o aluno traz para chegar ao conhecimento formal.

Assim, é necessária uma adequação da organização dos temas e orientações didáticas às especificidades da EJA e, o professor, é fundamental no processo de desenvolvimento do aluno, para que estes possam ser autônomos e críticos tornando-se sujeitos ativos na construção do seu conhecimento. Dessa forma, a escola pode, de fato, contribuir para o desenvolvimento pessoal e social dessas pessoas.

No que se referem à estatística, que no ensino básico faz parte do currículo da Matemática, as Orientações Curriculares do Estado de São Paulo apresenta as seguintes expectativas de aprendizagens:

- Ler e interpretar dados expressos em gráficos de coluna, de setores e outros;
- Sintetizar informações em gráficos e estabelecer inferências a partir deles;
- Compreender os conceitos de média, moda e mediana;
- Interpretar dados de pesquisas de opinião e realizar inferências a partir deles. (SÃO PAULO, 2010, p. 47)

Tais considerações direcionam a uma ação pedagógica centrada no desenvolvimento de competências, o que exige a promoção de ambientes dinâmicos, nos quais os alunos sejam ativos e exercitem a cooperação e autonomia, de forma a contribuir para que estes possam continuar aprendendo ao sair da escola.

3. Metodologia

O presente trabalho toma como objeto de análise o desenvolvimento de alunos do 3º ano da EJA no desenvolvimento de um projeto para implementação da Educação Estatística. Trata-se, portanto, de um estudo de natureza qualitativa. Para essa análise, nos baseamos nos trabalhos escritos dos alunos e nas observações da pesquisadora, a qual também era a professora no desenvolvimento do projeto. Diante da impossibilidade de fazer uma análise de todos os grupos, optamos pela análise de um deles, para que possamos fazer uma análise com o maior grau de aprofundamento possível.

3.1. Proposta de Trabalho

Levando em consideração a nossa compreensão sobre o processo de ensino aprendizagem da Estatística, propomos o trabalho na perspectiva de projetos, em que os alunos são os responsáveis pela construção do próprio conhecimento, considerando que esta vivência seja capaz de abarcar os interesses e objetivos da Educação Estatística da forma como a compreendemos. Esse ambiente tem suporte teórico na perspectiva de Modelagem Matemática de Barbosa (2001), o qual o toma por: “um ambiente de aprendizagem no qual os alunos são convidados a indagar e investigar, através da matemática, situações com referência na realidade”. Para esse trabalho consideramos as etapas propostas por Burak (1992) para implementação da Modelagem Matemática em sala de aula e as recomendações de Lopes (2004) para a Educação Estatística. São elas:

1 – Escolha do tema:

Formação dos grupos por tema de interesse ou a escolha de um tema pelos grupos previamente formados. Nessa etapa sepropõem que os alunos formem grupos, por tema ou por afinidades ente as pessoas. É nesse momento que acontece o convite para os alunos participarem do projeto. Nesse sentido, consideramos importante a relação de confiança entre o professor e os alunos, em uma

proposta inovadora de ensino, principalmente quando esses são adultos e já têm uma opinião formada sobre o processo de ensino e aprendizagem, além disso, em qualquer nível de ensino, esse convite inicial precisa ser feito de forma entusiasmada e confiante, pois é preciso atrair os alunos para participar do processo, sem o envolvimento de cada aluno, a proposta pode se tornar apenas mais uma atividade de sala de aula.

2 – Interação

A Interação, nessa proposta compreende dois aspectos: A interação com os colegas do grupo e com o tema escolhido. No que se refere ao primeiro aspecto, buscar-se promover nos grupos condições para que ocorram as negociações dos interesses envolvidos e discussões produtivas sobre o tema. Nesse sentido, consideramos importante ajudar os alunos a construir capacidades para trabalhar em grupos de forma cooperativa já que esta é fundamental para o bom desenvolvimento do trabalho de pesquisa e para a formação geral dos alunos.

No que se refere à interação com o tema, propõe-se inicialmente que os alunos façam uma pesquisa sobre o tema com o intuito de aprofundar seus conhecimentos sobre ele e tenham subsídios teóricos para fomentar a discussão e desenvolver uma investigação estatística. Para isso é preciso promover um ambiente de cooperação, pesquisa e reflexão no qual os alunos tenham as condições propícias para o desenvolvimento de sua pesquisa de forma autônoma, o que está de acordo com as duas primeiras etapas do processo de modelagem proposta por Burak (1992) e de Biembengut e Hein (2000).

Assim, nesta etapa, os grupos devem se inteirar do assunto fazendo uma pesquisa sobre o tema, e de posse das informações, os alunos devem ser instigados a discutir, em cada grupo, as informações encontradas em suas pesquisas, com o objetivo de compreender como aqueles dados foram obtidos, questionar sua credibilidade, perceber a linguagem dos textos, com enfoque nas informações de caráter estatístico, e as formas de apresentação dos dados. As impressões do grupo sobre as informações encontradas deverão constar de um relatório inicial, no qual explicitarão o motivo e a relevância de pesquisar

tal tema e a quem esta pesquisa possa interessar, assim como assinalar possíveis dúvidas e escolher um ou alguns aspectos do tema para aprofundar, já que não é possível contemplar todos os aspectos inerentes aos fenômenos reais, entendido aqui como aqueles que estão presentes no dia a dia das pessoas.

Para o desenvolvimento dessa etapa, a competência leitora e escritora são fundamentais para a busca de informações relevantes e para a elaboração de um texto coerente e conciso. Esse relatório servirá de base para o professor perceber diversos aspectos sobre o grupo como: envolvimento, autonomia, capacidade de síntese e argumentação e de cooperação entre os alunos do grupo. Além disso, é ele que indicará ao professor quais questionamentos fazer para que o grupo evolua em sua pesquisa e passe para a etapa seguinte do processo investigativo.

3 – Definição da questão ou problema

Nessa fase da definição da problemática foram consideradas as etapas: escolha do(s) aspecto(s) do tema; estabelecimento de hipóteses, e, elaboração da(s) questão(ões) para a verificação da(s) hipótese(s).

A terceira etapa sugere que os grupos, embasados na interação construída na etapa anterior, estabeleçam hipóteses sobre algum, ou alguns aspectos do tema escolhido e elaborem questões que possam contribuir para buscar os dados dos quais necessitam para a compreensão da questão de pesquisa ou do tema. Neste caso, os grupos partirão de suas crenças e das informações que obtiveram na pesquisa inicial, para a elaboração das questões, e estas fornecerão os dados que deverão servir para verificar as hipóteses estabelecidas para o(s) aspecto(s) do tema.

Nesse caso, é importante que a intervenção do professor leve em conta a necessidade de que as questões construídas contem com variáveis quantitativas (discretas e contínuas) e qualitativas para que seja possível uma boa diversidade de variáveis, o que deverá enriquecer o desenvolvimento do processo de Investigação Estatística. Neste caso, a sistematização destes conceitos ocorrerá na medida em que estes forem necessários, porém entendemos que os estudantes

devem ser estimulados a compreender os conceitos dos quais precisam, de forma autônoma (nesse caso, consultado o material de apoio) antes desta sistematização, dando-lhes condições de desenvolver sua autonomia. Esse estímulo pode se dar por meio de questionamentos que os levem a essa busca.

Esta etapa, conforme Batanero e Diaz (2005), Barbosa (2007) e como constatado em outros momentos de nossa prática, é uma das mais difíceis para os alunos, pois estes não estão acostumados a fazer perguntas, mas sim a respondê-las. Consideramos pertinente acrescentar que eles, até então, não terem se atentado para a necessidade de perguntar, seja pra si mesmos ou para outros, em uma situação em que busca um aprofundamento ou compreensão de um tema, o que é justificável se levarmos em conta a tradição de nossas escolas.

Consideramos que a capacidade de leitura do aluno seja determinante para o desenvolvimento dessa etapa, pois uma boa compreensão das informações obtidas na pesquisa é fundamental para que ele escolha aquelas que sejam relevantes para munir-lo de argumentos e suscitar questionamentos para ampliar seus conhecimentos sobre o tema. Sendo assim, entendemos que a competência leitora tem influência direta na capacidade de elaborar questões coerentes capazes de ampliar o conhecimento sobre uma temática, já que, sem uma interação profunda do tema a competência escritora fica comprometida, assim como a criatividade, curiosidade e a autonomia, o que certamente compromete o processo investigativo.

Nesse sentido, vemos esse tipo de atividade como uma oportunidade de ajudar os alunos a desenvolver as competência leitora e escritora, já que no decorrer do processo é possível perceber quando há essas deficiências e, os efeitos delas no projeto do grupo devem ser objeto de discussão e análise para que os alunos busquem evoluir no desenvolvimento dessas competências.

4 – Compreensão do problema

Nessa etapa propõe-se: pesquisa de campo e análise exploratória de dados.

Sendo assim, os grupos devem ser estimulados a utilizar os

conceitos estatísticos para calcular índices e medidas estatísticas com os quais poderão estabelecer relações e tirar conclusões, além de fazer uso de modelos matemáticos para organizar e apresentar os resultados encontrados. Essa etapa tem início com a coleta de dados, o que demanda pela sistematização dos conceitos estatísticos necessários para que essa coleta seja significativa. Nesse momento, os conceitos de população e amostra podem ser sistematizados, o que pode ser feito a partir de questionamentos que levem os alunos a perceber a necessidade de sua compreensão.

De posse dos dados, os grupos serão incentivados a organizá-los de forma que possam perceber: regularidades, tendências e a estabelecerem relações para a compreensão do tema e, neste processo, utilizarão os conceitos da Estatística e da Matemática e estes serão sistematizados à medida que forem necessários. Neste caso, a intervenção do professor deve ser no sentido de, por meio de questionamentos, levá-los a utilizar os conceitos estatísticos, o que poderá possibilitar a observação de tendências e associações entre variáveis, de acordo com a necessidade do processo investigativo, na busca de confirmação de suas hipóteses.

Sendo assim, os alunos terão contato com os conceitos estatísticos à medida que estes forem úteis para a resolução dos problemas que encontrarem. Porém, a necessidade dos conceitos pode não ser percebida imediatamente pelos alunos. Nesse caso, é a intervenção questionadora do professor que deve conduzi-los a esta percepção, como sugerido por Jacobini (1998) e Batanero e Diaz (2005). Nesse processo, consideramos pertinente usar contextos atuais e próximos dos alunos, para explorar os conceitos que queremos sistematizar e desafiar os alunos a usá-los no contexto de sua pesquisa, o que, na nossa visão, mostra apropriação desses conceitos.

5 – Deduções, conclusões, inferência e comunicação de resultados.

Na última etapa propõe-se que, de posse das relações verificadas no processo investigativo, estas sejam analisadas e comparadas às hipóteses estabelecidas. Estas análises devem

possibilitar tirar conclusões e fazer previsões para a população, com base nos resultados observados na amostra consultada. Além disso, os resultados encontrados devem ser analisados criticamente buscando observar sua validade, capacidade de generalização e possibilidade de inferência na população em estudo e ao final, propõe-se a comunicação dos resultados para informar a outros, os resultados encontrados e discutir as atitudes que estes resultados sugerem.

A quinta etapa propõe que, de posse das relações estabelecidas, dos modelos construídos e das tendências observadas no processo investigativo, os grupos analisem e as comparem com as hipóteses estabelecidas. Esse também é o momento em que é possível chamar a atenção dos alunos para observar a qualidade dos dados coletados, os quais são resultado da(s) questão(ões) elaborada(s).

A reflexão sobre os resultados encontrados, as relações percebidas e a conclusões do grupo devem ser socializadas para todos os grupos. Esse processo deve servir para ampliar o conhecimento sobre o tema, o que pode acontecer com a intervenção questionadora do professor, já que nem sempre o grupo faz esse movimento sozinho. A socialização dos grupos mostra o processo empreendido para o desenvolvimento do processo investigativo e os resultados encontrados, o que constitui uma possibilidade do professor observar o crescimento intelectual do grupo no que se refere à apropriação dos conceitos, da autonomia e cooperação e representa ainda uma oportunidade dos outros grupos observarem as diferentes estratégias desenvolvidas pelos colegas.

Sendo assim, esta etapa exige reflexão e análise de forma crítica, assim como domínio da linguagem e dos conceitos estatísticos estudados nas etapas anteriores. Essa apreensão também pode ser percebida nos diálogos com o professor, nas apresentações dos grupos, e nos relatórios produzidos por eles. Este último, particularmente, é um importante meio de registro do nível de evolução do conhecimento do grupo no processo e constitui um elemento importante na avaliação da apreensão dos conceitos e do valor e importância desses para alargar a visão dos alunos sobre o tema e de forma geral.

Além disso, essa etapa pode representar um momento

especial para discussões sobre o papel das ciências, particularmente a estatística, na sociedade, e da necessidade de conhecer os conceitos desta para atuar de forma consciente no mundo em que vivemos.

Essa proposta compreende um processo avaliativo que observem a apreensão dos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, já que tem com objetivo a ampliação da visão de mundo dos estudantes, não apenas o domínio de técnicas de cálculos. Com esse processo, é possível pensar numa educação integradora e acima de tudo, emancipadora, como destacava Paulo Freire e que consideramos ser um importante objetivo da escola.

3.2. Uma experiência com uma turma de 3º ano de EJA

A primeira aplicação dessa proposta de trabalho aconteceu com uma classe de 3º ano do Ensino Médio – EJA com 34 alunos matriculados em uma Escola Estadual em Jandira na grande São Paulo, no último bimestre de 2007. Os alunos dessa turma eram todos adultos, sendo que a minoria deles tinha menos de 30 anos (4 alunos) e, de forma geral, todos eram dedicados e exigentes em termos da atuação dos professores (reclamavam quando um professor faltava ou se não desenvolvesse bem um assunto).

Além disso, participavam das aulas com entusiasmo e dedicação. Apesar de apresentarem muitas dificuldades de entendimento de conceitos, manifestavam interesse pela aprendizagem da Matemática e, conforme os outros professores, este comportamento se repetia nas outras disciplinas.

3.3. Análise do Projeto

Para essa análise buscamos observar, nos recortes dos trabalhos escrito dos grupos, indícios de construção do conhecimento estatístico e da ampliação da visão de mundo dos alunos. Para isso, observamos tanto os textos escritos na linguagem materna como os modelos construídos no desenvolvimento do trabalho e quando necessário, recorreremos aos diálogos e observações do professor, que também era o pesquisador, para explicitar ou esclarecer algum registro ou posição adotada pelos grupos.

3.4. Desenvolvimento do projeto

Ao apresentar a proposta de trabalho sentimos uma boa acolhida dos alunos, mesmo percebendo certa desconfiança deles no que se refere a estudar Estatística com temas sem nenhuma relação com a Matemática. Para acalmá-los propomos a formação dos grupos e uma breve leitura de algumas revistas (trazidas pela professora) para a seleção de temas. Naquele momento eles foram informados de que o processo de trabalho seria esclarecido à medida que cada etapa prevista no projeto fosse apresentada e justificativa.

Inicialmente alguns alunos apresentaram pouca iniciativa para a escolha dos temas e posteriormente, na mobilização de conceitos e no desenvolvimento de estratégias para encontrar respostas aos questionamentos propostos. Neste caso, a passividade dos estudantes provocou certo desconforto da professora, levando-a a buscar outras formas de intervenção, o que de certa forma implicou em uma demora maior que a esperada na execução das etapas e consequentemente, em atraso no desenvolvimento do projeto. Essa situação levou a adaptações, como por exemplo, na necessidade de sugestão de temas a grupos que não conseguiam se definir ou no convencimento de alunos para aceitar colegas que chegavam depois do processo iniciado.

Tais fatos levaram ao abandono de algumas atividades previamente pensadas, como por exemplo, a apresentação de pesquisas estatísticas já realizadas e a leitura e discussão de reportagens apresentando dados e resultados estatísticos, o que reduziu as possibilidades de investir mais no desenvolvimento de algumas competências, como a leitora e escritora, por exemplo. Contudo, não consideramos que isso invalidou ou minimizou a capacidade do projeto em possibilitar a vivência dos alunos em uma investigação estatística, principalmente se levarmos em conta que esta foi a primeira vez que aqueles alunos se viram na condição de responsáveis pela construção do próprio conhecimento em um projeto de investigação.

No que se refere à apreensão dos conceitos em geral, de acordo com os relatórios apresentados e observação durante o processo, esta se mostra significativa, tendo em vista a forma como aprestam seus argumentos nas discussões e nos relatórios finais.

Mesmo quando esbarravam na dificuldade de escrita, os alunos apresentam indícios de apropriação da aprendizagem dos conceitos matemáticos como o cálculo de porcentagem e estatísticos como: agrupamento de variáveis em intervalos, efeitos do agrupamento, medidas de posição, valores atípicos e seus efeitos sobre as médias e sobre o uso de modelos para apresentação de dados (esquemas, tabela e gráficos) e da importância destes conceitos para compreender os temas que se propuseram a pesquisar.

Os procedimentos necessários para o desenvolvimento do projeto investigativo foram bem assimilados pelos estudantes, já que estes perceberam a necessidade de buscar informações e dados para aprofundar os conhecimentos sobre os seus temas, construíram questionários, fizeram entrevistas, elaboraram estratégias e hipóteses, organizaram os dados coletados, construíram tabelas de frequências com dados simples e agrupados, elaboraram gráficos de barras e histograma, fizeram Interpretação de tabelas e gráficos, e elaboraram conclusões e fizeram previsões a partir dos dados coletados.

Quanto às atitudes apreendidas neste processo, consideramos que estas foram bem assimiladas, considerando a nova postura dos alunos diante do resultado de suas pesquisas, conscientizando-se da importância do conhecimento estatístico e da participação ativa e reflexiva de todos para que se busque a transformação para uma sociedade melhor, o que fica claro em seus relatórios. A cooperação foi fator importante no desenvolvimento do trabalho, não apenas entre os componentes dos grupos, mas também entre os grupos, que se mostraram solidários com aqueles que tinham mais dificuldades no desenvolvimento das tarefas.

Tais considerações podem ser observadas nos destaques feitos no trabalho do grupo que escolheu o tema “Bicicleta”, e apresentados a seguir:

Grupo 1: Bicicleta

O grupo era composto de 3 alunas, sendo que as três tinham 39, 47 e 60 anos. Ao serem questionadas sobre a justificativa da escolha do tema (o grupo não apresentou o relatório inicial) uma das alunas informou que viu uma reportagem contando a história da bicicleta e que ela gostou muito, além disso, elas consideraram

que o uso da bicicleta como meio de transporte poderia ajudar na qualidade do ar das grandes cidades. Com essa hipótese, o grupo realiza as etapas do trabalho com entusiasmo, mesmo com muitas dificuldades em cada uma das etapas propostas, o que exigiu muita intervenção para ajudá-lo na construção dos conceitos necessários ao desenvolvimento do projeto. Ainda assim, construíram questões capazes de fornecer informações para a verificação de sua hipótese e propôs alternativas coerentes a ela, como no exemplo da questão 5:

Você acha que o uso da bicicleta pode contribuir para o meio ambiente, já que ela não usa combustível?

- Sim, com certeza
- Sim, mas é difícil andar de bicicleta no trânsito numa cidade grande
- Não porque é perigoso andar no trânsito
- Não, eu acho o carro é a melhor coisa do mundo

A questão mostra a compreensão da necessidade de obter dados sobre a opinião das pessoas sobre a hipótese do grupo, apesar de a ressalva “já que não usa combustível” parece deixar a questão um pouco tendenciosa.

Cabe ressaltar que o grupo mostra apreensão dos procedimentos de cálculo, das frequências relativas e percentuais (os alunos usaram uma calculadora para fazer a frequência relativa e a multiplicaram por 100 – andando com a vírgula – para obter a frequência percentual), e, da construção de modelos para apresentação de resultados como é possível observar na figura a seguir.

ALTERNATIVA		Frequência relativa	Frequência percentual
A	19	$\frac{19}{30} = 0,6333$	63,33 %
B	9	$\frac{9}{30} = 0,3$	30 %
C	1	$\frac{1}{30} = 0,0333$	3,33 %
D	1	$\frac{1}{30} = 0,0333$	3,33 %
Total	30	0,9999	99,99 %

Figura 1 – Tabela de organização dos dados da questão 5

Como é possível observar no modelo construído, o grupo demonstra apropriação dos conceitos e procedimentos matemáticos. O fato de usar calculadora para fazer os cálculos, contribuiu para facilitar o processo, ampliando as possibilidades de focar nas análises desses resultados.

O grupo foi estimulado a construir outra forma de apresentação dos dados. Em resposta a esse estímulo apresentaram o gráfico que segue:

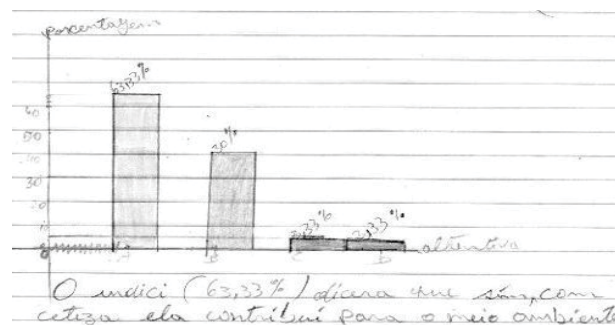


Figura 2: Gráfico da questão 5

Consideramos adequado o modelo construído para apresentar os resultados e na análise da questão feita pelo grupo é possível observar alguma deficiência na escrita. Este fato pode ter influenciado a análise simplista que o grupo faz dos resultados encontrados já que considera apenas o índice da alternativa a) quando a b) também trazia a afirmação à questão, apesar de ter uma ressalva. Além disso, desconsidera o percentual de pessoas que não vê a bicicleta como um objeto capaz de ajudar na qualidade do ar, talvez em função desses índices (alternativas c e d) serem baixos. Essa nossa consideração se dá em função do grupo ter expressado, em diálogos, uma compreensão mais geral dos resultados, o que não foi transmitido na análise escrita.

No relatório final a deficiência na escrita também aparece, contudo, consideramos que o grupo mostra uma boa capacidade analítica dos resultados, apesar de não usar a linguagem própria

da estatística (termos, índices, modelos) para justificar seus argumentos, como é possível observar no texto:

Nós pesquisamos sobre a bicicleta e vimos que ela foi importante no ano 1953 *daí, pra cá* veio evoluindo na *modernidade* e até nos dias de hoje, *é usada* como meio de transporte, e também pode ser *usada* para lazer, atividades esportiva, trabalho. Achamos que o uso da bicicleta é importante porque pode contribuir para o meio ambiente, já que ela não usa combustível, porém andar de bicicleta numa cidade grande como São Paulo é muito perigoso por causa do trânsito, todos nós temos consciência de que o uso do equipamento de segurança é importante, mas nós brasileiro só levamos à sério quando *presenciamos* um grave acidente.

Grifos nossos

Nessa análise é possível perceber o esforço do grupo em fazer relações entre as diversas questões elaboradas (total de 8) apesar de não utilizar os resultados da pesquisa para fundamentar essas relações e conclusões. Sendo assim, a conclusão do grupo está coerente com os resultados de sua pesquisa, apesar destes não estarem explicitados no relatório final. Esse fato pode ser observado ao se fazer uma comparação dos argumentos do grupo e as análises de cada questão. Nessas, o grupo considera alto o índice de pessoas que usaria a bicicleta para ir ao trabalho (13,33% já usam e 43,33% afirmaram que usaria se tivessem melhores condições de trânsito na cidade (constatam que 53,33% dos entrevistados foram vítima e 26,66% conhece alguém que sofreu acidente andando de bicicleta), e o uso da bicicleta como meio de transporte, considerando que assim estaria contribuindo para melhoria do índice de poluição do ar na cidade (63,33% dos entrevistados considera a bicicleta um meio de transporte limpo), além de economizar, mas chama a atenção para a falta de consciência das pessoas quanto ao uso dos equipamentos de segurança (26,66% declara não usar).

Dessa forma, o fato do grupo não apresentar indicativos da apreensão da linguagem estatística, não significa necessariamente a falta de apropriação dos conceitos e procedimentos estatísticos,

já que estes foram calculados e usados corretamente na maioria das questões. Além do mais, precisamos levar em conta que esta foi uma situação nova para eles. Além disso, a análise do grupo mostrou compreensão dos resultados de forma geral e mudança de atitude com base nos dados coletados, o que dá indícios da apropriação dos conceitos, procedimentos e atitudes.

Conclusão

Mesmo diante dos vários problemas encontrados no decorrer do projeto, que levou ao não cumprimento de todas as etapas, da forma que a concebemos, entendemos que o ambiente de modelagem matemática contribuiu satisfatoriamente para promover a motivação dos estudantes para a aprendizagem dos conceitos estatísticos, culminando em um bom aproveitamento dos conceitos trabalhados, apontando-nos para a necessidade de propô-lo em outras turmas, fazendo ajustes para reduzir as possibilidades de problemas que surgiram no desenvolvimento do projeto adequando-o às novas situações.

Consideramos importante observar a relevância desse tipo de situações, em que os alunos ponham em ação sua competência leitora e escritora, para que construam essas competências no âmbito de outras disciplinas, em particular no da Matemática, pois nesses contextos é possível observar dificuldades de compreensões conceituais e até o motivo da falta de envolvimento e habilidades de alguns alunos na aprendizagem dos conceitos dessas disciplinas. Nesse sentido, entendemos que é fundamental valorizar os registros e construções dos alunos, procurando extrair delas indícios da compreensão e evolução desses. No entanto, é preciso aproveitar essas situações para ajudá-los nessa evolução.

Os resultados obtidos no projeto com uma turma de EJA mostram que esta proposta de trabalho tem potencial para promover motivação e apreensão dos conceitos, procedimentos e atitudes dos estudantes. Todavia, percebemos inicialmente alguma dificuldade de aceitação, por parte dos alunos, em assumir o papel de responsável pela construção do próprio conhecimento, já que muitos preferiram permanecer na passividade, mesmo estando dispostos a aprender. Além

disso, vale ressaltar que as dificuldades de leitura e escrita comprometem o desenvolvimento dos alunos no processo. Contudo, percebemos que este tipo de atividade pode contribuir para ajudá-los a adquirir essas competências. Esse fato vai exigir maior intervenção do professor no sentido de proporcionar condições para o aluno desenvolver sua autonomia no processo de construção do próprio conhecimento.

Assim, verificamos a necessidade de promover situações desta natureza com mais frequência em nossas salas de aula, para familiarizar os alunos com formas mais autônomas de aprender e, gradativamente a necessidade de intervenção vai se atenuando. Mesmo com o curto espaço de tempo no qual se desenvolveu o projeto pudemos perceber a redução da dependência dos alunos no decorrer do trabalho, à medida que estes se sentiam mais seguros, o que nos faz considerar que é possível ajudar os estudantes a se tornarem sujeitos autônomos, capazes de continuar aprendendo ao sair da escola.

Referências

- ARAÚJO, J. de L. **Relação entre matemática e realidade em algumas perspectivas de modelagem matemática na educação matemática**. In: BARBOSA, J. C.; CALDEIRA, A. D.; ARAÚJO, J. L. (Org.). *Modelagem matemática na educação matemática brasileira: pesquisas e práticas educacionais*. Recife: SBEM, 2007. p.17-32.
- BATANERO, C.; DIAZ, C. El papel de losproyectos em laenseñanza y aprendizaje de la estadística. In: ROYO, J. Patricio (Ed.). **Aspectos didácticos de las matemáticas**. Zaragoza: ICE, 2004. p.125-63.
- BARBOSA, J. Modelagem a educação matemática: contribuição para o debate teórico. Reunião anual da Anped, 24, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2001.
- _____. Entrevista. In: CONFERÊNCIA NACIONAL SOBRE MODELAGEM NA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 5., 2007, Ouro Preto. **Anais...** Ouro Preto: UEFS, nov.2007.
- BIEMBENGUT, M. S.; HEIN, N. **Modelagem matemática no ensino**. São Paulo: Contexto, 2000.
- BURAK, D. **Modelagem matemática: ações e interações no processo de ensino e aprendizagem**. 1992. 460 f. Tese (Doutorado)-Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1992.
- FREIRE, P. **Educação e mudança**. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1979. 79 p.
- JACOBINI, O.R. **A modelação matemática aplicada no ensino de Estatística em cursos de graduação**. 1999. 131 f. Dissertação (Mestrado em Ensino e Aprendizagem da Matemática e seus Fundamentos Filosófico-Científicos)-Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 1999.
- LOPES, C. E. **Literaciaestatística e INAF 2002**. In: FONSECA, Maria da Conceição (Org.). *Letramento no Brasil:habilidades matemáticas*. São Paulo: Global, 2004. p.187-97.
- MENDONÇA, L. O. A (2008). **Educação estatística em um ambiente de modelagem matemática no ensino médio**. 2008. 233 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo.
- NACARATO, A. M.; LOPES, C. E. (orgs). **Escritas e Leituras na Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- OLIVEIRA, R A. **Leitura e escrita nas aulas de matemática no ensino médio**. 298f. Dissertação (Mestrado). Universidade Cruzeiro do Sul. São Paulo, 2007.
- SÃO PAULO. **Caderno de orientações didáticas para EJA – Matemática: etapa complementar e final**. Secretária municipal de educação. 2010. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/BibliPed/Documents/publicacoes/orienta_mat_portal.pdf> acesso em 10/03/2012.

PONTOS IMPONTUAIS SOBRE LINGUAGENS

José Kuiava¹

Resumo

Podemos agregar às linguagens escritas, as linguagens sonoras – vozes humanas, sons da natureza viva e física – as linguagens imagéticas – expressão visual dos corpos físicos e suas formas materiais, as coreografias, policronias, fotografias, figuras pintadas, desenhadas, filmadas, em movimentos absurdamente velozes. Imagens e sons em movimento, e vibrações exatamente na velocidade da luz e do som, no tempo real. O poder da palavra, presente nas múltiplas linguagens no decorrer da história, continua padecendo, hoje como nunca antes, de uma epidemia generalizada: a “novilíngua” midiática – a “nova vulgata planetária” (BOURDIEU). Por ora, é a linguagem que determina o mundo real, por meio do mundo eletrônico virtual. Quando os profissionais da mídia proclamam enunciados – na linguagem do som e da escrita – e quando projetam e editam imagens – nas linguagens das fotos e dos filmes – combinam duas linguagens para exibir e espetacularizar tragédias e crimes, não mais narrativas ficcionais, mas notícias duramente reais. Tanto a edição das notícias, como a audiência das massas são movidas pelo tamanho e pela genialidade da violência. Vivemos a “civilização da imagem” (CALVINO). Quer dizer, a civilização da linguagem virtual.

Palavras-chave

Linguagens; imagens; contemporaneidade.

Abstract

We can add to the written languages: the sound languages – human voices, sounds of living and physical nature, the pictorial languages – visual expression of their physical bodies and their material forms, the choreographies, polychromies, photographs, painted or drawn or filmed pictures, in very fast motion. Moving images and sounds, and vibrations, in the exact speed of light and sound, in real time. The power of the word, present in multiple languages throughout history, is still suffering today just as before, from a generalized epidemic: the new media language – the “new planetary vulgate” (BOURDIEU). For now, it is language itself which determines the real world from within the virtual electronic world. When media professionals proclaim statements – in the language of sound and writing - and when they design and edit images – in the languages of photos and films – they combine two languages to display and turn tragedies and crimes into spectacles, and they are not fictional narratives anymore, but real news. Both the newscast and the audience of the masses are moved by the size and the brilliance of violence. We live in a “culture of images” (CALVINO). I mean, the virtual language civilization.

Keywords

Languages; images; contemporaneity.

1 - KUIAVA, José. Professor da Universidade Estadual do Oeste do Paraná- Cascavel, PR; Doutorando na FE-UNICAMP – GEPEC.

*A palavra não foi feita para enfeitar,
brilhar como ouro falso.
A palavra foi feita para dizer.*
Graciliano Ramos²

*[Alguns dizem:]
... o silêncio é de ouro.
A eles eu respondo:
essa espécie de ouro não é pura.
Esse silêncio é falso.*
Eugenio Evtuchenko³

Duas conclusões contrastantes para duas correntes filosóficas atormentam a mente do escritor. Uma afirma: “o mundo não existe, só a linguagem existe”. A outra diz: “a linguagem comum não tem sentido, o mundo é literalmente inexprimível”.

[...]Quanto à linguagem, um tipo de praga a atingiu. O italiano torna-se mais e mais abstrato, artificial, ambíguo: as coisas mais simples nunca são ditas diretamente e os substantivos concretos não são mais usados. Os primeiros a padecer dessa doença foram os políticos, as autoridades, os intelectuais; depois, ela se converteu em epidemia generalizada, à medida que uma consciência política e intelectual se espalhou à grandes massas. A tarefa do escritor é combater essa praga, fazer com que sobreviva uma linguagem direta, concreta; mas a linguagem do dia-dia, que costumava ser a fonte viva na qual os escritores iam beber, não escapou da contaminação. Portanto, creio que nós, italianos, estamos na situação ideal para conectar nossas dificuldades atuais de escrever romances às reflexões gerais sobre a linguagem e o mundo.
Ítalo Calvino⁴

Em todos os países avançados, patrões, altos funcionários internacionais, intelectuais de projeção nos media e jornalistas do top, estão de acordo em falar uma estranha novilíngua, cujo vocabulário, aparentemente sem origem, circula por todas as

bocas: “globalização”, “flexibilidade”, “governabilidade” e “empregabilidade”, “underclass” e “exclusão”, “nova economia” e “tolerância zero”, “comunitarismo”, “multiculturalismo” e os seus primos “pós-modernos”, “etnicidade”, “minoridade”, “identidade”, “fragmentação”, etc.

A difusão dessa nova vulgata planetária – da qual se encontram notavelmente ausentes capitalismo, classe, exploração, dominação, desigualdade, e tantos vocábulos decisivamente revogados sob o pretexto de obsolescência ou de uma presumível falta de pertinência – é produto de um imperialismo apropriadamente simbólico.

Pierre Bourdieu e Loïc Wacquant⁵

*Nunca podemos recuperar totalmente o que foi esquecido.
[...]Nada desperta em mim mais saudades que o jogo das letras. Continha em pequenas plaquinhas as letras do alfabeto gótico, no qual pareciam mais joviais e femininas que os caracteres gráficos. Acomodavam-se elegantes no atril inclinado, cada qual perfeita, e ficavam ligadas umas às outras segundo a regra de sua ordem, ou seja, a palavra da qual faziam parte como irmãs. Admirava-me como tanta modéstia podia coexistir com tanta magnificência. Era um estado de graça.*

[...]É a experiência de que a arte de narrar está em vias de desaparecer.

São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente.

[...]O primeiro indício da evolução que vai culminar na morte da narrativa é o surgimento do romance no início do período moderno.

[...]A difusão do romance só se torna possível com a invenção da imprensa.

[...]Escrever um romance significa, na descrição de uma vida humana, levar o incomensurável a seus últimos limites.

[...]Se a arte da narrativa é hoje rara, a difusão da informação é decisivamente responsável por este declínio.

Walter Benjamin⁶

Pode-se dizer, eu creio, que ‘linguagem’ é essencialmente um nome coletivo: ele não pressupõe uma coisa “única”, nem no tempo nem

2 - RAMOS, Graciliano. Citado por Clenir Bellezi de Oliveira. *Literatura sem segredos – Extra*. Escala Educacional, p.3

3 - EVTUCHENKO, Eugenio. *Autobiografia precoce*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

4 - CALVINO, Ítalo. Palavra escrita e a não-escrita. In FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. *Usos e abusos da História Oral*. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 2005, p.139-147.

5 - BOURDIEU, Pierre. WACQUANT, Loïc. *A nova bíblia do Tio Sam*. Disponível em: www.forumsocialmundial.org.

6 - BENJAMIN, Walter. *Obras Escolhidas II – Rua de mão única*. São Paulo: Brasiliense, 2009, p.104-105.

no espaço. Linguagem significa também cultura e filosofia (ainda que no nível do senso comum) e, portanto, o fato “linguagem” é, na realidade, uma multiplicidade de fatos mais ou menos organicamente coerentes e coordenados: no extremo limite, pode-se dizer que todo ser falante tem uma linguagem pessoal e própria, isto é, um modo pessoal de pensar e de sentir. A cultura, em seus vários níveis, unifica uma maior ou menor quantidade de indivíduos em extratos numerosos, em contato mais ou menos expressivo, que se entendem entre si em diversos graus, etc. São estas diferenças e distinções histórico-sociais que se refletem na linguagem comum, produzindo os ‘obstáculos’ e as ‘causas de erro’ das quais os pragmatistas trataram.
 Antônio Gramsci⁷

O objeto das ciências humanas é o ser expressivo e falante. Esse ser nunca coincide consigo mesmo e por isso mesmo é inesgotável em seu sentido e significado. A máscara, a ribalta, o palco, o espaço ideal, etc. como formas reais de expressão da representatividade do ser.

[...]A filosofia marxista da linguagem deve colocar como base de sua doutrina a enunciação, como realidade da língua e como estrutura sócio ideológica.

[...]A palavra é o fenômeno ideológico por excelência. A realidade da palavra é absorvida por sua função de signo. A palavra não comporta nada que não seja ligado a essa função, nada que não tenha sido gerado por ela. A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social.

[...]Por ora, notemos apenas que o material privilegiado da comunicação na vida cotidiana é a palavra.

[...]Para observar o fenômeno da linguagem, é preciso situar os sujeitos – emissor e receptor do som – bem como o próprio som, no meio social. Com efeito, é indispensável que o locutor e o ouvinte pertençam à mesma comunidade linguística, à uma sociedade claramente organizada.

[...]A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.

[...]O sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto. De fato, há tantas significações possíveis quantos

contextos possíveis.
 Mikhail Bakhtin⁸

O “espírito” tem consigo de antemão a maldição de estar “preso” à matéria, a qual nos surge aqui na forma de camadas de ar em movimento, de sons, numa palavra, da linguagem. A linguagem é tão velha como a consciência – a linguagem é a consciência real prática que existe também para outros homens e que, portanto, só assim existe também para mim, e a linguagem só nasce, como a consciência, da necessidade, da carência física do intercâmbio com outros homens.

Karl Marx e Friedrich Engels⁹

Ora, em tudo o que escrevia, sentia transparecer no estilo a doença de fígado.

E tenho duas razões para não permitir que esta obra seja contaminada por causas dependentes da medicina:

- 1. Ela é o resultado de quinze anos de estudos, logo do melhor período de minha vida.*
- 2. Representa uma importante maneira de ver as relações sociais, expostas pela primeira vez de forma científica. É, pois, meu dever em relação ao partido que ela não seja adulterada por esta forma de escrever enfadonha e rígida que é própria de um fígado doente. Não aspiro à elegância de estilo, mas simplesmente a escrever na forma que me é habitual, o que nestes meses de sofrimento me foi impossível...*

[...]Ao passar a limpo descubro que aqui, onde se trata da parte mais abstrata da economia política, muita concisão tornaria a coisa indigesta para o leitor.
 Karl Marx¹⁰

Este mosaico de enunciados, de discursos escritos e impressos, composto segundo regras de uma ordem estruturada de letras, palavras e frases sobre linguagem, é muito instigante e poderia continuar sua montagem ao infinito. Com o jogo de letras e palavras, poderia se compor um painel sem fim, de discursos no grau mais elevado da linguagem dos pensadores,

7 - GRAMSCI, Antônio. *Concepção Dialética da História*. 4.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981, p.36.

8 - BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 8.ed., São Paulo: Hucitec, 1997 e *Estética da Criação Verbal*, 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

9 - MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A Ideologia Alemã*. Obras Escolhidas – tomo I. Lisboa – Avante!, 1982.

10 - MARX, Karl. *Carta para o editor La Salle*. In: Contribuição à crítica da economia política. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

dos escritores, dos poetas, dos cientistas, dos intelectuais, dos políticos e também dos falantes da linguagem simples das grandes massas. Um grande painel de mosaico poderia ser composto no estilo mais tradicional do passado, dos primórdios da escrita, como um “palimpsesto” (expressão de Calvino), coberto de grafites, cheio de rabiscos sobrepostos, raspado e reescrito várias vezes. Ou, já nos tempos modernos, reproduzido e impresso graficamente em infinitas cópias. Poderia, ainda, ser escrito num estilo mais moderno como um “palimpsesto eletrônico”, cuja tela pode ser escrita e deletada, apagada logo em seguida e a todo instante reescrita com caracteres digitalizados, sem deixar vestígios e indícios da escrita antecedente. Uma memória apagada, livre dos erros, pois estes – os erros – já não fazem mais parte da história da escrita antecedente. Já não aprendemos mais com os erros – do passado e do presente – pois operamos programas de linguagens já prontos.

Podemos agregar às linguagens escritas, as linguagens sonoras – vozes humanas, sons da natureza viva e física – as linguagens imagéticas – expressão visual dos corpos físicos e suas formas materiais, as coreografias, policronias, fotografias, figuras pintadas, desenhadas, filmadas, em movimentos absurdamente velozes. Imagens e sons em movimento, e vibrações exatamente na velocidade da luz e do som, no tempo real. Pois, vivemos a “civilização da imagem” (Calvino, 2002, p.108) e a “civilização do espetáculo”. Assim, não temos mais tempo para as coisas do espírito.

[...] nunca podemos nos esquecer de que [o mundo] é feito de palavras, de que a linguagem é empregada de acordo com suas próprias técnicas e estratégias, de que os significados e as relações entre os significados se organizam segundo sistemas específicos; estamos cientes de que, quando uma história nos é contada (e quase todo texto escrito conta uma história, ou muitas histórias, até mesmo um livro de filosofia, até mesmo o orçamento de uma empresa, até mesmo uma receita culinária), essa história é acionada por um mecanismo, semelhante a outros mecanismos de outras histórias (Calvino, 2005, p.142-143).

Constituímos e formatamos nossas linguagens com palavras preñes de sentidos e de significativos – de arte e estética, palavras preñes de ideologia – sempre com

intenções e interesses de seduzir e de resistir, de camuflar e de revelar, de encantar e de apavorar, de perverter e de orientar, de proclamar e de auscultar, de incentivar e de coagir, de encorajar e de intimidar, enfim, de dominar e de libertar. Sobre o sentido da palavra, Bakhtin expressa um enunciado de consistência impressionante: “A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial”. “[...] A palavra é o fenômeno ideológico por excelência” (Bakhtin, 2006, p.36). As palavras sempre estão carregadas de sentidos, significados e incondicionalmente, de ideologia e vivência. E o sentido e a ideologia das palavras são determinados pelo seu contexto, pelos seus meios moral, intelectual, cultural, etc. Ainda Bakhtin falando: “A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social” (Idem, p.36).

Graciliano escreveu, com muita graça, uma advertência sobre usos e abusos das palavras. Quando a palavra é feita para brilhar como o ouro, a palavra não é verdadeira e o ouro é falso. Quanta beleza e verdade nestas palavras. Quando há excedente de ideologia, a palavra é falsa. O seu contrário também é verdadeiro, ou seja, quando o silêncio é de ouro, não é verdadeiro, porque é falso, como escreveu o poeta russo-soviético Evtuchenko. A graça do poeta, quer dizer, da palavra do poeta, está na leveza do discurso. Na estética das palavras, porque verdadeiras. Como a modéstia das letras pode criar tanta magnificência das palavras? Não deixa de ser emocionante o espanto de Walter Benjamin diante do jogo das letras, guardadas na memória dos anos da infância inesquecível. Quando o silêncio se transmuta em mutismo por conforto ou por medo, é um silêncio falso. Quando preferimos o silêncio diante de “palavras dotadas de autoridade”, de imposturas do poder dominante (do rei, do ditador, do imperador, do governante, do papa, da classe social dominante, do juiz, do professor, do político, do chefe, etc), abdicamos o direito à liberdade. “A verdade é revolucionária”, proclamou Gramsci. Palavras fortes, vigorosas. Poderíamos acrescentar: paga muito caro quem diz a verdade. Ele, Gramsci, pagou com a própria vida. Por causa das palavras que falou e escreveu, foi condenado a 20 anos de prisão.

E quem está com a verdade: os que afirmam que “o mundo não existe, só a linguagem existe”, ou, os que dizem que a “linguagem

comum não tem sentido, o mundo é literalmente inexprimível”? Calvino nos apresenta um problema tão antigo, quanto os inventores da filosofia. Antes do aparecimento dos filósofos, a linguagem que expressava o mundo era mais simples (não confundir com uma linguagem mais verdadeira). A linguagem filosófica (ou a filosofia da linguagem?) iniciou um processo de pensar o mundo – particularmente o ser humano – com uma profundidade instigante, talvez excessivamente pretensiosa, de compreensão profunda e elevada. Diante de tudo o que já se pensou, inventou, refletiu, falou e escreveu sobre o mundo, ainda não resolvemos um problema de origem, ainda estamos às voltas nos perguntando: “quem somos?” De onde viemos?. “Para onde vamos?” Por que somos do jeito que somos?

Seriam questões – perguntas sem respostas – meros problemas de linguagem? O mundo – com seu tamanho e com sua complexidade – não está cabendo na linguagem? Seria simplesmente inexprimível? Quem sabe, teremos que inventar uma linguagem na qual possa caber o mundo, ou melhor, uma linguagem que coincida com o mundo real. Impossível, diz Bakhtin.

A questão estaria na narrativa, na forma de contar e de escrever o mundo? Seria uma questão de não sabermos dizer sobre o que, como, porque e para que as coisas se passam no mundo? O problema estaria na linguagem? Ou na praga da modernidade que atingiu a linguagem – como uma epidemia generalizada – segundo a qual as coisas mais simples nunca são ditas diretamente...? Parece que a modernidade (leia-se a burguesia e sua classe dominante) “fetichizou” as palavras (denúncia bem formulada por Marx) ou “fantasmagorizou” (na linguagem de Benjamin) as mercadorias, niquelando com brilho de ouro falso, tudo e todos para poder seduzir a humanidade toda ao progresso. Mais do que nunca o enunciado de Bakhtin continua verdadeiro para os dias de hoje: [...]“a filosofia burguesa contemporânea está se desenvolvendo sob o signo da palavra” (Bakhtin, 1997, p.26). É a “fetichização” e a “fantasmagorização” em nova versão, com significações para uma civilização globalizada, planetária, de seres humanos adestrados para o consumo e a produtividade sem limites. É a alienação niquelada a ouro.

O poder da palavra, presente nas múltiplas linguagens no decorrer da história, continua padecendo, hoje como nunca antes, de uma epidemia generalizada: a “novilíngua” midiática – a “nova vulgata planetária”.

Vejamos o que ocorreu – as mutações de sentido e significado na história da política – com a palavra “príncipe”. De imediato, temos, na teoria e na prática políticas, muitos príncipes. Na análise de Octávio Ianni, os príncipes existiram e existem em diversas épocas e em todos os lugares do mundo. Os príncipes tem-se apresentado como “líder, caudilho, patriarca, ditador, presidente ou dirigente, tanto quanto civil, militar, religioso, intelectual” (Ianni, 2001, p.3). Quando falamos *O Príncipe de Maquiavel*, configuramos de imediato um príncipe determinado, dotado de *virtù*, cujo arquétipo se apresenta como “dirigente, governante, tirano, presidente, monarca ou patriarca” (Idem, p.4). Dotado de *virtù*, o príncipe deve ser preparado para “pensar e decidir, negociar e dirigir, administrar e agir, conciliar e dividir, premiar e punir...” (Idem, p.4). Este tipo de príncipe, o de Maquiavel, inaugurou o pensamento político moderno, no século dezesseis. Daqueles tempos até hoje, este modelo de príncipe teve muitos seguidores na política, alguns presentes entre nós.

Na primeira metade do século vinte, Gramsci, inspirado em Maquiavel, formula a teoria do *Moderno Príncipe*. Este não mais como indivíduo, como monarca individual, mas como um ente coletivo, um agente social. O *Moderno Príncipe* é o “partido político como intérprete e condutor de indivíduos e coletividades, grupos e classes sociais”. Na teoria de Gramsci, o *Moderno Príncipe* se constitui em “intelectual coletivo”, agente que estabelece a direção moral e intelectual dos seguidores do partido, bem como agente capaz de interpretar as forças da sociedade e o poder objetivo das forças adversárias. Principalmente, a *virtù* do “Moderno Príncipe se revela na capacidade do partido de construir, realizar e desenvolver a hegemonia de um projeto de Estado-Nação, envolvendo a organização, o desenvolvimento ou a transformação da sociedade” (idem, p.4-5). Enquanto para Maquiavel o Príncipe é uma pessoa, um indivíduo político cujo poder é herdado por sucessão real e tem a missão de

não mudar, mas de governar para manter o *status quo*, para Gramsci o moderno príncipe é uma organização política coletiva com a missão de atingir o poder do Estado via processual, por força da hegemonia, que se expressa nas eleições das sociedades “democráticas” mundo afora, para a transformação da sociedade.

Já na época de globalização do capitalismo, Octávio Ianni viu o *Príncipe de Maquiavel* e o *Moderno Príncipe* de Gramsci transmutados no *Príncipe Eletrônico*. Temos aí uma nova linguagem com um novo significado da palavra “príncipe”. Uma quase genealogia: o *príncipe condottiero* – a *virtù* é a soberania – gera o “moderno príncipe” – a *virtù* é a hegemonia – que gera o “príncipe eletrônico”, a *virtù* é a indústria da manipulação das consciências pelas tecnologias eletrônicas, cibernéticas e informáticas. É a novíssima e imbatível indústria da manipulação das consciências plugadas, conceitos distintos e contrários aos príncipes anteriores. O *Príncipe Eletrônico* não é mais o *condottiero*, nem mais o partido político, “é entidade nebulosa e ativa, presente e invisível” (Idem, p.9), mas real, com poder de atingir e dominar a vida do planeta globalizado. Sem piedade, atinge todos os níveis e culturas das sociedades local, regional, nacional e universal, em tempo real, durante as vinte e quatro horas do dia. No lugar da *virtù* e da *fortuna*, no lugar do partido político, atuam no âmbito da mídia – poderosa maquinaria planetária – intelectuais de todos os tipos, falando a linguagem eletrônica, real e virtual. A indústria da manipulação das consciências toma novas formas, novas roupagens de “fetichização” e de “fantasmagorização” da vida humana, das mercadorias, das existências. As palavras brilham como ouro, feitas para seduzir indistintamente todos, com a visão do mundo dos blocos econômicos e de poder dominantes, manipulando as consciências em escala local, regional, nacional e mundial. É o novo jeito e sentido de alienação.

Por ora, é a linguagem que determina o mundo real, por meio do mundo eletrônico virtual. Quando os profissionais da mídia proclamam enunciados – na linguagem do som e da escrita – e quando projetam e editam imagens – nas linguagens das fotos e dos filmes – combinam duas linguagens para exibir e espetacularizar tragédias e crimes, não mais narrativas

ficcionalis, mas notícias duramente reais. Tanto a edição das notícias, como a audiência das massas são movidas pelo tamanho e pela genialidade da violência. Notícia boa é a notícia que sangra. Derrama sangue. A *virtù* do “*Príncipe Eletrônico*” é a imaginação e espetacularização das notícias, e a *fortuna* é o fascínio e o poder de acesso das massas às tecnologias eletrônicas planetárias. Os propósitos aparentes proclamados pelo bloco restrito e privado que domina os meios midiáticos é a denúncia e a inibição – vigilância e punição – da violência e do crime. Os mandatários do bloco de países que dominam o mundo anunciam em linguagem messiânica globalizada o combate heroico e destemido ao terrorismo (dos outros). Depois, praticam o terrorismo próprio, matando os terroristas distantes, e com eles, matando homens e mulheres civis, crianças, trabalhadores... Valem-se, para manipulação da consciência em escala global, da linguagem messiânica. Vestem-se com manto de palavras do Messias salvador e vencedor do Anticristo. Eles, os vestidos de Messias, não cessam de vencer. As armas da linguagem combinam muito bem com as armas de fogo mortal. A empatia das massas com os vencedores beneficia sempre os dominadores, como constatou Benjamin com a revolução triunfal da burguesia (Benjamin, 2010, p.225). Na verdade, é o retorno à velha lei da “inversão”: dizer uma coisa no discurso para poder fazer o seu contrário na prática, com o consentimento e deleite do público consumidor. A linguagem da violência, do crime, usada nos meios eletrônicos, divulga e incentiva as novas técnicas, práticas e tecnologias da violência e do crime. Até parece que “o crime compensa”, quer dizer, o criminoso é altamente produtivo, para o novo modelo de capitalismo globalizado. O combate ao crime, ao terrorismo, com violência, é altamente produtivo ao sistema. Assim, se pratica um princípio pedagógico ao avesso. Quer-se acabar e eliminar o crime e, na prática, se forma mais criminosos, cada vez mais criativos e violentos. É o signo da palavra (e da imagem) que a burguesia reinventa e recria para a difusão de sua ideologia, como anunciou Bakhtin.

Talvez, poderíamos discutir e refletir coletivamente, dialogicamente, como reinventar o uso da linguagem midiática, televisiva, cibernética, informática e por que não a linguagem

científica, a literária, a política, a religiosa, a pedagógica, a filosófica, a sociológica, a histórica, a militar e tantas outras linguagens elevadas e populares, com o esforço e o talento dos intelectuais de todos os tipos: pesquisadores, cientistas (filósofos, sociólogos, matemáticos, psicólogos...), jornalistas, artistas, programadores, editores, redatores, engenheiros em eletrônica, informática e cibernética, enfim, todos os que estão dispostos a reinventar uma linguagem para construir uma democracia viva global. Cabe lembrar que o dialogismo é a base, o fundamento da democracia.

Para finalizar, seguem algumas perguntas. O que vem antes: a linguagem ou o mundo real com as novas tecnologias? Perguntando de outra forma: é a linguagem que determina as inovações tecnológicas, ou são as invocações tecnológicas que determinam a invenção das novas linguagens? Por acaso, não seria mais correto e sensato pensar que as linguagens e as inovações tecnológicas se constituem, reinventam e se determinam reciprocamente em relações dialéticas? Não seriam um resultado – uma reminiscência – da história situada no seu cronotopo – espaço e tempo (na concepção de Bakhtin)? Ou, a “novilingua” e a “vulgata planetária”, também já teriam revogado e banido juntamente com os vocábulos “capitalismo”, “classes sociais”, “exploração”, “dominação”, “desigualdade”, os vocábulos “dialética”, “materialismo histórico”, “ideologia”, “fetichização”, “fantasmagorização”, “estrutura”, “hiperestrutura”, “superestrutura”, “hegemonia” e tantos outros vocábulos que expressam os sentidos deste mundo globalizado?

Quantas leituras, quantos escritos, quantas pesquisas, quantos debates e reflexões precisamos fazer sobre linguagens! Reinventar a dialogia frente a *virtù* do monologismo do “Príncipe Eletrônico”, talvez?

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 8.ed. São Paulo: Hucitec, 1997.
- _____. **Estética da Criação Verbal**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas II** – Rua de mão única. São Paulo: Brasiliense, 2009, p.104-105.
- _____. **Obras escolhidas I** -Magia e técnica, arte e política. 7.ed. São Paulo: Brasiliense, 2010.
- BOURDIEU, Pierre. WACQUANT, Loïc. **A nova bíblia do Tio Sam**. Disponível em: www.forumsocialmundial.org.
- CALVINO, Ítalo. Palavra escrita e a não escrita. In:FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 2005, p.139-147.
- _____. **Seis propostas para o próximo milênio**. 2.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- EVTUCHENKO, Eugenio. **Autobiografia precoce**. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- GRAMSCI, Antônio. **Concepção dialética da história**. 4.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981, p.36.
- IANNI, Octávio. O Príncipe Eletrônico. **Cuestiones Constitucionales – Universidad Nacional de México, enero-junio, n.4,2001**. Disponível em: <http://www.google.com/search?client=ubuntu&channel=fs&q=O%20pr%C3%ADncipe%20eletr%C3%B4nico%20-%20Oct%C3%A1vio%20Ianni&ie=utf-8&oe=utf-8&source=hp&channel=np>
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. Obras escolhidas – tomo I. Lisboa – Avante!, 1982.
- MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.
- RAMOS, Graciliano. Apud Clenir Bellezi de Oliveira. **Literatura sem segredos**. Extra. Escala Educacional, p.327-333.

DIÁLOGO DE SUBJETIVIDADES NO OBJETO-LIVRO

Maíra Gonçalves Lacerda¹

Jackeline Lima Farbiarz¹

Resumo

O livro, que é um objeto gerado por múltiplos agentes, tem sua potencialidade projetada em seus possíveis leitores, e, apesar de se caracterizar como suporte físico para o texto literário, não pode ser considerado um objeto estático porque se realiza no ato da leitura e se modificar a partir dela. A experiência literária permite ao leitor o contato, não apenas com representações do imaginário, mas também com a realidade e principalmente consigo mesmo. Essa experiência, contudo, não se dá unicamente no nível textual, pois o livro está para bem além do trabalho do escritor, sendo gerado por diversos profissionais com diferentes competências e funções, que ao lhe dar vida e forma, acabam por imprimir em suas páginas partes de si. Esse trabalho pretende, através de estudo descritivo e interpretativo, apresentar o diálogo de subjetividades que se realiza no objeto-livro, permitindo a troca entre os variados agentes envolvidos na experiência literária. Buscando auxiliar os demais mediadores de leitura no entendimento do Design também como mediador, trazemos exemplos de sua importância para a ato da leitura pelos papéis que assume, tanto nos processos de elaboração e produção do livro, quanto na recepção e produção de significados.

Palavras-chave

Literatura; livro; design; subjetividade.

Abstract

Books are objects created by multiple agents and have their potentiality projected in their possible readers. Although they are characterized as physical holders for literary texts, they cannot be considered as static objects, because they are built in the reading act and are modified according to it. Literary experience does not only enable readers to have contact with representations of the imaginary, but also with reality and mainly with themselves. This experience, however, does not happen only in the textual level, once books are beyond the writer's work, being created by varied professionals with different competences and functions that end up by giving part of themselves on the pages as they give books life and form. This paper reports on a descriptive and interpretative study and aims at presenting the dialogue of subjectivities that takes place in the book and that allows the exchange among the individuals involved in the literary experience. Targeting on helping different reading mediators view Design also as a mediator, we present examples of its importance to the literacy experience and its role in the process of construction and production of the book as an object as well as in the reception and construction of meanings.

Keywords

Literature; book; design; subjectivity.

¹ - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio).

(...) algo revelador sobre a natureza criativa do ato de ler está presente no fato de que um leitor pode se desesperar e outro rir exatamente na mesma página.

Uma história da leitura – Alberto Manguel

Introdução

A literatura é um portal capaz de nos possibilitar o acesso a outras realidades, e o livro é seu suporte privilegiado, capaz de tornar tangível o imaginário.

Existe um discurso recorrente na área da Educação que fala de um afastamento do jovem da experiência literária e da leitura de literatura, e por esse motivo são realizadas ações que visam estimular uma aproximação entre a juventude e a leitura. Contudo, essas ações costumam se concentrar no conteúdo verbal, sem a percepção de que o objeto-livro vai muito além do texto do escritor, já que para a concretização da experiência literária é necessário o trabalho e a interação de diversos profissionais. Sendo gerado a partir do diálogo de diferentes agentes, o objeto-livro carrega essas vozes e proporciona ao leitor esse processo dialético, do qual ele também participa ativamente.

A partir de um estudo descritivo e interpretativo, demonstra-se a mediação realizada por diversos agentes na cadeia da leitura, e o Design é destacado como um desses mediadores, voltado à visualidade. É, por isso, necessário considerá-lo no diálogo de subjetividades presente no objeto-livro, na medida em que é fundamental à sua realização.

Assim, se esse era um elemento até então pouco considerado na formação dos profissionais que tratam mais diretamente da relação entre leitor e texto, mostra-se fundamental que essa área do conhecimento esteja ao alcance de professores e bibliotecários.

Conceituação da experiência literária

O livro, antes de tudo, é um objeto que pode ser definido como conjunto de cadernos impressos que servem de suporte para a inscrição de algo; mas nunca poderá ser restringido por

essa definição. O livro não se limita à sua condição de objeto, pois sem o leitor sua existência é inerte e apenas potencial. O livro, principalmente o livro de literatura, se realiza na experiência de leitura, e por isso ele está em constante transformação e movimento. Como definiu a escritora Lygia Bojunga, livro é vida, é a troca da própria vida (NUNES, 1988).

Antonio Candido chama de literatura “(...) todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade (...)” (CANDIDO, 2004, p. 174) e nos fala dela como fator indispensável de humanização, capaz de confirmar o homem na sua humanidade por atuar no inconsciente (idem, p. 175). Proust, de forma mais passional, nos fala da literatura como “(...) a verdadeira vida, a vida enfim descoberta e esclarecida, logo a única vida plenamente vivida (...)” (PROUST *apud* COMPAGNON, 2010, p. 38-39).

O livro é um dos suportes possíveis para essas criações e traz em si esse potencial humanizador, capaz de alcançar o leitor através da experiência da leitura. Segundo o modelo humanista, a experiência literária possibilita um conhecimento único do mundo e dos homens, que resulta num conhecimento de si próprio:

*(...) cada leitor é, quando lê, o próprio leitor de si mesmo. A obra do escritor é somente uma espécie de instrumento de ótica que ele oferece ao leitor a fim de permitir-lhe discernir aquilo que sem o livro talvez não tivesse visto em si mesmo (PROUST *apud* COMPAGNON, 2010, p. 141-142).*

A experiência literária ultrapassa a pura compreensão do texto pois permite a compreensão de si e do mundo através da leitura, que, segundo Daniel Pennac, possui uma virtude paradoxal ao possibilitar que o leitor se abstraia do mundo para lhe emprestar um sentido (PENNAC, 1993, p.19). A leitura literária permite ler o mundo que se revela em suas páginas e, por meio dessa leitura, ler também o mundo que nos circunda.

A leitura se constrói na interação entre o texto fornecido pelo escritor, a intervenção dos diversos mediadores do livro e o conteúdo apropriado e transformado pela subjetividade

do leitor. Cada relação de leitura é singular, assim como cada leitor, cada livro e cada texto. São tantos detalhes, escolhas e interpretações necessariamente preenchidos por diferentes pessoas no longo caminho da escrita do original à construção do objeto e sua recepção pelo leitor, que essa relação se torna uma experiência transformadora, única e irreprodutível. Pelas palavras de Roger Chartier, cada leitor produz uma apropriação inventiva do texto, pois leitura é apropriação, invenção e produção de significados (CHARTIER, 1999a, p. 77). Partindo desse princípio, podemos afirmar que leitura é também criação.

Segundo Goulemot (1996), a leitura é ainda um rito que institui um corpo que lê, onde o corpo leitor é, ao mesmo tempo, fruto de uma livre escolha e uma imposição sócio-cultural:

Há uma dialética inscrita na história do corpo e do livro. Impõe-se-nos (quem nos impõe?) atitudes de leitor: leituras sonhadoras (Baudelaire, Hugo), leituras profundas (a cabeça entre as mãos), leituras ausentes (Jean Lorrain, a face carregada, displicentemente alongado sobre seu sofá)... Sujeitamo-nos a modelos, a uma tipologia dos atos de leitura, quaisquer que eles sejam, veiculados por todas as formas da iconografia pública e da instituição escolar. As relações com o livro, isto é, a possibilidade de constituir sentido, dá-se por meio dessas atitudes de leitor (GOULEMOT, 1996, p. 109).

Essa relação fisiológica, segundo Goulemot, define o leitor, juntamente com uma história e uma *biblioteca*. A história se apresenta como coletiva e pessoal e trabalha o texto no processo de leitura, orientando nossa produção de sentidos. Já a *biblioteca* é formada pela memória de leituras anteriores e de dados culturais que emergem no ato da leitura. Qualquer leitura é uma leitura comparativa, não existe compreensão autônoma, mas articulações em torno de uma *biblioteca* (idem, p. 113-115). O livro ganha sentido a partir da subjetividade de cada leitor.

Subjetividade é um conceito relativo ao sujeito moderno, e podemos identificar seu surgimento no lugar de indeterminação ocupado pelo homem durante o período do renascimento, após

o rompimento com a organização bem delimitada do mundo estabelecida pela ordem divina (MERQUIOR; BRAZIL, 1993, p. 13). Essa indeterminação trouxe liberdade, mas também desintegração para o sujeito, que buscou se reestruturar por meio da razão, a partir do século XVII. Compagnon nos fala da contribuição da literatura, do romance europeu em particular, para essa reestruturação do sujeito, para a constituição do sujeito da consciência e para o modelo do homem livre e do indivíduo burguês na figura do leitor.

Já no século XIX, enquanto o sujeito moderno ainda se constituía como condição subjetiva verdadeiramente dominante, Marx, Nietzsche e Freud empreenderam a tarefa de criticá-lo (MERQUIOR; BRAZIL, 1993, p. 36) e criticaram também o papel da leitura na sua construção. A crítica marxista vinculou a literatura à ideologia burguesa, acusando a experiência literária de disseminadora de valores dos quais seria, ao mesmo tempo, causa e consequência. Contudo, a literatura é complexa, heterogênea e mutável, podendo confirmar ou subverter tais ideologias (COMPAGNON, 2010, p. 36). Freud, por sua vez, questionou a consciência e possibilitou “(...) a expressão deste sujeito bio-histórico-social, tão idealizado pela Ciência e por isso tão recalcado em sua realidade material” (MERQUIOR; BRAZIL, 1993, p. 41), o que permitiu, com base no inconsciente, a restituição do sujeito e de sua subjetividade. Na concepção humanista, a experiência literária pode ser considerada como uma das formas de aquisição da subjetividade moderna (COMPAGNON, 2010, p. 35-36).

Mediações da leitura – influências do Design

Como suporte textual, o livro de literatura é também suporte de subjetividade, e pode, a partir de seu conteúdo, nos apresentar universos similares, paralelos ou mesmo totalmente diversos do que reconhecemos como realidade; universos pessoais de seus escritores e que, por sua vez, ganham existência na subjetividade do leitor, permitindo que ele escreva novos mundo possíveis, tanto na ficção como na vida.

Mas se avançarmos em direção à forma do livro, percebemos que os elementos de sua composição de objeto – design gráfico,

tipografia, dentre outros – são determinantes para sua existência física e também participam da construção de sentidos do texto. É necessário que o texto esteja inscrito em um suporte para que a leitura possa ganhar existência e para que se realize a interação entre texto e leitor. E a maneira como tal inscrição se apresenta traz novas cargas de subjetividade consigo, pois ao produzir um objeto o designer configura formas de subjetividade na cultura material.

Tendo passado por constante evolução em sua forma, o livro chega ao formato do códice, tal como o conhecemos hoje, e, atualmente, na era digital, corporifica-se em novas formas, já sendo o e-book uma realidade. Contudo, é no códice que ainda se encontra a maior parte da produção escrita do ser humano e da produção literária. As condições físicas que se impõem ao livro-códice configuram-no como objeto e qualificam-no inclusive no que diz respeito ao conteúdo. A consciência desse efeito das formas sobre a significação do texto e suas possíveis apropriações tem, como anuncia Chartier, despertado a atenção cada vez maior de historiadores da leitura, pois

(...) cada forma, cada suporte, cada estrutura da transmissão e da recepção da escrita afeta profundamente os seus possíveis usos e interpretações (...) São numerosos os exemplos que mostram como as transformações propriamente “tipográficas” (no sentido amplo do termo) modificam em profundidade os usos e as circulações, as compreensões de um “mesmo” texto (CHARTIER, 1999b, p. 13).

Sendo um conceito ainda em construção, o mediador de leitura tem a função de intermediar a relação entre livro e leitor, de estabelecer uma ponte capaz do intercâmbio entre representações do real e as possibilidades instauradas pela leitura. O momento presente nos mostra que agentes de produção do livro (escritores, editores, ilustradores, designer, tradutores etc), agentes formadores (professores, pedagogos, familiares etc) e agentes culturais (bibliotecários, livreiros etc), enfim, todos os envolvidos no processo que leva a ideia original até o alcance do leitor, tem papel fundamental na valorização da leitura pois são mediadores desse ato.

Sendo o Design também um mediador de leitura, é necessário entender seu papel para além da construção do objeto-livro, isto é, na construção de sentidos e na formação do diálogo que se estabelece entre conteúdo e leitor.

O design de livros tem a função primeira de dar forma ao objeto. Contudo, o artigo criado não apenas contém a transcrição do texto do escritor em suas páginas, mas é capaz de estabelecer uma comunicação própria que se soma à mensagem das palavras que ele materializa. O objeto-livro é, além de um repositório de texto, um objeto visual, e o Design traz para esse objeto um conteúdo intrínseco em sua forma.

A informação visual comunica de modo não verbal, por meio de sinais e convenções que podem motivar, dirigir ou mesmo distrair o olhar do leitor, e todos os elementos visuais influenciam uns aos outros. Por isso, o projeto visual de um livro é uma ferramenta importante para a comunicação, e não apenas um elemento decorativo (ARAÚJO, 2008, p. 373).

Exemplificação de experiências literárias mediadas pelo Design

Para exemplificar as diferenças adicionadas à interpretação de um conteúdo pelo suporte que o apresenta, utilizaremos imagens de diferentes edições de um mesmo texto, desconsiderando questões textuais de traduções diferentes em favorecimento de uma análise puramente gráfica; porém sem esquecer que o trabalho do tradutor adiciona mais um fator subjetivo ao objeto.

A seguir, podemos perceber que a leitura da primeira frase do livro *Anna Kariênina*, “Todas as famílias felizes se parecem, cada família infeliz é infeliz à sua maneira”, não perde seu impacto, mas é permeada de sensações muito diferentes dependendo do suporte que a abriga.



Figura 1 – Capa e abertura da primeira parte dos livros *Ana Karênina/ Anna Kariênina* de Leão Tolstói/ Liev Tolstói, editados respectivamente pelo Círculo do Livro da Editora Abril e pela editora Cosac Naify.

A edição do Círculo do Livro do texto de Tolstói, pertencente à coleção Os Imortais da Literatura Universal, traz para o ato de leitura a colocação da obra na sociedade, com sua nobreza bem assinalada pela capa vermelha e os detalhes em douração, apesar do design simples em seu interior. Não são fornecidas informações específicas sobre a história escrita pelo autor, mas o leitor constrói a significação da obra literária a partir do seu *status*. Já a edição da Cosac Naify apresenta a seus leitores um universo imagético capaz de situar o leitor no cenário onde se desenrola o enredo, seja através da montagem com fotografias de época de Moscou, presente na capa; ou nas aberturas de capítulos, que apresentam padronagens confeccionadas a partir de brasões e textos com alfabeto russo; mas nada apresenta sobre a importância social-histórica da obra.

Essa existência do livro, permeada pelas subjetividades que o constroem e sustentam em seus mais diversos aspectos, sejam de conteúdo, de forma ou de projeto gráfico, nos fazem indagar quantas vezes fazem parte da construção do objeto-livro e oferecem o tom da nossa leitura. Como resposta clara, podemos identificar as diferenças e variedades presentes no processo editorial. Um exemplo que nos mostra didaticamente a presença dessa subjetividade no universo do Design, se encontra na publicação *The Trial of Six Designers*. Em *O Design do Livro*, Richard Hendel nos conta sobre o projeto publicado pela Hammmill Paper Company, em 1968, onde seis designers foram convidados a dar forma gráfica ao texto de *O Processo* (*The Trial*), de Franz Kafka (HENDEL, 1999, p. 16).

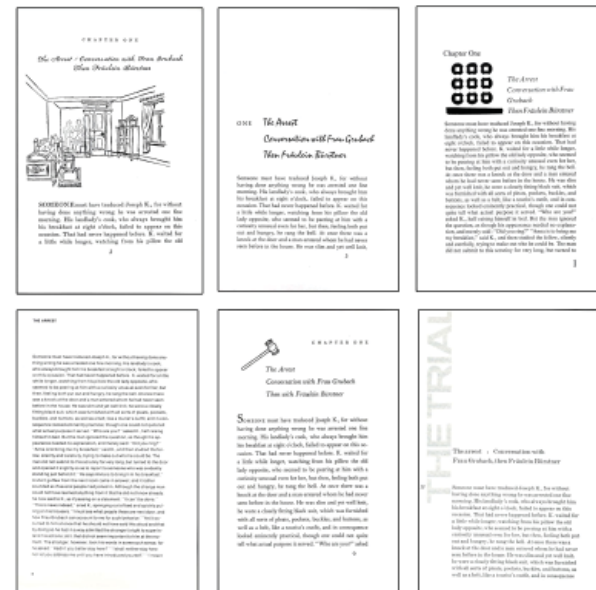


Figura 2 – Ilustrações extraídas de *The Trial of Six Designers* apud *O Design do Livro*, Richard Hendel. Páginas do primeiro capítulo de *O Processo*, confeccionadas respectivamente, da esquerda para a direita, pelos designers George Salter, P. J. Conkwright e Merle Armitage, na primeira linha, e Carl Zahn, Joseph Blumenthal e Marshall Lee, na segunda linha.

Apesar de os designers terem recebido os mesmos parâmetros para desenvolver o livro, cada profissional escolheu por apresentar o texto de forma totalmente diferente. Enquanto George Salter utilizou ilustrações figurativas e representativas do enredo, Merle Armitage optou por imagens abstratas, transmitindo sensações ao invés de situações, e Joseph Blumenthal trabalhou com vinhetas ilustradas, se apropriando de fragmentos constituintes da história. Já os designers P. J. Conkwright, Carl Zahn e Marshall Lee escolheram utilizar apenas a tipografia em seus projetos, porém também os três possuem conceitos divergentes de apresentação. Enquanto o primeiro organizou o conteúdo separando suas partes por meio de diferentes fontes, texto em fonte serifada e título de capítulo em fonte manuscritas, e deixando generosos espaços branco nas páginas, o segundo utilizou uma diagramação mais simples, com uma tipologia única e um bloco compacto de texto; já o terceiro utilizou a tipografia também como ilustração, aproveitando-se do caráter imagéticos das letras e usando o título do livro para criar uma marca d'água na página.

Esse exemplo mostra como um mesmo texto pode oferecer leituras completamente diversas por meio de apresentações esteticamente diferentes. Seis designers criaram seis livros e seis formas diferentes de ler o mesmo texto, demonstrando que no design de livros a subjetividade permeia escolhas e decisões que geram, por sua vez, objetos capazes de propiciar ao leitor variadas maneiras de perceber-se enquanto sujeito.

É a subjetividade do leitor que determina suas escolhas literárias e sua relação com o livro. Para que a experiência literária realize seu potencial é importante que o leitor se reconheça não apenas no texto mas também no objeto-livro, que as vozes constituintes deste objeto dialoguem com suas ansiedades, suas necessidades e seus desejos.

As aventuras pelos oceanos, a perseguir a baleia branca junto com o capitão Ahab, se modificam em seus diferentes suportes para seus diferentes leitores. Para enfrentar o Leviatã, o leitor pode escolher o objeto que lhe é mais representativo, aquele que apresenta a obra de forma neutra, deixando a seu encargo toda a função imaginativa, ou aquele que estimula a imaginação e abre as possibilidades de interpretação. Na obra

de Melville, a edição do Círculo do Livro novamente apresenta o texto através do *status* de “literatura imortal”, da estética clássica em sua capa e do design simples em seu interior; enquanto a edição da Cosac Naify apresenta, através das gravuras (reproduções da *Harper's New Monthly Magazine*, out. 1874) e da distribuição do texto, marcada pelo tamanho da fonte dos títulos e pelos espaços brancos, a enormidade do monstro de *Moby Dick*, convidando o leitor para conhecê-lo e preencher os vazios nas páginas.

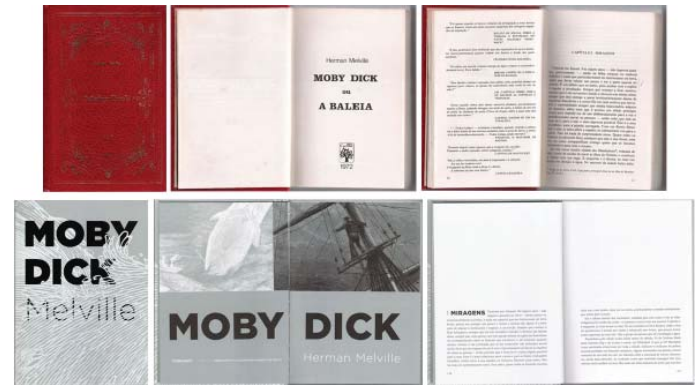


Figura 3 – Capa, página de rosto e abertura do primeiro capítulo dos livros *Moby Dick* de Herman Melville, publicados respectivamente pelo Círculo do Livro da Editora Abril e pela Editora Cosac Naify.

No livro *Peter Pan*, publicado pela Hermus Editora, o texto de James Barrie é apresentado na companhia das ilustrações de Trina Schart Hyman, que apresenta imagens demarcadas por espaços retangulares dos quais seus elementos se libertam ao transpassar sua linha, dando forma ao título do primeiro capítulo “Peter Pan rompe a barreira”. Dessa forma, a imagem dialoga com o texto ao referenciá-lo não apenas de forma ilustrativa, mas ao representar a transgressão de seu personagem principal, que se liberta da condição de crescer e se tornar um adulto, por meio da violação das molduras.

Já o livro editado pelo Quinteto Editorial e pela Gráfica Editora Hamburg, apesar de conter praticamente o mesmo texto,

conta uma história totalmente diferente, pois permite experiências literárias diversas do anterior devido a sua apresentação. Neste exemplo, o texto é acompanhado de ilustrações, vinhetas e esquemas tipográficos, realizados por Walter Ono, que invadem e interagem com o conteúdo textual, em um jogo de significações. As canções de Wendy e dos piratas ganham movimentos que embalam seus versos, ao mesmo tempo em que os personagens invadem o texto, e o peso e a importância das palavras se mostram por meio de sua própria forma e tamanho. Em um ritmo de brincadeira, os conteúdos textuais e imagéticos se fundem para uma só leitura do conjunto.

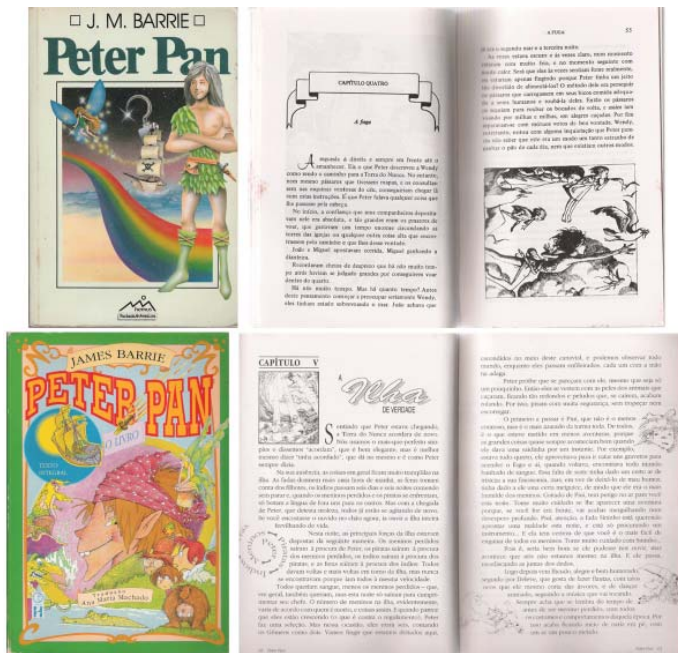


Figura 4 – Capa e página interna dos livros *Peter Pan* de James Barrie, editados respectivamente pela Hermus Editora e pelo Quinteto Editorial/Gráfica Editora Hamburg

As palavras de Lewis Carroll podem ser as mesmas, mas o livro *Aventuras de Alice no país das maravilhas*, publicado pelo

Círculo do Livro, onde o design se limita à colocação do texto nas páginas, e as ilustrações de Claudia Scatamacchia dão o tom da narrativa, não é o mesmo publicado pela editora Zahar, com design cuidadoso e comedido e valorização das ilustrações originais de John Tenniel.



Figura 5 – Capa e página ilustrada das edições, respectivamente, do Círculo do Livro e da Zahar para o texto de Lewis Carroll.

A compreensão dessas diferenças presentes nas diversas edições pode ser percebida no mercado editorial contemporâneo, que vem procurando reconhecer as diversas mediações presentes na realização do objeto-livro. Um exemplo desse movimento é a edição de *Alice* da Cosac Naify, que se destaca como um convite ao jogo da leitura materializado nas cartas de baralho. Personagens cruciais na jornada da menina Alice, as cartas são representadas na própria forma do livro, na sua embalagem e nas suas páginas, além de serem utilizadas

como suporte para compor os demais personagens, ao formar esculturas por meio de recortes, fotografadas para ilustrar e dialogar com o texto. O livro foi tratado de forma tão singular que apresenta em seu posfácio um texto “Sobre os autores”, onde apresenta não apenas Lewis Carroll, pseudônimo de Charles Lutwidge Dodgson, como também Nicolau Sevcenko, seu tradutor, e Luiz Zerbini, seu ilustrador. Dessa forma, esse projeto identifica um fazer junto que constitui o objeto, uma coautoria, e que poderia ser estendida a todos presentes em sua ficha catalográfica: coordenação editorial, revisão, fotografias, projeto gráfico, tratamento de imagem e produção gráfica, e com certeza mais alguns.



Figura 6 – Embalagem, capa, abertura de capítulo e página com ilustração da edição da Cosac Naify de Alice no país das maravilhas.

Considerações

Ao suscitar a questão de coautoria dos diversos agentes de produção do objeto-livro, é imprescindível identificarmos o que caracteriza alguém como autor. Segundo Foucault, a função autor é uma das possibilidades da função sujeito e

é “(...) característica do modo de existência, de circulação e de funcionamento de alguns discursos no interior de uma sociedade” (FOUCAULT, 2002, p. 46). A partir desse entendimento e do material anteriormente apresentado, podemos concluir que todos os mediadores da leitura modificam a existência e o funcionamento do discurso do objeto-livro na sociedade, portanto todos acrescentam ao texto sua porção autoral. A subjetividade do escritor estará presente e dialogará com a subjetividade do ilustrador, do designer, do tradutor, e inúmeras outras que se encontram no objeto-livro, para enfim alcançar o leitor, que, segundo o sistema definido por Barthes, é o lugar onde a unidade do texto se produz (BARTHES *apud* COMPAGNON, 2010, p. 49-51).

É de extrema importância o reconhecimento dessas múltiplas subjetividades e seu diálogo na confecção do objeto-livro, porque

(...) os textos não pedem para serem compreendidos como expressões vivas da subjetividade do autor (...) O que está fixado por escrito destacou-se da contingência de sua origem e de seu autor e liberou-se positivamente para contrair novas reações (GADAMER *apud* COMPAGNON, 2010, p. 82).

Portanto, o objeto-livro é repleto de subjetividades e ainda vazio, pronto para ser preenchido pela subjetividade do leitor durante a sua atividade autoral, exercida por meio da interpretação do diálogo existente entre as subjetividades formadoras do livro. Essa relação dialética, que culmina na apropriação criativa do leitor, deve se apresentar de forma integrada capaz de associar as diferentes linguagens presentes no objeto, pois, como explicado anteriormente, a experiência de leitura está além do texto puro. Quanto mais as diversas vozes que o constituem se unem em um projeto único, mais beneficiada é a experiência literária por ele gerada.

Como processo que articula e costura subjetividades, o Design é presença essencial na realização do objeto-livro. Fruto de decisões conscientes e desejos pessoais, ele influencia a materialidade do livro e a produção de significados de seu

texto, sendo capaz de situar o leitor em face da obra.

Essa compreensão é potencialmente importante para professores, bibliotecários e outros agentes formadores, que podem trabalhá-la na sua ação mediadora com o jovem leitor, para quem o fator visual pode ter função determinante na aproximação com o objeto-livro. Para que alcance o leitor em formação, e possibilite a experiência literária, o livro necessita dialogar com ele na sua subjetividade, onde o visual é, muitas vezes, o mediador primeiro, capaz de atrair ou afastar, de causar prazer ou desprazer para uma relação de afeto ou desafeto. Entendendo o papel do Design na construção não somente do objeto-livro, mas também das possibilidades de construção de significados que ele carrega e do diálogo de subjetividades que pode possibilitar, percebe-se sua extrema importância para a experiência literária.

Referências

- ARAÚJO, Emanuel. **A construção do livro**. Revisão e atualização Briquet de Lemos. 2. ed. Rio de Janeiro: Lexikon Editora Digital; São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 2008.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. **Vários Escritos**. 4ª ed. reorg. pelo autor. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/ São Paulo: Duas Cidades, 2004.
- CARVALHO, Ricardo Artur Pereira de. O Design entre a produção e a recepção. In: FARBIARZ, Jackeline Lima; FARBIARZ, Alexandre; COELHO, Luiz Antonio L. (Org.). **Os lugares do Design na leitura**. Teresópolis: Editora Novas Ideias, 2008. p. 89-100.
- CHARTIER, Roger. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador. Tradução Reginaldo de Moraes. São Paulo: Editora UNESP/ Imprensa Oficial do Estado, 1999a.
- _____. **A ordem dos livros**: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Tradução Mary Del Priori. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999b.
- COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria**: Literatura e senso comum. Tradução Cleonice Paes Barreto Mourão e Consuelo Fortes Santiago. 2ª ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.
- FARBIARZ, Alexandre; FARBIARZ, Jackeline Lima; CAVALCANTE, Nathalia; LIMA, Renata Vilanova; CARVALHO, Ricardo Artur Pereira de. Agentes mediadores da leitura: identidade e interação. In: FARBIARZ, Jackeline Lima; FARBIARZ, Alexandre; COELHO, Luiz Antonio L. (Org.). **Os lugares do Design na leitura**. Teresópolis: Editora Novas Ideias, 2008. p. 17-38.
- FARBIARZ, Jackeline Lima; FARBIARZ, Alexandre. O entrelugar do Design na interação entre o livro e o leitor. In: COELHO, Luiz Antonio L.; FARBIARZ, Alexandre (Org.). **Design**: Olhares sobre o livro. Teresópolis: Editora Novas Ideias, 2010. p. 139-156.
- FARBIARZ, Jackeline Lima. Ler o mundo. In: FARBIARZ, Jackeline Lima; FARBIARZ, Alexandre; COELHO, Luiz Antonio L. (Org.). **Os lugares do Design na leitura**. Teresópolis: Editora Novas Ideias, 2008. p. 9-15.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. 20ª edição. São Paulo: Edições Loyola, 2010.
- _____. **O que é um autor?** Tradução Antônio Fernando Cascais e Eduardo Cordeiro. 5. ed. Lisboa: Passagens, 2002.
- GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas da leitura**. Tradução Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1996. p. 107-116
- HENDEL, Richard. **O design do livro**. Tradução Geraldo Gerson de Souza e Lúcio Manfredi. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

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

MERQUIOR, Márcia Cristina Neves; BRAZIL, Circe Navarro Vital. **Sujeito? Que sujeito?**: Reflexões sobre a condição subjetiva pós-moderna. Rio de Janeiro, 1993. 100f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

NUNES, Lygia Bojunga. **Livro**: um encontro com Lygia Bojunga Nunes. Rio de Janeiro: Agir, 1988.

PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Tradução Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

VALÉRY, Paul. **As duas virtudes de um livro**. [2003] Tradução Dorothée de Bruchard. Disponível em: <http://escritoriodelivro.com.br/leitura/valery.html>. Acesso em: 23 julho 2009.

Referências das fontes primárias

BARRIE, J. M. **Peter Pan**. Tradução Maria Antonia Van Acker. Ilustração Trina Scharf Hyman. São Paulo: Hermus Editora Limitada, sem ano.

BARRIE, James Matthew. **Peter Pan**. Tradução Ana Maria Machado. Ilustração Walter Ono. São Paulo: Quinteto Editorial/Gráfica Editora Hamburg, 1992.

CARROLL, Lewis. **Aventuras de Alice no país das maravilhas**. Tradução Sebastião Uchoa Leite. Ilustração Claudia Scatamacchia. São Paulo: Círculo do Livro, sem ano.

CARROL, Lewis. **Aventuras de Alice no país das maravilhas; Através do espelho e o que Alice encontrou por lá**. Tradução Maria Luiza X. De A. Borges. Ilustração John Tenniel. Rio de Janeiro Jorge Zahar Ed., 2009.

CARROL, Lewis. **Alice no país das maravilhas**. Tradução Nicolau Sevcenko. Ilustração Luiz Zerbini. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

KAFKA, Franz. The trial. *Apud* HENDEL, Richard. **O design do livro**. Tradução Geraldo Gerson de Souza e Lúcio Manfredi. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003. p. 18-23.

MELVILLE, Herman. **Moby Dick**. Tradução Péricles Eugênio da Silva Ramos. Coleção Os imortais da literatura universal. Fascículo 43. São Paulo: Editora Abril/ Círculo do Livro, 1972.

MELVILLE, Herman. **Moby Dick**. Tradução Irene Hirsch e Alexandre Barbosa de Souza. São Paulo: Cosac Naify, 2008.

TOLSTÓI, Leão. **Ana Karênina**. Tradução João Gaspar Simões. Coleção Os imortais da literatura universal. Fascículo 20. São Paulo: Editora Abril/ Círculo do Livro, 1971.

TOLSTÓI, Liev. **Anna Kariênina**. Tradução e apresentação Rubens Figueiredo. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

A ESCUTA DA AUTORIA: UM OLHAR ACERCA DA FORMAÇÃO DOCENTE EM EAD

Aline Lanzillotta¹
Lígia Martha Coelho¹

Resumo

Este trabalho tem como objetivo discutir o conceito de autoria, pensando ao mesmo tempo sobre a formação docente, especificamente em curso de EAD. Decorrente de um estudo de dissertação em andamento, o texto propõe uma análise sobre a (im) possibilidade da formação autoral do professor – tema pouco debatido nos cursos de pós-graduação em educação. Busca, ainda, compreender o que se entende por autoria, analisando alguns discursos de futuros docentes, em Fórum de Apresentação constituído no ambiente virtual de formação do Curso de Pedagogia a distância da UNIRIO. A análise que realizamos, a partir de quatro discursos desse Fórum, nos permite inferir que há diferentes óticas para se entender o que seja autoria e sua natureza, e que a formação docente a distância constitui-se em um locus ainda complexo para essa definição, tendo em vista a flexibilidade dos ambientes virtuais de aprendizagem que a acompanha e a complexidade desse mesmo ambiente virtual, ocasionando, por vezes, discursos reprodutores – ao contrário do discurso autoral que se almeja.

Palavras-chave

Autoria; formação docente a distância; ambientes virtuais de aprendizagem.

Abstract

This work aims to discuss the concept of authorship, while thinking about teacher education, specifically in a course of ODL (Open and distance learning). Arising from a study of dissertation in progress, the work proposes an analysis of the (im) possibility of authorial teacher training - an issue rarely discussed in the post-graduate education. It also aims to understand what being an author means, reviewing some of the speeches of future teachers in a Forum made in the virtual environment of formation of the School of Education at a distance of UNIRIO. The analysis we perform is based in four speeches of the Forum, allowing us to infer that there are different perspectives to understand what it means to be an author and its nature, and distance training of teachers is still a complex locus for achieving this kind of definition, in view of the flexibility of virtual learning environments and the complexity of that virtual environment, which may cause the same old kind of speeches- unlike the authorial discourse that we are aiming.

Keywords

Authorship; distance teacher education, virtual learning environments.

1 - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

Introdução

Paulo Freire nos ensina a buscar “a reflexão crítica sobre a prática.” (2006). Segundo ele, “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática.” (2006, p.39). Fundamentadas nestes pressupostos freireanos, acreditamos que, ao discutir teoricamente aquilo que vivenciamos como docentes, percebemos inúmeros desafios, dúvidas e incertezas. Buscando trazer cada vez mais sentido ao trabalho que realizamos, optamos por desenvolver um estudo² que nos ajudasse a entender o Curso em que trabalhamos e os alunos que nele estão matriculados.³

No desafio de entendermos a nossa prática teoricamente percebemos, nos discursos pedagógicos contemporâneos, “novas” tendências que consideram a importância de o professor deixar de “dar aula” e assumir um papel de mediador da aprendizagem. Assim, ele contribuiria para que o aluno fosse *autor* de seu conhecimento, e pudesse construir sua aprendizagem nas relações com os outros (SGAVIOLI, 2005).

Constatamos, também, uma preocupação crescente com a aprendizagem do professor. Afinal, a formação docente ainda gera polêmicas e discussões. Pesquisadores, como Demo (2007), afirmam que “se quisermos melhorar a aprendizagem dos alunos, há que promover a aprendizagem do professor”. Nessa busca pedagógica pela “aprendizagem do professor”, destacamos o tema da *autoria* como bastante recente. Por isso, não é comum encontrarmos pesquisas que discutem a possibilidade de autoria na formação docente - aspecto ainda mais instigante para aprofundarmos esse estudo, visto que a expressão é recorrente em nossas reflexões, no âmbito do Curso a distância em que atuamos.

Nessa linha de raciocínio – a da reflexão acerca de nossa prática – nos envolvemos com essas duas temáticas: o binômio *autor-autoria* e a *formação docente*. Esse envolvimento nos levou a pesquisar a relação existente entre esse binômio e a formação docente a distância que se efetiva em Curso de Pedagogia de uma universidade federal, onde atuamos. É sobre essa investigação que este texto se detém.

No intuito de precisar os conceitos de autor-autoria, bem como analisá-los à luz de trabalhos realizados em ambientes virtuais de aprendizagem do Curso de Pedagogia a distância a que já nos referimos – nossos objetivos –, o texto desdobra-se em dois momentos. Inicialmente, traremos nossas leituras teóricas acerca do binômio autor-autoria para, em uma segunda seção, analisar quatro mensagens presentes em um Fórum de Apresentação da disciplina Língua Portuguesa na Educação 1 (LP1) – com a qual trabalhamos – tentando aproximar a materialidade dos discursos produzidos a elementos que caracterizem o que vimos entendendo como autoria.

Nesse sentido, começando o debate, perguntamos: O que se diz/o que se sabe sobre autor e autoria?

Afinal, o que é autoria? E autoria na formação em EAD?

No tocante ao ato da criação, até bem pouco tempo, era simples e lógico pensar que os livros, com exceção das enciclopédias e dos dicionários, deveriam ser lidos na ordem estabelecida pelo autor. Dessa forma, o leitor não possuía qualquer capacidade de interferência na produção autoral de um indivíduo. O autor e o leitor tornavam-se figuras opostas. O primeiro, com absoluta primazia, podia “dizer”, e seu “falar” era legítimo. O leitor, por sua vez, era desconsiderado: sua opinião ou interpretação a partir de uma obra era compreendida como menor do que a original. (BARTHES, 2004).

2 - Este texto é decorrente de um estudo de mestrado, em andamento, pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

3 - Atuamos, como coordenadora de disciplina e professora-tutora, no curso de Licenciatura em Pedagogia – modalidade a distância – da UNIRIO. Vale destacar que a instituição possui as duas modalidades do curso. Enquanto na educação presencial a universidade possui em torno de setecentos alunos matriculados, tem-se cerca de três mil alunos matriculados no curso a distância (Consórcio UNIRIO – CEDERJ). Entendemos, dessa maneira, que os números expressam uma necessidade de se olhar para aqueles que estudam na EaD.

Maingueneau (2010), ao discutir o tema *imagem de autor*, apresenta três acepções para o que entende por autor. A primeira refere-se à ideia do “garante”, ou seja, “instância que assume a responsabilidade por um texto”. Assim, não se trata de uma pessoa de carne e osso, nem do enunciador de um texto, “mas uma instância híbrida que frustra essa distinção.” A segunda acepção designa um autor participando de um meio social – literário – com representações estereotipadas que podem variar de acordo com determinados períodos históricos. O autor, atualmente, tem acesso às redes sociais, frequenta livrarias, convive com editores, entre outras possibilidades. A última concepção discutida por Maingueneau é a de um “auctor”, como correlato de uma obra. Dessa maneira,

Sua função não consiste em responder por um texto singular, mas por um agrupamento de textos referidos a uma entidade que é identificável, que até pertence ao Thesaurus literário, quando alcança notoriedade. Se por definição todo texto tem um “garante”, apenas uns poucos indivíduos alcançam o estatuto de “auctor”. Uma das singularidades da produção literária em comparação com outras, como o jornalismo ou a política, é que toda pessoa que nela publica é potencialmente “auctor”. Mas para que um indivíduo seja plenamente “auctor”, é necessário que terceiros o instituem como tal, mediante a produção de enunciados sobre ele e sobre sua obra, em suma, conferindo-lhe uma “imagem de autor”. (2010, p.142)

O terceiro sentido destacado, que traz a imagem de autor, portanto, representa justamente a consagração que Machado de Assis, por exemplo, possui. A imagem de um autor como Machado é “elaborada na confluência de seus gestos e de suas palavras, de um lado, e das palavras dos diversos públicos que, a títulos diferentes e em função de seus interesses, contribuem para moldá-la.” (2010, p. 144). A imagem do autor, nesse sentido, não está acabada, totalmente construída; ela não se encerra quando o escritor (ator na cena literária) morre e pode se modificar ao longo do tempo, ou seja, essa imagem vai além da vida do escritor. Assim, um autor fica “marcado”,

reconhecido, endeusado, legitimado como tal. Nesse sentido, e levando em consideração nosso foco de estudo, perguntamos: será essa a autoria de que falamos?

Vale ressaltar que Maingueneau também discute e analisa, em seu texto *Ethos – Ethos e apresentação de si nos sites de relacionamento* (2010), alguns discursos utilizados para construir a representação de um locutor (ethos) em rede. O indivíduo, desejando encontrar um relacionamento amoroso, “deve valorizar um produto que é ele mesmo.” (2010, p.83). O autor não menciona as palavras autor ou autoria, mas faz emergir algumas inferências, quando afirma que “através de sua maneira de dizer, ele {o locutor} pode mostrar sua personalidade com os traços que supõe serem os mais favoráveis a seus interesses.” (2010, p.83). Será que a *maneira de dizer* pressupõe um discurso autoral em rede e, ainda, será que esse discurso tem semelhanças com aquele que será analisado mais adiante?

Buscando, neste momento, precisar historicamente o conceito de autoria, destacamos publicação de Barthes, denominada *A morte do autor* (2004). Neste estudo, ele afirma que a figura do autor desapareceria no século XIX, definindo-o como uma “personagem moderna, produzida pela nossa sociedade {quando} (...) ela descobriu o prestígio pessoal do indivíduo, ou como se diz mais nobremente, da pessoa humana.” (2004, p.1).

Em relação à autoria, Barthes afirma que “o escritor (“o corpo que escreve”) não pode deixar de imitar um gesto sempre anterior, nunca original; o seu único poder é o de misturar as escritas, de as contrariar umas às outras, de modo a nunca se apoiar numa delas.” (2004, p.4). Barthes constrói, ainda, ao longo do texto, uma relação dicotômica entre as acepções de autor e de leitor, a que já nos referimos anteriormente e que, de certo modo, também constrói esta perspectiva sócio-histórica dos conceitos de *autor* e de *autoria*. Ao fim de seu estudo, ele apresenta um posicionamento bastante radical acerca dessa cisão: é preciso haver a morte do autor para possibilitar o nascimento do leitor: “Sabemos que, para devolver à escrita o seu devir, é preciso inverter o seu mito: o nascimento do leitor tem de pagar-se com a morte do Autor.” (BARTHES, 2004, p.6).

Foucault responde a Barthes, em sua célebre conferência denominada *O que é um autor?*, proferida no ano de 1969. Este consagrado estudioso define o autor como aquilo que faz o discurso convergir. Dessa forma, o autor não estaria morto. Para o pensador, a autoria desempenha um papel na circulação dos discursos em determinada sociedade. Por isso, Foucault desloca o foco da discussão, ou seja, a definição do autor dá lugar à função autor: “a função autor é, assim, característica do modo de existência, de circulação e de funcionamento de alguns discursos no interior de uma sociedade.” (2006, p.46). Em outras palavras, podemos dizer que Foucault *empresta uma dinâmica* ao conceito, visualizando o *processo de construção do autor* imerso na *autoria* decorrente dos discursos que se produzem na sociedade.

De acordo com a análise foucaultiana, o **autor** nasce no final do século XVIII, início do século XIX, com o regime de propriedade dos textos: “os textos, os livros, os discursos começaram efetivamente a ter autores na medida em que o autor se tornou passível de ser punido, isto é, na medida em que os discursos se tornaram transgressores.” (2006, p.47). Nessa lógica, a Modernidade possibilitou o aparecimento do indivíduo autônomo. Na verdade, várias influências, como o pensamento de Descartes, o sujeito cartesiano, o Humanismo Renascentista e o Iluminismo formaram a figura do autor como um indivíduo criador.

Refletindo sobre as questões que vimos levantando, vemos duas possibilidades – ainda iniciais – de entender a autoria. A primeira – concepção mais voltada para a criação estética – está relacionada com a Literatura e com o “reconhecimento” dos escritores que se envolvem com o campo literário – muitas vezes colocados em posição de “deuses”. Já a segunda, que também envolve autores e leitores – está relacionada ao ato de expressão do pensamento, de reflexão crítica; e se constitui a partir de determinados cuidados de seleção e de escolha, ao criar um discurso.

Nessa acepção, podemos entender autor como

Aquele que consegue, a partir dos textos de que dispõe – e não apenas os escritos – ou seja, de sua

relação com o que lhe foi dito, com os sentidos que já lhe foram apresentados, em diferentes situações de contextualização, (re) significar, criar outros sentidos, criativamente e criticamente se expressar, se posicionar, dizer, **ESCREVER** a sua palavra. (LOBAO, 2007, p.125)

Entendemos que a importância da análise do discurso, nessa lógica, está nas múltiplas formas de um sujeito elaborar, ordenar, selecionar, organizar e escolher o seu falar/o seu escrever. É sobre esta perspectiva que vimos nos debruçando, atualmente, no sentido de melhor defini-la, já que nosso caminho acerca da relação *autor-autoria* contempla sujeitos comuns, em situação de aprendizagem contínua. Lembrando novamente o foco de nosso estudo, perguntamos: Diferentes maneiras de dar sentido a um texto podem caracterizar a autoria docente, principalmente quando ela acontece a distância?

A complexidade deste tema e a sociedade contemporânea nos levam a refletir também sobre as “inovações” propiciadas pela rede e a questão da autoria emerge novamente. Se considerarmos o hipertexto e as possibilidades de “navegações” múltiplas veremos um resgate ao passado, em que a obra, muitas vezes, não pertencia a um indivíduo: “A narrativa fazia parte de uma tradição comum e as recriações em torno dela também estavam mergulhadas na cultura, eram de todos e eram de ninguém.” (MARTINS, 2009, p.4). Dessa maneira,

é possível afirmar que várias daquelas características usualmente apontadas como típicas da produção textual nas redes interativas na verdade são reconfigurações de práticas autorais comuns em outros tempos e em outros meios: a autoria colaborativa; a obra inacabada; o eventual anonimato. Mais ainda, fica claro que foi a Modernidade, um período histórico bem demarcado, que estabeleceu aqueles traços que serão desestabilizados pelo hipertexto: o fechamento do texto; a autoria centrada e individualizada; a necessidade de nomeação do autor. E especialmente foi o Romantismo que deu, por assim dizer, as bases conceituais que sustentam algo como a ideia de uma autoria puramente subjetiva e proprietária. (MARTINS, 2009, p.9)

Percebemos que há uma tendência a classificar como novas as possibilidades que a rede vem gerando aos seus usuários. Porém, antes de a Modernidade chegar, as obras não eram assinadas e pertenciam a todos. Nesse sentido, podemos dizer que a obra privada e acabada pode estar relacionada com a instauração das instituições privadas. E a noção de autoria irradia brilho, nessa circunstância sócio-histórica.

Como vemos, a autoria está “mergulhada” nas questões sociais e as relações de poder podem permear seus limites e suas possibilidades. No entanto, no senso comum, o autor, ainda hoje, é visto como uma figura detentora do poder; é produtor de uma cultura, de um conhecimento; é dono de um raciocínio original e inédito. Nesse imbricar de entendimentos, encontramos a figura do professor a quem, como já adiantamos anteriormente, é imputado o trabalho de constituir/construir, no aluno, esse *foco autoral*. Então, como pensarmos a autoria, quando os possíveis autores serão os futuros pedagogos-professores? E quando essa formação se dá em um Curso a distância?

Discutindo autoria em Curso de Pedagogia à Distância: Três pontos a revelar...

Nessa perspectiva, é preciso deixar claro o lugar de onde falamos. Trabalhamos com o Curso de Pedagogia a distância da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/UNIRIO, desempenhando respectivamente as funções de professora-tutora e professora-coordenadora de uma de suas disciplinas obrigatórias – Língua Portuguesa na Educação 1 (LP1). Em nosso *quefazer* diário, buscamos uma concepção de trabalho com a língua imersa no *ato dialógico*, o que, no caso específico de nossa atuação compreende, *também*, o *diálogo virtual*.

Na disciplina de Língua Portuguesa na Educação 1 (LP1), consideramos fundamental que o aluno, futuro docente, seja *autor* de suas ideias. Pensamos que, para formar autores e escritores, o professor, em primeiro lugar, precisa ser autor e escritor, ou seja, contribuímos para reforçar o pensamento anteriormente apresentado de que cabe *também* ao professor o papel de incentivar essa *criação autoral* na escrita de seus

alunos. Nesse mesmo sentido, entendemos como aluno autor aquele estudante capaz de ressignificar textos, levando em conta as pluralidades de gêneros textuais; criar novos sentidos, a partir do que possui e do que lhe foi apresentado; expressar-se criativa e criticamente, entre outras possibilidades que estamos investigando, no momento.

O aluno autor marca expressivamente a relação dialógica entre o eu e o outro e percebe que a leitura e a escrita são sempre movimentos inacabados, pois

Nós nos tornamos o que somos ou nos constituímos como sujeitos pelo processo da participação nos processos discursivos; nos processos interlocutivos. É neste espaço, e somente neste espaço, que construímos o conjunto de categorias com que enxergamos e compreendemos os outros, compreendemos o mundo e a nós mesmos. O sujeito discursivo não é aquele que assume um papel, ou a ele se submete, e sai ileso da relação. Ao contrário, ele se constitui nesta relação e porque participa de diferentes relações e em diferentes momentos, em ordens nunca idênticas às de outros, traz para a relação – e para o papel que nela desempenha – algo que desestabiliza. O mundo social não tem a estabilidade que os modelos estruturais constroem como sua explicação. Dos processos saem mudados tanto os sujeitos quanto os lugares sociais por eles ocupados. (GERALDI, 2009).

Contudo, quando o “aluno autor” é um “futuro pedagogo” – como no Curso a distância de que participamos – e quando essa realidade se insere no campo virtual, a complexidade materializa-se na prática cotidiana, acreditamos. Desse modo, a fim de detectar se nossos alunos são ou não autores, de acordo com os parâmetros iniciais que vimos estabelecendo, elaboramos várias atividades em que essa prática é nosso foco central: oficinas presenciais nos pólos; fóruns de discussão e questões complementares, entre outras, fazem parte do dia-a-dia da disciplina com que trabalhamos.

No intuito de discutir nosso *quefazer* neste trabalho, optamos por trazer o contexto e desenvolvimento de um Fórum de nosso

ambiente virtual de aprendizagem. Aberto no primeiro semestre de 2012, a nossa sala de debates em rede deu margens para diversas possibilidades de discussões. O objetivo desse fórum era, tão somente, conhecer os alunos e começar uma conversa a partir das percepções de uma imagem cujos possíveis sentidos levavam a questões significativas da disciplina LP1.

Assim, pedimos aos alunos que se apresentassem e que também opinassem a respeito de texto imagético que, retirado das páginas da *Internet*, cumpria aquela função a que nos referimos. Esse texto apresentava três rostos femininos, com olhares distantes e, um deles, aparece amordaçado. Os alunos manifestaram diferentes opiniões acerca dessa imagem, provando que cada discurso, realmente, depende de um sujeito que o elaborou e do contexto em que se move. Ao analisarmos detalhadamente as mensagens recebidas, pudemos perceber a forma de encarar a realidade, de se expor, de interagir desses sujeitos. Tivemos textos resumidos e enxutos, mas que não deixaram de mencionar o proposto, como os dois exemplos que se seguem:

1. “Eu sou W⁴, estou cursando o 4º período. A imagem retrata pessoas amedrontadas, impossibilitadas de se comunicarem com o mundo exterior, sem a oportunidade de utilizar a sua própria linguagem.”
2. “Oi, para todos! Sou X, moro em Cambuci e curso Pedagogia em Itaocara. Quanto a gravura, ela mostra o medo e a opressão que algumas pessoas tem de mostrar e expressar suas ideias e opiniões”.

Houve também discursos mais longos e/ou subjetivos, como os que se seguem:

3. “Olá, turma parece que cheguei um pouco atrasada, mas agora estou entrando no ritmo. Bom, me chamo Y, tenho 20 anos e pertenço ao pólo de Piráí, como se trata de uma apresentação acho interessante vocês saberem que sou uma

Testemunha de Jeová, e prezo muito a minha relação com o nosso Grandioso Criador. Espero que todos possamos aproveitar ao máximo nosso primeiro semestre, a fim de explorar bem as diversas características da língua portuguesa.

A respeito da foto, concluí que os recursos visuais muitas vezes criam uma impressão mental mas clara e duradoura do que a palavra falada. Além disso reforçam as ideias que merecem ênfase especial, facilitam o entendimento ou fornecem provas convincentes de sua legitimidade.

Ao visualizar a foto, notei o quão importante é a fala, a fim de externar nossos sentimentos, emoções, opiniões, etc. No entanto, não é sempre que podemos utilizá-la, como os jovens que tinham suas bocas amarradas, o que os impedia expressar qualquer sentimentos, gerando sofrimento e dor. Também pensei nas pessoas mudas, que precisam aprender a se comunicarem através de gestos e expressões faciais, em que exige bastante esforço, além de superar os obstáculos. Além do mais, percebi que às vezes passamos por uma situação parecida aos dos jovens na ilustração, mesmo não tendo nossas bocas literalmente amarradas, há momentos que precisamos ficar calados.

Abraços, até breve!”

4. Meu nome é Z, tenho 50 anos, sou professora do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental e curso o 3º período de Pedagogia. Iniciei este curso com a finalidade de me atualizar e adquirir novos conhecimentos. A imagem me passa três etapas de quem cala:

- 1ª) a moça com a mordaça me traz a mente a pessoa que no dia a dia vê fatos estranhos acontecerem, mas como não são coisas de grande vulto ela deixa passar (pequenos furtos, palavras grosseiras, *bullying*, desrespeito aos mais velhos...). Por isso os olhos não estão assustados, apenas a boca amordaçada;

4 - Visando manter o anonimato dos alunos cujos discursos estamos trabalhando, no lugar de seus nomes, colocamos as letras W, X, Y e Z.

- 2ª) a pessoa com os olhos arregalados (a que está atrás da amordaçada) já demonstra que as coisas tomam tal vulto, que já assusta, deixando as pessoas horrorizadas (estupro dentro de um ônibus; pessoas que entram em locais públicos e matam pessoas que nunca viram, enfermeiros dando remédio para pacientes morrerem para ganhar comissão de casa funerária...);
- 3ª) a pessoa que está atrás de todas as outras, que chora, já mostra o desespero de ver o rumo do mundo, nada mais pode ser feito, apenas chorar. Aqui a pessoa vê que seu comodismo, sua falta de atitude e sua inércia em se pronunciar contra determinadas coisas chegaram a tal ponto que não há mais solução.

Se compararmos os discursos apresentados, veremos, em **primeiro** lugar, que ambos anunciam posicionamentos, formas distintas de se apresentar, seleções e escolhas opostas, modos totalmente diferentes de organizar o discurso. Os alunos estavam livres para construir o texto do tamanho e do jeito que lhes fosse conveniente. Portanto, cada construção permitiria “escolhas de ordem lexical, complexidade da sintaxe, ritmo das frases, jogo de planos enunciativos (parênteses, ironia, paródias...) etc., mas também qualidade ortográfica ou riqueza e natureza cultural (...).” (MAINGUENEAU, 2010, p. 84). Da mesma forma que os locutores de Maingueneau escreviam para interlocutor específico, no fórum, os alunos escrevem para seus pares e para seus professores; ou seja, é um discurso que precisa ser modalizado, pensando em seus interlocutores.

Enquanto as alunas W e X optaram por um discurso mais curto e objetivo, as alunas Y e Z já se sentem mais autônomas para tecerem seus comentários e, nos casos das alunas X e Y há uma tentativa inicial de interação, quando ambas cumprimentam pessoas que nem conhecem. Além disso, ao longo do terceiro texto, percebemos que a estudante faz revelações pessoais que considera importantes, como a sua opção religiosa.

Há uma crença popular – muito praticada na época da Pedagogia Tradicional – que afirmava: “para errar menos, é preciso escrever menos.” Talvez por conta do medo de errar, as duas primeiras alunas poupam as palavras. E, realmente, não

“erram”. As estudantes controem um texto de acordo com a norma padrão da língua. Por, hipoteticamente, estarem pouco à vontade para redigir o texto que será lido por seus professores e colegas “virtuais”, as alunas não inventam, não criam discursos originais, mas adotam maneiras de dizer mais comuns e que oferecem menos riscos. (Maingueneau, 2010). Desse modo, elas contornam a situação e cumprem o que foi pedido.

No terceiro e quarto casos, vemos praticamente o oposto, ou seja, é curioso observar que, para responder a mesma proposta, haja abordagens tão díspares. Verificamos que o terceiro texto revela desvios em relação à norma padrão. Mas a aluna parece não se intimidar por conta disso. A estudante revela sua pouca idade, o que poderia nos indicar a possibilidade de uma educação mais dialógica. Porém, a futura educadora encerra seu texto afirmando que “há momentos que precisamos ficar calados”. Sem explicitar o motivo de sua colocação, a discente nos faz refletir: quem, além dela, precisaria ficar calado? Por qual motivo? Qual a referência, não explicitada, para a conjugação verbal na primeira pessoa do plural?

Quanto ao quarto caso, verificamos que a aluna não se encontra no grupo mais jovem do Curso, mas demonstra seu desejo em atualizar-se. Seu texto revela perspicácia na análise das três figuras que aparecem na imagem; no entanto, ela não tece relações entre essa imagem, sua análise e a língua portuguesa – um dos objetivos do Fórum. A estudante também não se apresenta de forma tão desenvolta como sua colega anterior.

Consideramos esses discursos tão envolventes e diversos, entre outros que recebemos, como autorais, pois se diferenciam de outros, dando um caráter pessoal, crítico, único ao curso. No entanto, uma pergunta ainda está presente: Em que elementos nos baseamos, quando afirmamos que “esses discursos são autorais”? Quais características eles nos apresentam para que assim os entendamos? São respostas prováveis a essas perguntas que movem nosso estudo, atualmente.

Um **segundo** ponto instigante na pesquisa que vimos empreendendo é o da interação virtual, fato que percebemos quando da realização do Fórum de Apresentação a que vimos nos referindo. Embora analisemos um texto que tenta interagir com os outros, percebemos que esse é um objetivo que ainda

precisa ser alcançado. Os alunos, muitas vezes, fazem o “dever de casa”: escrevem seus comentários e não tem o “trabalho” de ler os demais. Em outras palavras, a *situação interativa*, tão importante nas atividades virtuais, fica relegada a um segundo plano, ou seja, essa *prática significativa* não se constitui ainda enquanto tal, para os alunos-futuros pedagogos que entraram no ambiente virtual de aprendizagem de nosso Curso a distância.

Se pensarmos que esta *situação interativa estabelece uma relação dialógica altamente significativa* em Cursos a distância e que pode constituir-se como *um elemento de caracterização da autoria virtual*, nos perguntamos como incentivar essa prática no dia-a-dia da formação docente a distância. Nos perguntamos, ainda, se essa caracterização não se amplia, na sociedade contemporânea, para a autoria enquanto categoria de análise, em geral.

Um **terceiro** e último ponto vem nos chamando a atenção. Com surpresa, percebemos outro elemento, assim que iniciamos o debate: a cópia de trechos da Internet para a constituição do discurso próprio. Esse é um fato que vem causando incômodo quando em ambientes de formação virtual, ou que utilizam o virtual como instrumento de apoio. No caso específico de nosso Fórum, uma aluna apresentou-se – em um universo de mais de cem entradas – e, concomitantemente, “recortou e colou” da Internet um trecho inteiro de texto que, de certa forma, explicava a imagem a que deveria se referir.

Em relação a essa atitude, várias perguntas ainda estão no ar: O fato da aluna ter “pesquisado” na Internet uma resposta que sintetizasse a imagem a que deveria se referir deve ser visto como uma atitude antiética, ou podemos interpretá-la, também, como uma forma de “pesquisar, no ambiente virtual”? Em síntese, o que configura um “plágio”, no ambiente virtual? Como entender *autoria*, em um ambiente virtual, quando múltiplos discursos se conectam – e podem ser conectados – em rede?

Para fechar o debate, iniciando outros debates...

Como educadoras, acreditamos que nossa atual temática de estudo – *autoria em curso de formação de professores a distância* – apresenta inúmeros pontos de conflito, ainda em discussão. Trabalhando em Curso a distância, atividades como um Fórum

pretendem gerar aproximação entre discentes e docentes. No caso específico do Fórum de Apresentação da disciplina LP1, o objetivo foi iniciar essa aproximação logo no início do semestre, acrescentando-lhe uma indagação que, de certa forma, abria espaço para uma discussão importante dessa disciplina.

Pensamos que, nos casos apresentados, a maior parte das estudantes que participou do referido Fórum construiu discursos autorais – dentro do que nossas pesquisas vêm nos apontando nesse sentido –, pois fundamentou-se em seus conhecimentos prévios e nas leituras até então realizadas. Detectamos apenas um discurso com cópia, o que também nos leva a refletir sobre essa prática, quando discutimos *autoria* em ambientes virtuais e, principalmente, quando essa autoria emerge de futuros professores.

Questões como as que apresentamos ao longo deste trabalho só poderão ser resolvidas se problematizadas e discutidas num espaço dialógico o que, em ambiente virtual, torna-se ao mesmo tempo mais fácil e mais complexo. Nesse sentido, outras perguntas fecham (?) esta discussão inicial: O ambiente virtual facilita, complexifica, ou dificulta o discurso autoral? E quando esse discurso deve partir de um futuro professor, em formação a distância, como caracterizá-lo?

Referências

- BARTHES, Roland. *A morte do autor*. In: O rumor da língua. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- DEMO, Pedro. *Equívocos da educação*. 2007. Disponível em: <http://pedrodemo.blog.uol.com.br/> Acesso em 20/11/2011.
- FOUCAULT, Michel. *O que é um autor?* 6ª ed. Lisboa: Passagens, 2006.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 34ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- GERALDI, J. W. *Labuta de fala, labuta de leitura, labuta de escrita*. In: COELHO, L.M.C.C. (org.). Língua materna nas séries iniciais do Ensino Fundamental: de concepções e de suas práticas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

LOBÃO, Flávia Lopes. *Crianças e escola em três atos: um estudo sobre infância, cidadania e autoria nas séries iniciais do ensino fundamental*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

MAINGUENEAU, Dominique. *Doze conceitos em análise do discurso*. São Paulo: Parábola editorial, 2010.

MARTINS, Beatriz Cintra. *O que é a autoria em rede? Algumas reflexões sobre os processos autorais colaborativos na Internet*.

Disponível em http://www.abciber.com.br/simposio2009/trabalhos/anais/pdf/artigos/5_jornalismo/eixo5_art7.pdf (Anais do III Simpósio Nacional ABCiber). 2009. Acesso em 20/11/2011.

SGAVIOLI, Priscila Chaves. *Projetos de leitura e escrita: uma alternativa para a formação de leitores e produtores de textos*. Disponível em <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoesanteriores/anais15/index.htm> (Anais do 15º COLE). 2005. Acesso em 20/11/2011.

MEMÓRIAS DE LEITURA: IMAGENS DO LEITOR CONTEMPORÂNEO

Rúbia Aparecida Rodrigues Leal¹

Silvane Aparecida de Freitas²

Resumo

O caminho da leitura começa antes mesmo de sermos alfabetizados, pois ela não se limita a simples codificação de signos, mas à leitura de mundo, que segundo Paulo Freire sempre precede a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquela (FREIRE, 2008). O percurso de leitura carrega a biografia do leitor e essa será detectada por meio de suas memórias de leitura, além é claro de suas opiniões, crenças, valores sobre o ambiente em que viveu e vive até o momento presente. O corpus a ser analisado neste trabalho, será formado pelas memórias de leitura de alunos do 1º e 3º anos do Ensino Médio da Escola Aracilda, oportunidade em que será observado o modo de construção da imagem de leitor, que imagem o aluno faz de si e o que o influencia ou não a ser leitor. Isso será feito por meio da coleta das memórias (discurso escrito) que posteriormente serão analisadas, procurando entender os efeitos de sentidos dessas memórias. Assim, estaremos dando voz ao aluno “dito leitor”, analisando suas representações sobre si, a leitura e o mundo letrado.

Palavras-chave

Leitura; memória; interação; imagem.

Abstract

The way of reading begins even before being literate, because it is not limited to simple codification of signs, but the reading world, according to Paulo Freire always precedes reading the word and the reading of this implies that the continuity of reading (FREIRE, 2008). The path of reading the biography carries the reader and this will be detected by reading his memoirs, and of course their opinions, beliefs, values on the environment in which he lived and lives up to the present moment. The corpus to be analyzed here, will be formed by memories of reading students 1 and 3 years of Secondary Education School Aracilda, at which time it will be observed the construction mode of the image reader, which image the student's self and that influence whether or not to be a reader. This will be done by collecting the memories (speech writing) that will be analyzed later, trying to understand the effects of sense of these memories. Thus, we are giving voice to the student “reader said,” considering their representations of themselves, reading and literate word.

Keywords

Reading; memory; interation; image.

1 - PG – UEMS.

2 - UEMS.

1. Introdução

Apesar de tantos incentivos, tanto na escola como fora dela, ainda não conseguimos formar leitores atuantes, que lêem por prazer e compreensão. O que devemos fazer então para elaborarmos uma proposta de ensino que leve nossos estudantes a mergulhar no mundo da leitura?

De acordo com Paulo Freire (1989) “a leitura de mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele”, sendo assim, a prática de leitura depende do modo como ela se realiza no mundo de cada pessoa, principalmente hoje.

O que observamos é que na contemporaneidade, as informações são diversas, porém evita-se o complexo, centrando-se mais em interpretações literais. Dessa forma, a maioria dos leitores não estabelece um paralelo entre um texto e outro, não se transforma um leitor ativo, a leitura que ocorre no meio educacional muitas vezes é uniforme, de consciência monológica. (BAKHTIN, 1993).

Os conceitos de leitura são diversos diante de tantos estudos, mas para Marisa Lajolo:

Ler não é decifrar como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista. (LAJOLO, apud GERALD, 2001, p.91).

Numa pesquisa como esta, pretende-se dar voz aos alunos do ensino médio, analisar suas memórias e entender porque eles gostam ou não ler, que contribuições à escola oferece para que esses alunos possam gostar de ler. E ainda entender “os lugares sociais de onde eles produziram seus discursos”. O principal objetivo é ouvir, por meio das memórias o outro no contexto de formação, no caso, os alunos do ensino médio da escola Aracilda, da cidade de Paranaíba, Mato Grosso do Sul. Isso porque por meio desses relatos, nós, professores

poderemos refletir sobre nossa prática enquanto formadores de leitores e o que temos feito para incentivar o sujeito em sua trajetória de vida escolar.

Para entendermos a leitura como um processo profícuo, temos que partir do ponto de vista do leitor, entender os diferentes lugares de interpretação produzidos e, conseqüentemente, as diferentes leituras, trazendo à tona o porquê da leitura no mundo de cada um, a importância dos textos lidos, qual o lugar do texto na vida desses leitores em formação.

Nessas narrativas denominadas biografias educativas, o leitor narrador reinventa os objetos do discurso que circulam no seu mundo de formação, exigindo dele um esforço reflexivo implicando assim numa espécie de ruptura, superação, decisão, adesão, resistência que são vividas nesse processo.

2. As memórias de leitura: imagens do leitor e da leitura

O gênero do discurso “memórias” é um processo de construção de informações que ocorrem no percurso da vida de cada indivíduo e são recuperadas quando necessário. Por exemplo, quando queremos lembrar de algo que aconteceu num passado distante ou próximo, recorreremos à memória que nos leva a um movimento de idas ao passado e vindas ao presente, trazendo de volta experiências às várias faces da vida. É o caso das memórias de leitura que tem por objetivo incentivar os alunos a relembrem as leituras realizadas em seus percursos de sujeitos leitores, relatando suas experiências desde a infância até o momento da escrita das memórias. Nesse processo de escritura sobre a leitura individual, os alunos poderão construir imagens de si, enquanto leitores, da forma como lhes eram apropriadas, muitos deles diante da proposta se manifestam de forma natural, enquanto outros reagem como detalhistas de forma a passar uma imagem de bons leitores, alguns até de forma prazerosa; outros, porém, passam uma imagem desgastante e até traumatizante, que tem de si enquanto sujeito leitor e da própria leitura. Nesse processo, terão oportunidade, além de relembrem as suas leituras, terão oportunidade de reverem, refletirem e até buscarem estratégias para mudança de comportamento, e assim desenvolverem o gosto pela leitura.

Com a análise das memórias colhidas poderemos traçar o perfil do leitor contemporâneo, perceber se houve ou não a aquisição do gosto pela leitura, quem os incentivou, quais os gêneros lidos, como foi o contato com a leitura. Enfim, em cada relato, ao fazer a análise do gênero discursivo “memórias de leitura”, observaremos o que cada um traz na estrutura de seu relato, sua vida desde a infância até o momento. No decorrer da análise de cada texto, analisaremos como se deu cada memória individual: os agentes envolvidos no processo de formação do leitor, os lugares da aprendizagem da leitura, a proximidade ou não com os livros, o contexto familiar, financeiro e como se dará a variação de gosto pela leitura.

Por fim, observaremos as diferentes imagens que cada leitor faz de si – enquanto leitor - e da leitura. Ele se considera leitor? Com que tipo de leitor ele se identifica? Que importância ele dá a leitura? O que é leitura para esse leitor em formação?

Nas memórias de leitura pode-se perceber uma progressão ou regressão no processo de leitura, no sentido de ler pouco ou ler muito, por que na verdade os sujeitos lêem, mas leem o quê? E se leem como se dá esse processo, de forma dialógica ou monológica?

De acordo com a compreensão bakhtiniana, existem dois mundos que se confrontam: *o mundo da vida* e *o mundo da teoria*. O mundo da vida é “[...] o mundo da historicidade viva, o todo real da existência de seres históricos únicos que realizam atos únicos e irrepetíveis”, já o mundo da teoria é o “[...] mundo do juízo teórico [...] o mundo em que os atos concretos são objetificados na elaboração teórica de caráter filosófico, científico, ético e estético” (FARACO, 2003, p.19).

Segundo Bakhtin, (1993, p.2), esses dois mundos “[...] não têm absolutamente comunicação um com o outro.” Um mundo – o mundo da teoria ou o mundo da cultura – “[...] olha para a unidade objetiva de um domínio da cultura” e o outro – o mundo da vida – olha “[...] para a unicidade irrepetível da vida realmente vivida e experimentada” (*Ibidem*).

Estabelecer um olhar crítico sobre a formação de professores, através da formação de leitores, corresponde analisar a prática social da leitura como um complexo processo de compreensão do nosso mundo cultural e social. Esse novo

fazer científico utiliza-se de uma compreensão diferente dos papéis que o sujeito, o tempo e a historicidade possuem na contemporaneidade.

3. O processo de leitura e os diferentes gêneros: teoria e prática

A prática de leitura de diversos gêneros textuais em sala de aula estará propiciando condições para que os leitores acionem outros discursos e busquem outras vozes, outros textos e assim mobilizem diferentes posições ideológicas, conheçam outros gêneros textuais em circulação na sociedade? Segundo Bakhtin (1992), todos os falantes de uma língua moldam sua fala em forma de gêneros, pois a linguagem enquanto ação social ocorre pelo enfrentamento da necessidade de se mudar a perspectiva de enfoque da textualidade, pela relevância que o domínio dos gêneros assume para a apropriação das ações que se fizer na/com a linguagem. É importante ressaltar ainda que Bakhtin (1992), ao considerar a função enunciativa da linguagem ou dos gêneros do discurso, analisa o dialogismo entre o ouvinte e falante como um processo de interação ativa, não está no horizonte de sua concepção clássica, porque segundo ele, toda compreensão só pode ser uma atividade, e ainda uma compreensão passiva é uma contradição em termos, mesmo que não vocalizada. Isso porque,

[...] a compreensão ativa do que foi ouvido pode realizar-se diretamente como um ato, pode permanecer, por certo lapso de tempo, compreensão responsiva muda(certos gêneros do discurso fundamentam-se apenas neste tipo de compreensão, como por exemplo, os gêneros líricos, mas neste caso, trata-se de uma compreensão responsiva de ação retardada: cedo ou tarde o que foi ouvido, e compreendido de forma ativa encontrará um eco discursivo ou no comportamento subsequente do ouvinte. (BAKHTIN, 1992, P.291)

Ainda com base em Bakhtin (1992, p.285):

[...] a linguagem é estruturada por uma imensa variedade e gêneros discursivos que refletem a

necessidade de comunicação, pois em cada situação, um gênero é desenvolvido com o intuito de materializar o discurso adequadamente ao contexto situacional, e, consequentemente, difundir a história de geração a geração. Os gêneros são as correias de transmissão que levam da história da língua sem ter sido longamente testado e ter passado pelo acabamento do estilo-gênero.

Para este autor todo gênero se define por três dimensões essenciais: 1 - conteúdos dizíveis; 2 - estrutura particular do texto; 3 - as configurações específicas das unidades da linguagem e são eles que formam a estrutura do gênero discursivo.

Assim sendo, todos os usuários de uma língua moldam sua fala em forma de gêneros (BAKHTIN, 1992). Tal concepção tem fascinado muitos lingüistas e professores devido ao fato de abordar a linguagem enquanto ação social, pelo enfrentamento da necessidade de se mudar a perspectiva de enfoque da textualidade, pela relevância que o domínio dos gêneros textuais assume para a apropriação das ações que se fazem na/ com a linguagem, pelo fato de se trabalhar com o uso efetivo da linguagem, ou pela viabilidade de se abordar o uso autêntico da língua em sala de aula.

No entanto, sabemos que as teorias sobre a questão dos gêneros textuais, a importância de se abordar uma diversidade de gêneros em sala de aula têm chegado de forma muito modesta até o professor. Isso por meio de cursos de formação continuada, pelos PCN, livros didáticos e outros textos que de forma direta ou indireta chegam até os docentes da educação básica, o que não é suficiente para que se aproprie de tais concepções e as coloque em prática.

É importante ressaltar que para Bakhtin (1992) a leitura é um processo dialógico, de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto. De acordo com Geraldi (2001, p.91):

A leitura é encontro com autor, ausente, que se dá pela sua palavra escrita. Como o leitor, nesse processo, não é passivo, mas agente que busca significações, o sentido de um texto não é jamais interrompido, já que ele se produz nas situações ilimitadas que constituem suas leituras possíveis.

Silvane Aparecida de Freitas Martins em seu artigo Gêneros Textuais - a linguagem em funcionamento cita Bronckart (1999), que diz que “os gêneros textuais variam de acordo com a intenção de seu produtor, ou seja, se quer persuadir defender uma ideia, discutir, refletir ou ainda descrever algo.” Ele vem reforçar essa ideia quando diz que o texto é definido como uma variável de acordo com a ideologia de seu produtor, assumindo, assim a concepção de forma comunicativa global, que se distribuem em gêneros adaptados às necessidades das formações sócio-discursivas.

Segundo Marcushi (2008 apud MARTINS, 2006):

O gênero textual é a manifestação mais visível da organização da sociedade e envolve crucialmente a linguagem, além disso, serve para organização de valores e como eles se operam, são, portanto, fenômenos relativamente plásticos da identidade social e organizacional, parte esta constitutiva da sociedade.

E, de acordo com os PCN:

[...] o processo de comunicação é um processo de construção de significados em que o sujeito leitor interage socialmente, usando a língua como instrumento que o define como pessoa. Ela, portanto é compreendida como linguagem que constrói e desconstrói significados sociais. (BRASIL 1999, p.138)

Temos também:

Integrada à área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, por sua natureza basicamente transdisciplinar de linguagem entre as linguagens que estrutura e é estruturado no social, o estudo da língua materna deve, pela interação verbal, permitir o desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos. O aluno por meio de leitura deve ser considerado como produtor de textos, aquele que pode ser entendido pelos textos que lê e produz e que o constituem como ser humano, pois o texto só existe na sociedade porque ele é produto de uma história social e cultural, único em cada contexto, porque marca o diálogo entre os interlocutores que o produzem e entre outros textos que o

compõem. Na verdade ele o sujeito leitor é o homem visto como um texto que constrói textos. Essa interação é que faz com que a linguagem seja comunicativa. Em geral as ações escolares, seja de leitura, quanto de escrita são arquitetadas sob a forma de textos que não comunicam ou são interpretados de forma diferente entre educadores e educandos. (BRASIL, 1999, p.139).

Considerando que:

No que diz respeito a leitura, escrita e interpretação textual espera-se que ao final do Ensino Médio o aluno objetive competências em relação à compreensão da Língua Portuguesa e considerá-la como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas manifestadas em forma de sentir, pensar e agir na vida social. (BRASIL, 1999, p.142).

E, em relação ao sujeito:

[...] que produz a linguagem é único, bem como a situação de produção, por isso o uso da linguagem depende de se ter conhecimento sobre o dito/escrito (a leitura/ a análise), a escolha de gêneros e tipos de discurso, tais conhecimentos propostos pela leitura, refletem em domínio de contratos textuais não declarados, mas que estão implícitos e tais contratos exigem que se fale/escreva desta ou daquela forma, segundo este ou aquele modo/gênero e disso saem as formas textuais. Enfim a competência do aluno depende, principalmente, do poder dizer/escrever, de ser alguém que merece ouvido/lido. (BRASIL 199, p. 144)

Portanto o leitor é capaz de ler e escrever diferentes gêneros, pois ele tem um nível de letramento suficiente para seu dia a dia, mas são as instituições escolares, as responsáveis pelo aumento ou diminuição dessa capacidade de dizer, porque é lá que o indivíduo deixa de ler ou lê realmente textos de seu cotidiano e assim passa a ter contato com diversificados materiais e posteriormente será capaz ou não essa competência de poder dizer e ser ouvido ou lido por alguém.

4. Análise de memórias

Na análise feita das memórias dos alunos do 1º Ensino Médio e 3º Ensino Médio, pôde-se constatar que a maioria dos alunos leem ou liam, embora muitos deles, afirmem em muitas delas que não gostam ou que perderam o interesse. Com base na análise de parte das memórias observou-se:

Relato 1 - 1º ensino médio

NA INFÂNCIA TIVE MUITAS FONTES DE LEITURA... SEMPRE TIVE QUEM ME INCENTIVASSE A LER... MAS NO DECORRER DO TEMPO ESSE ROEM FOI DIMINUINDO... MUITOS ACHAM QUE A TECNOLOGIA ATRAPALHA A LER, MAS ACHO QUE NÃO... POIS USAMOS A INTERNET PARA PESQUISAR, ESTUDAR, PARA ISSO PRECISAMOS LER...”

No relato 1, o aluno do 1º Ensino Médio afirma que foi motivado à leitura na infância, e que só no decorrer do tempo esse gosto pela leitura foi diminuindo, as suas palavras leva-nos a perceber que não foi a tecnologia quem o desviou do caminho da leitura e que ela até estimula a ler. Supõe-se que algo aconteceu nessa trajetória que o desmotivou-se a ler e supõe-se que foi da adolescência para frente. O que o teria desestimulado? Será que a escola deixou de cumprir seu papel de incentivadora?

Relato 2 - 1º ensino médio

“GOSTO DE LER VÁRIOS TIPOS DE HISTÓRIAS... APRENDI PEQUENINHA A GOSTAR DE LER... AS PESSOAS HOJE PREFEREM ASSITIR TV... E PRINCIPALMENTE FICAR NA FRENTE DO COMPUTADOR, DO QUE LER UM BOM LIVRO”.

No segundo depoimento observou-se o interesse pela leitura e uma crítica positiva do sujeito leitor aqueles que trocam a leitura pela televisão, pelo computador, ainda tece elogios ao

livro, considerando-o como um bom instrumento de prazer e conhecimento. Isso prova que nem tudo está perdido, que assim como esse aluno, deve ter muitos. É interessante quando diz que aprendeu a gostar de ler, talvez a escola não tenha conseguido acompanhar e despertar esse gosto pela leitura.

Relato 3 - 3º ensino médio

“A MINHA VISÃO DE LEITOR, EU GOSTO MUITO DE LER, MAS COISAS QUE ME INTERESSAM... COISAS QUE NÃO TEM NADA A VER COM A VIDA NÃO LEIO... ULTIMAMENTE NINGUÉM SE INTERESSA MAIS PELA LEITURA, SÓ QUEREM FICAR NA INTERNET OU EM FRENTE DA TV. A INTERNET NÃO ATRAPALHA A VIDA DE NINGUÉM... É PURA PREGUIÇA...”.

Já o terceiro sujeito leitor demonstra gostar de ler, mas lê só quando há interesse, ou seja, lê só o que lhe interessa. A sociedade, mais especificamente tem procurado saber o que o jovem gosta ou não de fazer? Há lugar para ele na sociedade? O interessante quando ele diz que não é a tecnologia que atrapalha, nem a televisão, que é pura preguiça mesmo.

Relato 4 - 3º ensino médio

“NÃO IMPORTA SE É UM GIBI, PROPAGANDA, NÃO DEIXA DE SER UMA LEITURA... DESDE CRIANÇA TIVE PRAZER DE LER... CONFESSO QUE HOJE NÃO TENHO HÁBITO DE LER, MAS SEMPRE FAÇO LEITURA... CONFESSO QUE PARA OS JOVENS COMO EU, A TECNOLOGIA... ATRAPALHA E MUITO... OS ADOLESCENTES ESTÃO MUITO ACOMODADOS, MAS NÃO NEGO QUE FAÇO O MESMO...”.

No 4º e último depoimento observa-se que este aluno sempre foi um sujeito leitor, porém perdeu parte desse hábito com o tempo, mas não o perdeu totalmente, que apesar de tudo continua lendo, não mais como antes, mas continua lendo. Para

ele a tecnologia atrapalha, mas ela não é a única responsável, o comodismo também contribui para isso, segundo ele. O que leva muitos jovens a esse comodismo? Não seria a falta de ter o que fazer? Ou fazer algo bem feito, de forma motivada?

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma pesquisa que envolve o gênero memórias de leitura trará o relato sobre o cotidiano literário do aluno leitor desde a infância até o momento da pesquisa e ainda a partir dessa prática observar e refletir qual tem sido o papel da escola nesse processo que esperamos ser dialógico ou seja se ela tem sido um lugar de simulação de ações que se fazem da linguagem algo positivo ou negativo, pois sabemos que os jovens leem, mas não sabemos ao certo o que e de que forma. O que a sociedade, mais especificamente tem oferecido a esse sujeito leitor, que embora leia, muitas vezes dizem não gostar de ler. Além da família e da sociedade, cabe à escola o papel de formadora se ela quer formar leitores para toda vida, porque aquele que lê para escola não é necessariamente um leitor. Para que ela forme realmente leitores para vida, precisa de dois elementos importantes: um material de qualidade e o professor que tem que ir além do papel de mediador, deve fazer uma interferência crítica das leituras em sala de aula, sejam elas literárias ou não.

A leitura pode criar condições para que os alunos se apropriem de gêneros discursivos diversos em situações de comunicação por meio de futuros projetos que visem à aquisição do conhecimento, à leitura, à discussão sobre o uso e as funções sociais dos gêneros escolhidos, para posteriormente frutificar-se na produção escrita e circulação social.

Por fim, percebe-se a necessidade de um trabalho intenso dos diversos gêneros discursivos na escola e fora dela, por se tratar de um instrumento de comunicação muito valioso no processo de desenvolvimento do gosto da leitura e a sua concretização na prática - formação de leitores e, conseqüentemente, a formação de valores de uma prática seja ela de leitura ou não, que deve começar na família, mas é no crivo da escola, que essa competência comunicativa vai se concretizar sociedade, ou de forma favorável ou desfavorável. Portanto a leitura não

se constitui em atos solitário, nem em atividade monológica do indivíduo, pois no processo de leitura esse indivíduo interage não propriamente com o texto, mas com outros leitores criados pelo autor e com ele próprio, assim a leitura de um texto passa a exercer uma mediação entre os sujeitos como um todo, e se o indivíduo não lê, ele não irá interagir com o meio em que atua.

Enfim, esses breves relatos é só para dizer que os jovens ainda leem, embora muitos digam ao contrário, mas leem o quê? O que a escola e a sociedade têm oferecido para esses jovens? Ainda há tempo de corrigirmos isso, porque material de qualidade temos no mercado editorial, ou não estão chegando em muitas escolas, ou estão chegando às escolas e não aos alunos? Que fique aqui uma reflexão para todos nós responsáveis direta ou indiretamente pela educação no Brasil.

Referências

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

BRASIL. PCN. **Parâmetros curriculares nacionais do ensino médio**. Brasília, 1999.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo**: as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin. Curitiba: Criar Edições, 2003.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2008.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. 3.ed. São Paulo: Ática, 2001.

MARCUSHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 3.ed. São Paulo, SP: Parábola, 2008.

MARTINS, Silvana Aparecida de Freitas. Livros Didáticos x apostilado: um paralelo sobre atividades de leitura. Estudos Linguísticos XXXV, p.1835-1843, 2006.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura**. 6.ed. Campinas, SP: Unicamp editora, 2001.

A FANTASIA DE CHICO PELO OLHAR DE TATIT

Carlos Augusto Bonifácio Leite

Resumo

Este trabalho propõe uma análise da canção “Fantasia” de Chico Buarque, mobilizando para tal o modelo teórico de Luiz Tatit, em especial aquele apresentado na obra *O cancionista*. Além da evidência, ao longo da análise, de um maior proveito ao considerarmos a entoação, em vez de letra e música separadamente, o movimento analítico desvela algumas preciosidades nesta canção do compositor carioca, expõe relativizações pertinentes ao modelo de Tatit e propõe caminhos para que esse tipo de análise possa ser revertido à sala de aula a fim de sofisticar a mobilização do gênero cancional. Concomitantemente, procura demonstrar como uma abordagem que se atente à forma com que diversos elementos se entrelaçam na canção – em outros termos, mais “holística” – pode, inclusive, aprimorar mesmo análise do componente linguístico, ou do que tradicionalmente chamamos de poética. Hipoteticamente, no caso da Canção, somente seríamos capazes de acessar a poética de um cancionista, caso consideremos os principais elementos envolvidos na construção dos sentidos.

Palavras-chave

Chico Buarque; Tatit; canção popular.

Abstract

This paper proposes an analysis of the Chico Buarque’s song “Fantasia”, using for that the Luiz Tatit’s theoretical model, mainly those presented in *O cancionista*. Besides the evidence, throughout the analysis, of a greater benefit by considering the intonation instead lyrics and music separately, the analytic movement reveals some beautiful gems in that carioca composer’s song, exposes pertinent relativizations to the Tatit’s model and offers ways for this type of analysis could be reverted to the class in order to refine the use of the songs. At the same time, this article seeks to demonstrate how an analysis concerned with different elements in songs – in other words, an analysis more “holistic” – may even enhance the lecture of the linguistic component, traditionally called poetic. Hypothetically, in a Song analysis, we’d be able to access a song writer poetic if we consider the main elements involved in the senses construction.

Keywords

Chico Buarque; Luiz Tatit; pop song.

Embora Luiz Tatit tenha em seguida retomado análises mais especializadas sobre Canção, especificamente, na segunda parte do livro de ensaios *Musitando a semiótica* (1997) e em *Análise Semiótica Através das Letras* (2001), é com *O cancionista* (1996) que o autor se mostra fundamental para o estudo das canções, e para seu ensino. Em especial, ao propor um modelo de análise versátil, preciso e capaz de proporcionar uma visão orgânica e complexa do objeto, mas também ao filtrar e aperfeiçoar conceitos da Semiótica que seriam úteis para sua abordagem. De uma e de outra forma, o livro modificou a maneira de estudar o gênero, além de aumentar as possibilidades para que estudos similares se multiplicassem no ambiente universitário.

A primeira noção apresentada nessa obra, e da qual parte toda a organização deste artigo, é a definição do cancionista como um malabarista, capaz de equilibrar “a melodia no texto e o texto na melodia” (TATIT, 2002, p.9). Essa “gestualidade oral”, intuitiva, na maioria das vezes, se mostra tão mais competente quanto possa fundir as duas linguagens num gesto único, que confira longevidade à fala (efêmera) presente no canto e potencialize o caráter mnemônico da melodia pelos atributos memorizáveis da palavra. Tal definição nos propõe que uma análise adequada deva necessariamente contemplar as duas linguagens em relação, e não isoladamente, ao custo de tornar parcial aquela análise que se dedique somente à letra ou à melodia.

Seguindo as reflexões do teórico, aparecem outras proposições que merecem, desde já, algum contraponto. A primeira delas, logo no capítulo inicial *O cancionista*, é a afirmação de que a canção provavelmente se origine da fala, ao identificar uma voz que fala dentro da voz que canta e, principalmente, a eleição da profundidade da poética de Noel Rosa como o elemento que inaugura a canção popular moderna. Parece haver, perigosamente, certo logocentrismo no modelo analítico de Tatit, que rompe com o estado de isonomia teórica

entre letra e melodia¹ - sugerido com a primeira noção que vimos – e dá protagonismo à fala no interior do objeto estético “canção” – como se a melodia potencializasse a mensagem verbal e não ambas se potencializassem mutuamente, como acredito que queiram propor o autor e o modelo.

(O professor Luís Augusto Fischer propõe a hipótese de que essa assimetria do modelo talvez tenha origem na real função social das canções na sociedade brasileira, como a “poesia possível”, aquela responsável pela formação lírica do brasileiro; ao que acrescento, também deve dizer respeito à trajetória intelectual do proponente do modelo – talvez se um musicista *stricto sensu* houvesse chegado a uma síntese similar, os conceitos orbitassem mais a contraparte melódica da Canção).

O segundo contraponto é que, apesar de ser coerente ao *insight* do semioticista (TATIT, 2002, p.11-12), a unidade medular da Canção – letra e melodia – parece não valer para todos os gêneros cancionais, ou, ao menos, precisa ser acrescida de outros elementos para corresponder ao que se percebe na composição das canções. É evidente que todo modelo dá conta somente de uma parcela do objeto que analisa – e que, no caso do modelo de Tatit, essa parcela é mais do que suficiente –, mas alerta na percepção de que em alguns gêneros cancionais outros elementos compartilham o centro do objeto estético. Na Bossa Nova, por exemplo, a harmonia ocupa um lugar tão importante quanto a união de letra e melodia. No vilipendiado Axé Music e em algumas modalidades de rock, o aspecto performático é um dos protagonistas. Em algumas variantes do maracatu, o ritmo, a dança. Entre outros casos que precisam ser estudados.

Optei por apresentar essas ressalvas menos para impugnar a ótima imagem do malabarista e o provável centro da Canção – centro, por exemplo, da canção analisada adiante –, do que para evitar privilegiar letra ou melodia no momento da análise. Tentarei sempre interpretar a junção das duas, “ponto nevrálgico da tensividade” (Ibid., p.9), bem como realizar

1 - Cabe ainda citar, sobre este logocentrismo, a frase de efeito do teórico quando, ao falar das melodias que ganham letras após anos, afirmar que “parece ser o caso de quase todo o repertório musical brasileiro que ainda não se converteu em canção...”, como se toda música fosse canção em estágio larval. TATIT (2004), p.70.

uma análise mais holística do objeto, contemplando detalhes da interpretação, instrumentação e arranjo, por crer que cada um desses elementos pode conter sentidos decisivos para a interpretação. Embora, com isso, eu aponte algumas limitações do modelo, seus méritos ultrapassam em muito as restrições apresentadas. Essas restrições só são possíveis graças à vastidão e à força das proposições do autor, assim como pela multiplicidade de formas em que a Canção se desenvolveu na cultura brasileira.

De volta às noções presentes em *O cancionista*, Tatit lança mão de duas modulações já existentes na Semiótica para apontar que as canções são constituídas de mesclas de continuidade e pausa, e variações na altura da melodia, que ora apontam para o /ser/, ora para o /fazer/ (Ibid., p.22-24). Em trechos marcadamente mais agudos ou graves, com maior duração das notas e dos silêncios, quando as curvas melódicas se destacam na sensação do ouvinte, o cancionista sugere o espaço da reflexão, dos sentimentos, da “passionalização”, do /ser/. Se, por outro lado, os trechos estão mais próximos da extensão da voz falada, com menor duração de notas e silêncios, quando o ritmo se destaca na percepção do ouvinte, o cancionista sugere o espaço da ação, do corpo, da “tematização”, do /fazer/ ². Lembrando novamente que estas escolhas são, na maioria das vezes, intuitivas por parte dos compositores.

Essa distinção é muito rica e tem vasto alcance no universo das canções. Com efeito, traduz muito daquilo que os apreciadores sentimos no momento da audição, mas que o estudioso precisa identificar e conceituar em sua pesquisa. Quem não reconhece a mudança existente entre as duas partes de “Garota de Ipanema” (in JOBIM, 1987, a canção é de 1962)? A primeira (“Olha que coisa mais linda, mais cheia de graça...”), representa o passeio da garota pela praia, com a altura da melodia próxima à da voz falada, sem grandes saltos melódicos, investindo no campo da ação e do /fazer/; ao passo que a segunda (“Oh! Por que estou tão sozinho?...”), representa a angústia do eu, com longas vogais, aumentos sucessivos na altura da melodia, investindo

do campo passional e do /ser/³. Ou, quando em “Fantasia” – que será analisada ainda neste capítulo –, Chico Buarque opõe uma primeira parte de incertezas, grande variação melódica e centrada no ser (“E se, de repente, a gente não sentisse a dor...”), a uma segunda parte festiva, também melódica, mas preponderantemente rítmica, centrada no fazer (“Canta, canta uma esperança...”). Pela capacidade de dizer muito a respeito do objeto analisado, fica evidente que Tatit propõe conceitos que, combinadamente, são muito eloquentes para analisar os grandes movimentos de melodia e letra no interior das canções.

Outro conceito, este, na minha leitura, muito mais preocupado com a minúcia da análise é o de “figurativização”, definido por Tatit como “o processo geral de programação entoativa da melodia e de estabelecimento coloquial do texto”. Traz este nome por “sugerir ao ouvinte verdadeiras cenas (ou figuras) enunciativas” (TATIT, 2002, p.21). Trata-se, em outros termos, da grande habilidade do cancionista em unir letra e melodia de maneira natural e integrada, em um grande esforço de criação para que não transpareça esforço algum. Não pela letra isolada nem pela melodia, mas com as figuras formadas, pelo menos, por esses dois elementos ao longo do tempo é que podemos entender a criação do cancionista, e revelar boa parte da força estética do gênero.

Numa breve recapitulação, os conceitos apresentados até aqui nos proporcionam um bom ponto de partida para entender as linhas gerais que agem na composição de uma Canção. Apresentam o cancionista como aquele que equilibra letra e melodia, enquanto constrói figuras entoativas (normalmente relacionadas às curvas presentes na entoação da voz falada). Para além desse movimento fundador, um cancionista sabe mais ou menos intuitivamente que vogais, melodias, silêncios etc. se adequariam de preferência ao campo dos afetos, enquanto consoantes, pulsação e ritmo se estariam mais relacionadas ao campo das ações.

Diante desse modelo geral, as análises cancionais, para Tatit, devem contemplar tanto o desenvolvimento do texto –

2 - Mário de Andrade aponta também para essa ligação entre canções mais rítmicas e o corpo em ANDRADE (1977), p.16.

3 - Tatit analisa com mais propriedade e vagar esta canção em TATIT (2004), p.186-200.

com atenção para os dêiticos, que revelariam a voz que fala dentro da voz que canta –, quanto o desenvolvimento da melodia – ao que o pesquisador sugere a noção de tonema, a sílaba da Canção, que, podendo ser ascendente, descendente ou suspensivo (mantendo a mesma altura), “finalizam as frases entoativas, definindo o ponto nevrálgico de sua significação” (Id., ibid.). Em outras palavras, caso a sílaba seguinte à última sílaba analisada esteja num ponto mais alto da melodia (mais alta na figura), o tonema é ascendente. Caso contrário (mais baixa na melodia e na figura), o tonema é descendente. Se não houver alteração na altura, o tonema é suspensivo. Essa unidade proposta por Tatit se configura, como sugere o nome, como a unidade mínima de sentido no exercício de uma análise cancional e por meio delas somos capazes de entrever os movimentos maiores: “passionalização”, quando o trecho é voltado para o ser, “tematização”, quando voltado para o fazer, e “figurativização”, quando sugere figuras ao longo de desenvolvimento entoativo. A análise da canção de Chico Buarque nos permitirá enxergar esses movimentos.

As reflexões revisadas até aqui, além de argumentar sobre as limitações existentes em se separar letra e melodia para análise, concedem aparatos profícuos para se olhar para o objeto sem cindi-lo. A fim de demonstrar a eficiência do modelo analítico de Tatit, apresento a seguir uma análise da canção “Fantasia”, de Chico Buarque. Nesta interpretação constarão as noções abordadas até aqui, expondo todas as relações que passam a ser entrevistadas mediante o modelo – e também como uma forma de vê-las aplicadas.

1. “Fantasia” (In BUARQUE, 1980): um exemplo de análise

A escolha desta e não de outra canção se dá por ela apresentar duas partes bem distintas, como veremos, e esta heterogeneidade aumentar a complexidade do objeto, sem comprometer a unidade de sua composição. Também pelo motivo de esta canção apresentar diversos elementos que demonstram a habilidade de um bom cancionista, e que só podem ser apreendidos na análise conjunta de letra e melodia.

Antes de chegarmos à canção, dois esclarecimentos se fazem necessários. Primeiramente, tal como ocorre em análises literárias, a interpretação das canções não prescinde a “leitura” do objeto. Embora o modelo de Tatit tenha o grande mérito de evocar fortemente a canção analisada, é importante que se tenha acesso a alguma versão das canções abordadas. Profílicamente, busquei analisar a versão original, presente na provavelmente rica memória cancional do leitor.

Em segundo lugar – especificamente quanto à análise figurativa –, é necessário dizer que cada linha da figura equivale a um intervalo de semitom (o menor intervalo significativo da música ocidental), não sendo necessário, contudo, que se saiba exatamente por quais notas se desenvolve a melodia. De maneira evidentemente estruturalista, é a diferença entre uma nota e outra que nos interessa para análise. Embora a análise entoativa contemple o desenrolar do conjunto de letra e melodia, caso se considere necessário, vale retornar à análise da letra, com a qual decidi principiar as interpretações deste trabalho.

“Fantasia” certamente não está entre as canções mais célebres de Chico Buarque. Não por sua falta de excelência enquanto canção, mas possivelmente pelo grande número de canções impecáveis do autor – ou talvez, paradoxalmente, pelo extremo requinte de letra e melodia neste caso (pela mesma lógica, *A Rosa do Povo* talvez seja um livro mais popular do que *Claro Enigma* ou *A Invenção de Orfeu*). Lançada no final de 1980, no álbum *Vida*, junto a canções como “Eu te amo” (com Tom Jobim), “Bye bye Brasil” (com Roberto Menescal), “Deixe a menina” e “Morena de Angola”, trata-se de uma das canções mais explicitamente politizadas do disco. No entanto, é audível a diferença de tom deste trabalho de Chico em relação aos álbuns mais confrontantes da década anterior, como *Construção* (1971), *Chico Canta* (1973) – ou Calabar, como poderia ser o título – e *Sinal Fechado* (1974). Talvez possamos conceber o álbum *Vida* como um meio de caminho entre esses álbuns e aqueles que viriam depois em termos de politização, embora o debate crítico do cotidiano jamais tenha deixado a obra do cancionista como tema.

Vejamos a letra da primeira estrofe:

*E se, de repente
A gente não sentisse
A dor que a gente finge
E sente
Se, de repente
A gente distraísse
O ferro do suplício
Ao som de uma canção
Então, eu te convidaria
Pra uma fantasia
Do meu violão⁴.*

Desde o verso inicial, a primeira estrofe propõe uma possibilidade. Interpretando os versos seguintes e ouvindo a interpretação manhosa de Chico, eu diria, uma possibilidade remota, talvez até uma utopia, como afirma Marcelo Ridenti quanto à canção (RIDENTI, 2000, p.262). Qual seja: que o som de uma canção fosse capaz de libertar os indivíduos do aparelho de tortura (“o ferro do suplício”) e, a partir de então, o eu-lírico convidaria o ouvinte – conativamente, pelo pronome “te” – a vivenciar uma fantasia de seu violão. Logo no começo, o autor abre três caminhos diferentes de interpretação. O primeiro, seguido por Ridenti, que se trata mesmo da representação de uma cena real, onde hipoteticamente um preso cantava a outro esta canção, tornando utópica, de fato, a possibilidade de se libertarem. O segundo, que se trata de uma libertação metafórica ou espiritual, onde cantar ameniza o suplício vivido, possibilitando uma fuga subjetiva e momentânea. O terceiro, de viés mais histórico, sugerindo o gênero Canção como uma das forças importantes que poderia agir na redemocratização da sociedade brasileira. Creio que a coexistência desses sentidos não deve ser descartada e que argumenta pela extrema capacidade de síntese de Chico Buarque.

Desdobrando um pouco mais o segundo sentido, de libertação metafórica (ou mesmo o primeiro sentido, com mais licenças), podemos dizer que é uma canção bastante peculiar, por anunciar a si mesma, ou, mais especificamente, anunciar o seu refrão. Ou seja, a parte B da canção (que veremos em seguida) é

a fantasia anunciada na primeira estrofe, metalinguisticamente. Opondo arranjo e instrumentação mais lúgubres, na primeira parte, a um tom festivo, de celebração, no refrão, esta canção propõe-se ao ouvinte como uma “Fantasia” possível. Mergulhando nas possibilidades de recepção da canção – que, como gênero, precisa ser ouvida inteiramente e que pode ser repetida quantas vezes quiser pelo ouvinte –, bem como na sugestão de Tatit de que uma boa canção simula em si o tempo da vida (TATIT, 2002, p.13, 16, 20-21), chego a pensar na possibilidade de um ouvinte escutá-la inúmeras vezes seguidas, gerando uma sensação de eterno presente. Tempo propício à fuga, no sentido metafórico, e que, para Santo Agostinho, é o tempo exclusivo de Deus (há também a referência clara ao gênero de música clássica “fantasia”, estruturado em torno de improvisações segundo a imaginação de seu autor). Teologias à parte, essa combinação de fuga, ação, esperança e elemento divino é especialmente significativa no tempo em que canção foi composta, quando “setores da sociedade ganhavam as praças públicas em manifestações políticas” (RIDENTI, loc. cit.) e o Brasil retomava seu processo democrático.

Há também nesta estrofe um diálogo explícito com o poema “Autopsicografia”, de Fernando Pessoa. Cito de memória:

*O poeta é um fingidor.
Finge tão completamente
Que chega a fingir que é dor
A dor que deveras sente.*

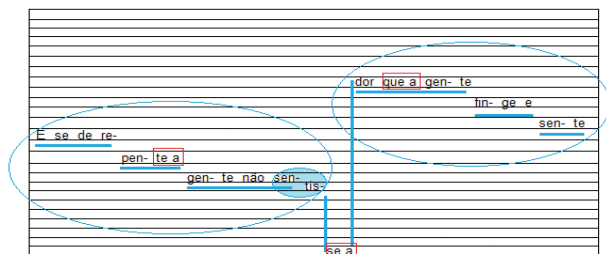
*E aos que leem o que escreve,
Na dor lida sentem bem,
Não as duas que ele teve,
Mas só a que eles não têm.*

*E assim nas calhas de roda
Gira, a entreter a razão,
Esse comboio de corda
Que se chama o coração.*

4 - A divisão de versos e estrofes segue a divisão proposta no site do artista: www.chicobuarque.com.br, consultado em 27-02-2010.

Ao compararmos a letra com o poema, notamos que o cancionista realiza uma pequena, mas significativa, modificação no sentido. Enquanto nos versos pessoanos há três dores: a dor que o poeta representa por meio do poema, a dor que o poeta sente e a dor que os leitores não têm – além de uma quarta dor, que não está no poema, mas pode ser deduzida, aquela que os leitores têm, ou pensam que têm –; nos versos de Chico, o eu-lírico e o ouvinte compartilham a mesma dor, em termos pessoanos, ambos a fingem e sentem-na. Nesse sentido, o movimento da canção é inverso ao do poema, que particulariza as sensações com que o coração, “esse comboio de corda”, entretém a razão, o entendimento daquilo que se sente. Na canção, a proposta é de união das dores, para que possam ser distraídas pela fantasia que começa na próxima estrofe. (Comunhão muita próxima, embora mais requintada, àquela presente nas canções de protesto do fim da década de 60).

Aponto, por fim, que a primeira estrofe apresenta alguns interessantes recursos poéticos mobilizados por Chico Buarque. Tais como: a anáfora de “gente”, que ressurge diversas vezes ao longo dos versos – reforçando o caráter comunitário –; a assonância da vogal “e” anasalada, em especial nos primeiros seis versos; as rimas ricas, entre “sente” e “de repente” e “convidaria” e “fantasia”, e rimas internas; além do verso livre, que se apresenta com pulso impecável, auxiliado pela bela linha melódica, que o delineia.



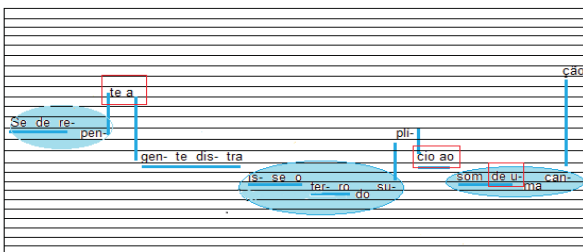
“Fantasia” (figura 1)

Um pouco mais lento do que o restante da canção, em *rubato*⁵, o arranjo de “Fantasia” começa somente com violão e flauta transversal, instrumentos extremamente melódicos, reforçando o universo de introspecção e do /ser/. Partindo de um ponto levemente acima do tom costumeiro da voz falada, a sensação geral é de que a voz caminha para o grave. Notas longas, em intervalos descendentes de um tom (gerando a figura circulada à esquerda) e um grande salto melódico, o maior de toda a canção, apontam para o campo das paixões (“passionalização”), previsto pelas reflexões de Tatit. Em seguida, há uma repetição quase idêntica da mesma figura numa região um pouco mais aguda, dando a impressão de prolongar e intensificar as sensações do sujeito.

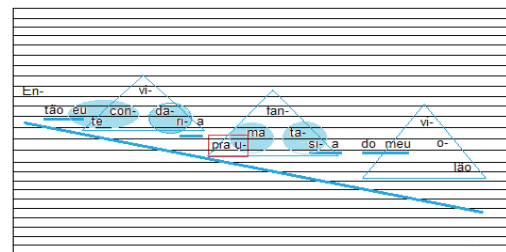
Complementarmente, notamos a presença de um intervalo cromático (de meio tom, marcado pelo círculo preenchido em azul) – que será desenvolvido e melhor explicado na próxima figura –, além da fusão das vogais fracas “e” com os artigos “a” (marcadas pelo retângulo vermelho), fusões típica da voz falada, mas que nem sempre se verificam na estrofe escrita, por estarem em versos diferentes (“E, se de repente / a gente não sentisse / a dor que a gente finge...”). Embora esta fusão seja um detalhe no plano figurativo desta canção, nos atentam para elementos impossíveis de serem percebidos numa análise estrita da letra.

Nos quatro versos seguintes (abaixo), desfazem-se os dois grandes blocos da figura anterior. Do ponto em que termina a entoação do primeiro trecho, o movimento segue descendente com novos intervalos melódicos e alterações frequentes na melodia. Surge também uma nova figura, construída com quatro intervalos de semitom. Esse inquietante intervalo – inquietação por razões físicas: a não coincidência dos harmônicos entre duas notas muito próximas – opõe quase simetricamente o “ferro do suplício” e “som de uma canção”, os dois elementos em embate ao longo de toda a canção. Reparemos que essa oposição se apresenta em termos líricos e melódicos, ou seja, em termos figurativos.

5 - Termo oriundo do italiano “roubado”, no sentido de que um tempo é roubado do andamento usual da canção. Na prática, designa uma pequena desaceleração da música.



"Fantasia" (figura 2)



"Fantasia" (figura 3)

Em seguida, realiza-se outro grande salto melódico e restabelece-se o conforto na audição da melodia (por cessar a dissonância dos harmônicos). Também encontramos neste trecho algumas fusões típicas da voz falada, mas de difícil percepção na letra escrita.

Na última figura da primeira estrofe (na próxima página), o sentido do movimento entoativo segue descendente e surge uma terceira figura (marcada por um triângulo), que se repete numa altura cada vez menor, até a palavra “violão”. Os tonemas suspensivos – sem alteração na altura da melodia – largamente usados na primeira figura e, um pouco menos, na segunda, aqui são bastante raros e breves, constituindo-se mais como vesperais à continuidade do movimento do que como elemento significativo da entoação. Na união entre letra e melodia, percebemos que o esfacelamento da realidade opressora pressuposta na letra da canção acompanha a desestruturação dos grandes blocos melódicos em unidades menores; elementos lírico e melódico completamente afinados na tarefa de representar o transporte do eu-lírico e do ouvinte para o ambiente festivo proposto pelo refrão que se segue.

Sendo possível agora olhar de maneira mais plena para toda essa primeira parte, notamos a força do *insight* de Tatit de a canção ser proveniente da fala humana. Desde o começo desta canção até o verso que encerra a segunda oração concessiva (“Ao som de uma canção”), temos uma entoação bem próxima àquela que seria esperada para a voz falada, somente com algumas estilizações e reforços de melodia (convindo a uma repetição em voz alta da primeira estrofe à maneira que se fala, para que se notem as diferenças e semelhanças). A partir de então, os saltos ascendentes – também percebidos na língua falada – dão lugar a uma entoação mais caracteristicamente descendente, ancorada numa oração assertiva (“Então eu te convidaria para uma fantasia do meu violão”). Soa como se o compositor falasse com seu ouvinte por meio da canção.

Como é possível perceber, procuro demonstrar a importância de se analisar os movimentos entoativos, letra e melodia, quando interpretamos uma canção. As muitas “coincidências” surgidas ao longo das análises ocorrem na maioria das canções, onde letra e melodia trabalham juntas na construção do sentido. As figuras formadas por essa união (como **fotos** precisas do gênero, que reproduzidas rapidamente dão a sensação **cinematográfica** de continuidade) indicam interpretações mais complexas no interior das canções, além de contrapor com grande clareza os movimentos de “passionalização” e “tematização”.

A primeira estrofe de “Fantasia” apresentou grande variação melódica, alguns saltos notáveis na melodia, notas mais longas (que infelizmente não podem ser visualizadas no modelo) e uma instrumentação reforçando o universo do /ser/

e sua subjetividade. Vejamos como a estrofe seguinte trará um novo movimento:

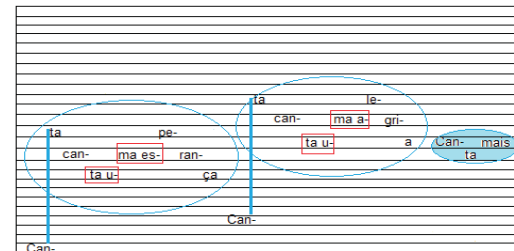
*Canta, canta uma esperança
Canta, canta uma alegria
Canta mais
Revirando a noite
Revelando o dia
Noite e dia, noite e dia
Canta a canção do homem
Canta a canção da vida
Canta mais
Trabalhando a terra
Entornando o vinho
Canta, canta, canta, canta
Canta a canção do gozo
Canta a canção da graça
Canta mais
Preparando a tinta
Enfeitando a praça
Canta, canta, canta, canta
Canta a canção de glória
Canta a santa melodia
Canta mais
Revirando a noite
Revelando o dia
Noite e dia, noite e dia.*

Acrescentando-se piano, instrumentos de sopro e de percussão e não mais em *rubato*, o refrão chega para tornar presente a fantasia prometida na primeira parte da canção. Os verbos estão sempre no modo imperativo, convidando ou ordenando o ouvinte a cantar, ou no gerúndio, indicando ações em andamento. Tampouco é fortuito que o principal verbo da estrofe seja “cantar”, lembrando que, pela hipótese de leitura defendida aqui, esta é a forma do cancionista livrar a si e ao ouvinte do “ferro do suplício”, reforçando o caráter de celebração e sonho, o panorama místico, ora cristão, ora pagão, que dá o tom geral da estrofe.

Em comparação aos versos anteriores, trata-se de um lirismo bastante simples. Salvo uma sutil referência a outra canção de

Chico, “O cio da terra”, gravada dois anos antes, não há aqui grandes alusões, intertextualidades ou imagens requintadas. O investimento do cancionista parece ser essencialmente outro, não sendo, portanto, a relativa “pobreza” poética um grande problema para o êxito da canção.

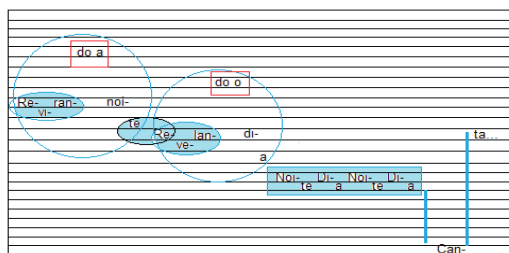
De fato, em contraste com a primeira parte, a continuidade da canção sublinha figuras muito mais rítmicas, voltadas ao corpo e à ação (como entrevemos na figura a seguir). Após um grande salto melódico para o agudo, que talvez una as duas partes, logo são desenhadas duas grandes figuras. Percebe-se de imediato a mudança de direção da melodia, agora do grave para o agudo, assim como temos a repetição de uma figura cromática que surgira na figura 2, mas que aqui provoca sensação diversa, por sua vizinhança entoativa e pela distância entre a interpretação das notas.



"Fantasia" (figura 4)

Desde já, a despeito da sinuosidade visível do trecho, percebemos as distinções propostas por Tatit entre “passionalização” e “tematização”. O já citado acréscimo dos instrumentos e do pulso soma-se à utilização de notas mais breves e de um número notável de consoantes oclusivas, aumentando a sensação rítmica. (Chamo também a atenção para fusões de vogais presentes nesta figura. Esse traço talvez componha uma das características marcantes da dicção do cancionista. A dicção, termo proposto por Tatit [2002, p.11], é o termo referente no universo cancional ao mais abrangente “estética”. Diz respeito às formas com que determinado cancionista elabora a entoação em sua obra).

Na continuidade da estrofe (figura da próxima página), mais uma vez dois grandes desenhos dominam a figura, aqui em sentido descendente. São melodicamente muito ricos, mas pelas notas breves e as mudanças ágeis de altura, temos também uma sensação mais rítmica do que melódica. A ascensão e o descenso consecutivos da linha geral chegam a fazer lembrar o movimento do sol, símbolo máximo da passagem do tempo e valor importante da canção de Chico. Ao fim do trecho, o cancionista nos dá um exemplo perfeito de combinação entre letra e melodia para produzir sentido. O verso “Noite e dia, noite e dia” é composto por uma variação dual mínima de palavras e uma variação dual mínima de notas (o retângulo azul da figura). Esse movimento cíclico, perpétuo, o eterno retorno nietzschiano, só se interrompe por meio de um novo salto melódico descendente e depois ascendente para que se retome a fantasia (“Canta...”). Tal complexidade de representação decerto não seria possível somente com a letra ou a melodia, nem seria revelada por uma análise de somente um desses elementos.



"Fantasia" (figura 5)

(Eu poderia também apontar a notável “coincidência” – indicada pelos retângulos vermelhos e que se repete na segunda variação da letra –, onde o cancionista opõe “do a” a “do o” como ápices de suas figuras melódicas. A meu ver, uma possível reprodução fonética / morfológica dos grandes campos semânticos tratados na canção, a noite e o dia, a fantasia e o real. Outro recurso dificilmente perceptível numa análise estrita da letra, pois se trata de uma parte da palavra, somente destacada com a entoação que Chico realiza quando canta. Também é difícil se defender que este recurso seja consciente por parte do

cancionista, mas sua verificação no plano figurativo da canção é por si só espantosa.)

O refrão segue com as mesmas figuras, variando as letras, até retornar à primeira parte, mais introspectiva, e em seguida ao refrão outra vez. Com a continuação da canção, há variações na instrumentação, uma pequena modificação melódica no fim da primeira parte e o acréscimo significativo de palmas e assovios no refrão, reforçando seu caráter congregante. No entanto, acredito que o exemplo tenha bastado para apresentar e demonstrar as possibilidades do modelo de Tatit.

Pela análise das figuras, entrevemos como se desenvolve ao longo do tempo a linha entoativa da canção, onde o gênero guarda boa parte de sua produção de sentido e de sua força estética. Também se confirma a existência dos dois grandes movimentos apontados por Tatit, vertidos ao /ser/ e ao /fazer/, embora existam nuances em cada um deles, mediante o talento do cancionista. Ademais, creio ter apresentado um grande exemplo de como a linguagem da canção popular ganhou complexidade, por hipótese, a partir de Noel Rosa e de sua geração, o que poderá servir de parâmetro para os recursos do gênero que poderão ser entrevisto pelo professor em sala de aula. Quanto mais o docente for capaz de vislumbrar as relações entre os diferentes elementos no interior da canção, mais será capaz de dar uma ideia mais preciso do objeto a seus alunos, bem como estimular que os mesmos repitam o movimento em canções de sua predileção – desvendando esse imenso que segue algo submerso no ambiente letrado.

Referências

- ANDRADE, Mário de. *Pequena história da música*. São Paulo: Martins, 1977.
- BUARQUE, Chico. *Vida*. Produzido por Sérgio de Carvalho. Rio de Janeiro: Polygram, 1980.
- JOBIM, Tom. *Tom Jobim Inédito*. Produção de Jacques Morelenbaum e Paulo Jobim. Rio de Janeiro: BMG, 1987.

RIDENTI, Marcelo. *Em busca do povo brasileiro*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

_____. *O cancionista* [– 2ª ed. –]. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002.

TATIT, Luiz Augusto de Moraes. *Musicando a semiótica: ensaios*. São Paulo: Annablume, 1997.

_____. *O século da canção*. Cotia: Ateliê Editorial, 2004.

_____. *Análise semiótica através das letras*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

REPRESENTAÇÕES DE LEITURA NA REVISTA *SELEÇÕES DO READER'S DIGEST* (1940-1960)

Sandra Monteiro Lemos¹

Resumo

A partir do referencial teórico dos Estudos Culturais, articulados aos estudos sobre leitura, é que se propõe este trabalho, recorte de uma pesquisa mais ampla, que toma a revista de origem editorial norte-americana *Seleções do Reader's Digest* – e as edições que circularam no Brasil entre as décadas de 1940 e 1960, como objeto empírico, buscando problematizar as representações de leitura presentes na publicação. Para o presente trabalho, pinçam-se vinte números da revista pertencentes a edições das respectivas décadas. A análise de matérias da revista *Seleções* que trazem, de alguma forma, abordagens sobre leitura, selecionadas pelo seus títulos ou por seu conteúdo, permitiu localizar determinadas representações de leitura, veiculadas na publicação no período citado de 1940 a 1960. Algumas dessas representações podem ser identificadas como: a leitura como “chave do encantamento pessoal”; leitura como responsável pelo desenvolvimento social, cognitivo e econômico, e a menção à leitura e sua produtividade enquanto estratégia mercadológica. O estudo aponta para a evidência de determinados discursos constituídos através da rede de jogos de poderes que contribuem para dar visibilidade ao “lugar” privilegiado da leitura, ao mesmo tempo em que marcam a reiteração de um código civilizatório.

Palavras-chave

Estudos culturais em educação; leitura; revista; *Seleções do Reader's Digest*.

Abstract

Based on this background and drawing on Cultural Studies on reading, I propose this work, a snippet from a larger research, using the American magazine *Reader's Digest* Select editions circulating in Brazil between 1940 and 1960 as an empirical object, to problematise reading representations. For the present work, I have selected twenty issues of the above-mentioned years. Selecting the *Reader's* subjects and articles with approaches on reading — either from headings and/or their content — allowed me to find out particular representations of reading conveyed in the period of 1940 to 1960. Some of these representations may be identified as reading as ‘a key to personal enchantment’; reading as the one accountable for social, cognitive and economic development; and reading and its productivity as a marketing strategy. The study points to the evidence of particular discourses the web of power games shape to enable visibility for the privileged ‘place’ for reading, while they emphasise a civilising code.

Keywords

Cultural studies in education; reading; magazine; *Selections from Reader's Digest*.

Introdução ou sobre leitura e revista

Muito se tem discutido, teorizado e falado sobre a leitura, seus benefícios, suas formas, suas proposições, seus usos. *A leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados*, afirma Chartier (1998, p. 77). Em plena época de diversidade de portadores de textos, sejam eles com formatos clássicos – livros, revistas, almanaques, jornais – sejam os virtuais que aparecem em telas – de computador, telefone ou ainda nos atuais *e-books*, *tablets*, *iPhones* dentre outros, o fato é que estaríamos continuando a prestigiar o valor intrínseco da leitura. Por outro lado, importantes investigações sobre leitura têm lançado olhares para os diferentes modos de produção e impregnação da cultura letrada, materializada nos mais variados suportes, nas diferentes modalidades de comunicação – oral, escrita manuscrita, escrita impressa e escrita na tela.

Neste sentido, diferentes abordagens e perspectivas sobre a leitura têm buscado: compreender os mecanismos de compreensão do ato de ler e a relação leitor-texto, como os estudos de Kleiman (1995); discutir formas de estimular o ensino da leitura e da literatura, como os estudos de Silva (1997), Silveira (1998; 2001; 2008), Magnani (2001); estudar e analisar a história brasileira da leitura e a cultura letrada no Brasil, como Zilberman (1996). Enfatizo, também a importância de trabalhos de autores estrangeiros a respeito da história da leitura e do leitor no mundo ocidental, como os de Manguel (1997), Chartier (1998) etc.

Pesquisas sobre leitura têm sido patrocinadas e estimuladas também pela parceria entre organismos governamentais e não governamentais. Uma das últimas pesquisas que destaco foi aquela da qual resultou o relatório intitulado *Retratos da leitura no Brasil*², em 2008. Tal relatório revelou que, embora os índices de leitura no Brasil tenham apresentado um aumento significativo nos últimos anos, com a média de leitura anual tendo passado de 1,8 livro por ano (no relatório de 2000) para 3,7 (no relatório de 2008), é consenso entre muitos – e em especial

dentro do mercado livreiro – que tal índice ainda é pequeno se comparado ao de países mais desenvolvidos. Ao pontuar alguns tópicos trazidos por tal pesquisa, vale a pena destacar que, embora o livro possa não estar sendo lido na quantidade esperada, há toda uma gama de outros portadores de texto, apontada pelos entrevistados, que os motivam à leitura, tais como: revistas, jornais, textos na internet, gibis, etc. e, dentre estes, a revista é a que tem um percentual maior de preferência. Assim, ao responderem à pergunta sobre o que estão lendo, 52% dos entrevistados citaram revistas; a comparação com os demais artefatos mostra que livros em geral obtêm a marca de 50% e jornais, 48%. A importância das revistas como material de leitura cotidiana, portanto, mostra-se reiterada e constitui um dos motivos para meu interesse pela investigação sobre este suporte.

Marília Scalzo, jornalista e pesquisadora da área da comunicação, tem dedicado especial atenção à revista. Em *Jornalismo de revista* (2003) trabalha com a hipótese de que as revistas – até pela periodicidade, que varia entre semanal, quinzenal ou mensal – *cobririam funções culturais mais complexas do que a simples transmissão de notícias*. Para a autora, *as revistas entretêm, trazem análise, reflexão, concentração e experiência de leitura*. Scalzo complementa sua definição, afirmando ser a revista [...] *um veículo de comunicação, um produto, um negócio, uma marca, um objeto, um conjunto de serviços, uma mistura de jornalismo e entretenimento* (SCALZO, 2003: 11). A explicação para isso poderia estar no contexto de surgimento das revistas, as quais, ao contrário dos jornais – que nasceram com a marca explícita da política e do engajamento, teriam surgido para complementar a educação e para oferecer um serviço utilitário aos seus leitores (SCALZO, 2003).

É a partir deste pano de fundo e lançando mão do referencial teórico dos Estudos Culturais, articulados aos estudos sobre leitura, que proponho este trabalho – recorte de uma pesquisa mais ampla que toma a revista de origem

2 - O Instituto Pró-livro, em parceria com o governo federal, apresentou em 2008 o relatório *Retratos da Leitura no Brasil*. Disponível em site: <http://www.prolivro.org.br/ippl/publier4.0/dados/anexos/48.pdf>. Acesso em 05/01/10.

editorial norte-americana *Seleções do Reader's Digest* – em edições que circularam no Brasil entre as décadas de 1940 e 1960, como objeto empírico, buscando problematizar as representações de leitura presentes na publicação. Parto do entendimento de que os artefatos da cultura, como a televisão, os jornais, as revistas, as propagandas, praticam pedagogias, isto é, nos ensinam coisas, nos contam histórias, nos dizem como as coisas são, como as coisas não são e como as coisas devem ser. Diante disso, algumas questões direcionarão minha reflexão nesse estudo, as quais podem ser assim sintetizadas: que representações de leitura podem ser localizadas na revista *Seleções* que circularam no Brasil entre as décadas de 1940 e 1960? Qual o “lugar” ocupado pela leitura, nessa revista? E que relações podem ser estabelecidas entre os discursos que circulam na revista e seus leitores?

Alguns dos construtos teórico-metodológicos

Mais do que um movimento acadêmico e/ou teórico, os Estudos Culturais estão interessados na articulação com diferentes movimentos sociais e culturais, repolitizando o engajamento e a luta política. *Os Estudos Culturais permitem que estas questões [da teoria e da política] se irrite, se perturbem e se incomodem reciprocamente, sem insistir numa clausura teórica final* (HALL, 2003: p.213).

Autores como Canclini (1989; 2004), Hall (1997; 2003), Jameson (1996), Costa (2000; 2001; 2002), dentre outros, nos mostram como vivemos sob a centralidade da cultura, e como tal dimensão modifica radicalmente nossa relação com as coisas e os artefatos culturais. Há neles, certa insistência em chamar nossa atenção para a centralidade de tais artefatos e sua implicação nos modos de vida nas sociedades da segunda metade do século XX. Fredric Jameson (1996) afirma que a lógica desse tardio estágio do capitalismo que vivemos hoje é “cultural”.

No panorama dessas discussões sobre a cultura e, em especial, a partir da “virada linguística”, foi posto em relevo um modo de conceber a linguagem que evidencia o papel fundamental que esta desempenha na instituição dos sentidos que damos às coisas do mundo. Segundo essa perspectiva,

os significados não estão dados para sempre, sendo sempre transitórios, passageiros, superáveis porque constituídos na trama cotidiana da História. Os significados não correspondem a uma qualidade essencial do objeto a ser investigado, questionando-se a essencialidade desse objeto, a partir do entendimento de que a essência das coisas nada mais é do que uma invenção humana, instituída nas trocas e negociações de sentido que estabelecemos intersubjetivamente. Investigar tal relação produtora de “sistemas de significação” permite identificar as representações ali construídas. A representação, nesse caso, nos “diria algo” sobre esse social, obviamente sem pretender dar conta da sua totalidade. Criaria, contudo, possibilidades de interrogar sobre as condições de surgimento.

Para o presente trabalho, pinço vinte números da revista pertencentes a edições das décadas citadas, sendo selecionadas para análise matérias da revista *Seleções* que trazem, de alguma forma, abordagens sobre leitura e que foram escolhidas seja a partir dos títulos seja a partir da totalidade do texto.

Importante destacar, também, que considero como instrumental teórico nas análises do discurso algumas contribuições dos estudos de Michel Foucault. Segundo essa perspectiva é preciso trabalhar arduamente com o próprio discurso, deixando-o aparecer na complexidade que lhe é particular. Ou seja, há uma necessidade constante de tentar desprender-se de um longo e eficaz aprendizado que muitas vezes nos faz olhar para os discursos como um conjunto de signos, cujos significantes se referem, de forma fixa, a determinados significados. Para Foucault analisar o discurso seria dar conta de relações históricas, de práticas concretas que estariam “vivas” no discurso (FOUCAULT, 1986). Abordar a temática da leitura numa pesquisa que utilize alguns instrumentos teóricos reconhecidos como *foucaultianos* supõe tornar mais claras as relações de poder entre artefatos da cultura e sujeitos leitores. O campo mais amplo da análise pós-estruturalista, ao qual a produção desse autor se associa, está centralmente envolvido em explicar os compromissos (das práticas) com o poder.

Partindo, então, para a apresentação de alguns dos principais “achados” deste estudo, apresento algumas das representações sobre a leitura que encontrei na revista *Seleções* no período selecionado.

A leitura e sua produtividade enquanto estratégia mercadológica

A revista *Seleções* se mantém no Brasil desde 1942 até os dias atuais e teve nas décadas de 1950 e 1960 uma repercussão estrondosa. Conforme Junqueira (2000), nesse período a revista atingia picos de vendas de 600.000 exemplares, tornando-se a segunda revista mais lida no Brasil, ficando somente atrás da revista *O Cruzeiro*.

A chegada da *Seleções* no Brasil aconteceu no período conhecido como o da época da “ditadura do Estado Novo” e num cenário mundial conturbado pelo desenrolar da Segunda Guerra Mundial. Seu lançamento no mercado editorial brasileiro, no ano de 1942, coincidiu com a entrada do Brasil no conflito, pois em agosto do mesmo ano o presidente Getúlio Vargas declarava guerra aos países do Eixo.

Diante do quadro educacional que o Brasil apresentava na época citada, para que a revista tivesse sucesso no País tornava-se indispensável um esforço de autovalorização e autopromoção, bem como a própria valorização da prática de leitura. Folheando a primeira edição da revista *Seleções* que circulou no Brasil, em fevereiro de 1942, encontro várias recomendações de “eminentemente brasileiros” valorizando a publicação. O “lugar” daqueles que falam sobre a importância da leitura confere teor de verdade aos enunciados. Dentre estes, destaco o presidente da Academia Brasileira de Letras da época – Levi Carneiro, que enfatiza o caráter “milagroso”, inovador e produtivo da revista, anunciando suas vantagens, em termos de estrutura e conteúdo, bem como argumentando em favor dos benefícios que a publicação³ traria à cultura brasileira. Em suas palavras:

Pareceria impossível reunir periodicamente num pequeno número de páginas o que de mais interessante se publica em centenas ou milhares de livros e revistas. “Reader’s Digest” realizou o milagre condensando em cada edição mensal uma verdadeira biblioteca e oferecendo uma súpula de empolgante interesse de

toda a atividade mental da humanidade nos variados setores em que se desenvolve. Para completar o milagre, tudo é feito com fina inteligência e apurado bom gosto: a seleção de artigos e dos livros mais interessantes; o resumo de cada um dos preferidos; a apresentação material do pequeno livro resultante. Constitue um prazer completo de “Reader’s Digest”.[...] Sua publicação na língua portuguesa será verdadeiramente um bom serviço prestado à nossa cultura. ⁴

Silveira (2001; 2008), uma estudiosa da leitura, literatura e educação, em vários de seus trabalhos examina como o conjunto de “verdades” disposto pela “ciência educacional” define os papéis, as estratégias e os objetivos “corretos” do que é importante na leitura para as diversas posições de sujeito – estudante, professor, “cidadão”. Tais “verdades” são entendidas como sendo compostas por narrativas que tratam de explicar e descrever como são os alunos, como é a escola, como deve ser uma postura pedagógica em relação à leitura, como deve ser e/ou como se produz um leitor, dentre outras. Em se tratando de *leitura*, referindo-se às “novas” concepções que vieram à tona, principalmente a partir da tradução e publicação do livro “Como incentivar o hábito de leitura”, no Brasil, de autoria de Bamberger (1977), Silveira (2001) destaca tal fato como integrando o início da ênfase na concepção da leitura como um hábito, uma atividade que, incentivada na escola, não deveria se restringir à leitura dos clássicos, nem tampouco deveria ser objeto de avaliação (fichas de leitura, por exemplo), mas, sim, deveria ser orientada para a formação do leitor. Através de seus estudos, Silveira defende que “novas idéias” sobre *leitura* estariam determinadamente imbricadas no embate de representações e imagens produzidas por discursos interessados, *enformados por representações diversas e por vezes conflitantes*. A mesma autora chamará de *discurso renovador da leitura na escola* aquele que, emanando primordialmente das esferas acadêmicas, espalhou-se por documentos oficiais, recomendações curriculares, revistas de divulgação pedagógica e mídia, e veio a constituir uma arquitetura de representações de professor, aluno, leitura e escola

3 - Observo que nas citações retiradas dos exemplares das revistas, será mantida a grafia da época.

4 - *Seleções*. Tomo I, n° 1, fevereiro de 1942, contracapa.

diretamente implicadas entre si. Tais discursos reverberam na contemporaneidade encontrando materialidade nas fórmulas e nos clichês referentes aos benefícios intrínsecos de “ler bem”, “ler bastante”, “ler eficientemente”, “ler materiais variados” que seriam encontrados em uma multiplicidade de gêneros e textos correntes na cena pedagógica atual. Conforme a autora, tais textos estariam:

[...] em textos acadêmicos (teses, dissertações, monografias), textos destinados a professores em formação ou em exercício, constantes de revistas pedagógicas, por exemplo, e, finalmente, textos legais – diretrizes curriculares, planos de ensino, políticas públicas etc (SILVEIRA, 2008: p.4)

Analisando algumas das primeiras edições de *Seleções* a circularem no Brasil, em épocas anteriores à abordada pela autora, é possível identificar depoimentos de leitores com objetivos explícitos de incitamento à leitura e da valorização da chegada da revista ao Brasil; ao mesmo tempo que informam sobre seu conteúdo, aparecem estrategicamente posicionados nas contracapas da publicação.

Há anos que o Reader's Digest tem sido uma de minhas fontes de informações, e que de suas páginas tenho recebido a inspiração para muitos de meus tópicos. [...] É difícil imaginar uma publicação de maior valor e de maior utilidade que *Seleções do Reader's Digest* para o Brasil, onde há tantos leitores, cheios de sadia curiosidade intelectual, que lêem para saber e lêem por prazer (Sylvia de Bettencourt. Colaboradora do “Correio da Manhã” do Rio de Janeiro)⁵

Pode-se aferir das linhas de humanidade do indivíduo pela sua ânsia em assimilar o Reader's Digest. (Dr. Assis Chateaubriand, presidente dos Diários Associados)⁶

Sérgio Charlab⁷ - editor-chefe atual da *Seleções* no Brasil, em entrevista concedida a Duarte (2002), nos informa sobre algumas das estratégias utilizadas pela revista, algumas, desde seus primeiros números. Afirmo ele que, para compor a publicação, principalmente em relação às suas seções – que eram as mesmas que integravam outras edições de diversos países, as contribuições dos leitores sempre foram essenciais, já que achar um perfil de quem lê *Seleções* era uma tarefa complicada. Em média, a idade dos leitores de *Seleções* seria de 42 anos, segundo Charlab. A cada dois meses, são realizadas pesquisas de opinião junto ao leitor sobre os assuntos abordados pela revista e até sobre aqueles que ainda estariam em planejamento. A pesquisa, feita pela revista, segundo Charlab, seria completa e incluiria, também, questões sócio-econômicas. É a partir daí que a publicação passaria a conhecer um pouco mais o público para o qual está trabalhando. O incentivo para o envio de cartas e/ou e-mails (atualmente) com contribuições para as seções é divulgado pela revista, com o título “Queremos rir com você” ou “Você tem alguma boa piada para contar?”⁸. Se a contribuição for aceita, o leitor recebe um prêmio em dinheiro depois de sua publicação na revista, tornando-se o texto propriedade de *Seleções*. Uma história “original e verdadeira” (sic), sobre a natureza humana ou aspectos interessantes da vida brasileira, podem ser utilizados em “Flagrantes da vida real”; sobre humor no trabalho, em “Ossos do ofício”, e sobre experiências nas Forças Armadas, em “Piadas de caserna”.

Conforme Charlab, tais estratégias vêm viabilizando o sucesso e a permanência da revista – desde 1922 nos Estados Unidos e em vários países – no Brasil por mais de 68 anos, transformando-se no carro-chefe de um verdadeiro império de comunicações e DeWitt Wallace (fundador da revista), num dos homens mais ricos dos Estados Unidos. Além da revista, o *Reader's Digest* comercializa livros, CDs, vídeos e, em especial, o seu *mailing list* (listagem de anunciantes), considerado bastante completo.

5 - *Seleções*. Tomo I, nº 5, junho de 1942, contracapa.

6 - *Seleções*. Tomo I, nº 4, junho de 1942, *continuação da contracapa* (sic).

7 - É jornalista e diretor editor-chefe da *Seleções*, estando vinculado à editora desde 1993.

8 - *Seleções*. Tomo XXXI, nº 183, agosto de 1986, p. 144.

A interação com o leitor, que já pode ser localizada na revista *Seleções* em edições que circularam nas décadas de 1940 e 1960, parece ser uma estratégia importante e há muito tempo utilizada pela mídia impressa, mais especificamente, pelos editores da *Seleções*, mesmo antes de todo o aparato tecnológico de informação e marketing do qual dispomos na contemporaneidade.

A título de ilustração comparativa, recentemente assistimos à estratégia mercadológica semelhante veiculada na campanha publicitária de um dos 10 jornais de maior circulação do País: Zero Hora. A campanha, utilizando-se do bordão “Eu li na Zero”, mostra declarações de assinantes/depoentes sobre a relevância do conteúdo da Zero Hora em suas vidas. Através de vídeos institucionais e anúncios da campanha com ilustrações veiculadas nas edições impressas do jornal, os assinantes/depoentes falam sobre de que forma o jornal Zero Hora faria parte de seu cotidiano⁹. A interação entre leitura e leitor poderia ser localizada, segundo os depoentes/assinantes, das mais diversas maneiras: seja quando o jornal informa sobre investimentos rentáveis ou ensina que atividades físicas fazem bem à saúde, seja quando divulga que houve alterações no trânsito ou, mesmo, o nome do filho na lista de aprovados do vestibular, dentre outras situações.

Enfatizo, pois, a manutenção da representação da leitura como uma atividade que, podendo “fazer parte do cotidiano”, tem uma utilidade e uma função relevantes, implicada na constituição de identidades culturais. Assim como tal representação é reiterada em campanha recente de um jornal local, também a encontramos nas décadas entre 1940 e 1960 nas edições da *Seleções*, que buscava se mostrar como responsável pelo desenvolvimento social, cognitivo e econômico, conforme veremos na próxima seção.

Leitura e desenvolvimento social, cognitivo e econômico

Em várias edições da *Seleções* é possível identificar – localizados em alternância no verso da capa ou na 3ª ou 4ª

capa – a presença de depoimentos de pessoas conhecidas, no País e/ou no exterior, sobre a revista. Tais depoimentos aparecem articulando elogios a *Seleções* e à leitura. Nas primeiras edições, somente brasileiros “eminentes” faziam seus relatos: Herbert Moses – presidente da Associação Brasileira de Imprensa; Almir Deiphade – professor catedrático da Faculdade Nacional de Direito da Universidade do Brasil; Sylvia Bettencourt – “conhecida articulista” do Correio da Manhã; Cândido Mota Filho – diretor geral do Departamento de Imprensa e Propaganda de São Paulo; Eduardo Spinola – ministro e presidente do Supremo Tribunal Federal, dentre outros. Nas edições dos meses subsequentes, na seção intitulada *A revista preferida de toda a gente*, aparecem depoimentos de um mecânico, da Escócia; de um soldado da Nova Zelândia; uma professora universitária do Brasil; pessoas do México, da África Equatorial Francesa, e da Suécia. Destaco o depoimento de Elis Lindheim, uma professora da Suécia, comparando *Seleções* a uma *universidade em miniatura*. Afirmo ela em seu relato:

[*Seleções*] É uma verdadeira universidade em miniatura, com a diferença que, no seu programa, só se incluem temas de atualidade. Sua leitura nos permite ir sem delongas ao âmago do assunto, sem sermos forçados a arrastar-nos através de intermináveis divagações literárias. (Elis Lindheim, professora)¹⁰.

Por um lado no depoimento de Elis é possível identificar certo tom de crítica ao ensino universitário naquele momento, que seria um ensino, pautado talvez, na opinião daquela professora, em divagações teóricas. Por outro lado, o depoimento valoriza outra estratégia enfatizada pela revista: a síntese. Considero que ambos os aspectos se entrecruzam e poderiam encontrar ecos na contemporaneidade, a julgar pelo que tenho escutado de alunos universitários.

Já na década de 1950, também atores brasileiros conhecidos

9 - Disponível em : <http://www.meioemensagem.com.br/home/comunicacao/noticias/20110601-Escala-refor-a-bord-o-Eu-li-na-Zero--.html>
Acesso: 06/09/2011.

10 - *Seleções*. Tomo V, nº 26, Março de 1944, verso da capa.

do público apresentam seus depoimentos tecendo elogios à leitura e à revista. Os depoimentos de Cyll Farney e José Lewgoy aparecem no verso da capa da *Seleções* de março de 1956¹¹. Para Cyll Farney, *Seleções* seria *artigo de primeira necessidade*. Para José Lewgoy o gosto pela *Seleções* se daria pelo seu próprio hábito de leitura e também *pela confiança e pela variedade de assuntos interessantes que ela presta aos leitores*.

Alfred Hitchcock, conhecido internacionalmente como diretor de cinema, deixa seu relato na edição de nº 198 de 1958. Zagallo, ponta-esquerda da Seleção Brasileira de futebol e campeão da Copa de 1958, também assinou sua mensagem, publicada no verso da capa da edição de nº 206 de março de 1959. Governadores, generais do exército, da marinha e da aeronáutica, brasileiros e norte-americanos, deixam também suas impressões sobre a qualidade e utilidade das leituras oferecidas pela revista. Também de políticos internacionalmente conhecidos, como John F. Kennedy, há depoimentos sobre a revista. Publicado na edição de nº 252 de janeiro de 1963, o relato de Kennedy conta episódios que vivenciou e destaca a importância da leitura da revista na época em que era senador, quando lia as edições que então encontrava no Capitólio e, também, na época em que atuou na Segunda Guerra Mundial.

E assim, veremos uma infinidade de depoimentos, sejam eles evocando lembranças, experiências, momentos, fazendo comparações, e, em especial, acentuando a utilidade da revista no cotidiano ao “ensinar” como resolver problemas familiares e dúvidas acerca da saúde, dos remédios, dos relacionamentos amorosos ou mesmo do trabalho, além de promover momentos de lazer e descontração, dentre outros. Enfim, os elogios são preponderantes e presentes em todos os depoimentos analisados publicados na revista.

De forma semelhante, encontrei no site atual da revista, depoimentos, datados de 2008 para cá, de pessoas “comuns”, que apresentavam pontos de coincidência com aqueles

publicados na revista do período que analisamos.

Assim, ser leitor assíduo da revista *Seleções*, por muitos anos, teria permitido a obtenção das qualidades proporcionadas pela leitura (e pela revista), conforme nos esclarecem algumas das leitoras, em depoimento encontrado no site da revista.

Olá, sou leitora de *Seleções* há 40 anos, me apaixonei ainda mais pela leitura quando fui morar com uma irmã, aos 14 anos para cuidar de seus filhos e meu cunhado era assinante, posso assegurar que muito devo a *Seleções* pois, não pude estudar além da 5ª série e meu patrimônio com certeza consegui devido ao bom vocabulário, facilidade de expressão, conhecimento, sou hoje comerciante em Porto Alegre com uma loja de colchões, sou assinante também há muitos anos e amo as revistas e a riqueza de informações [...]. (Leitora: Silvana Puntel-9/1/2009)

Eu adoro ler sempre gostei desde criança, como seria bom se todas as pessoas tivessem o hábito de ler. Um livro que eu li e gostei muito e que ficou na minha memória foi (irmãs e estranhas) do autor Cronin. (Leitora: Cleunice de Souza - 4/8/2008).

A rápida análise de vinte e um dos depoimentos que constam no site da revista, de onde extraí os dois acima apresentados, permitiu-me pontuar questões sobre a produtividade do discurso sobre leitura aí veiculado. A análise dos depoimentos permite pensar na produtividade discursiva sobre a leitura, que poderia estar sendo representada por “verdades” construídas, tais como as apresentadas pelos leitores: leitura como sendo algo “apaixonante”, leitura como sendo capaz levar ao desenvolvimento social, cognitivo e econômico¹² e leitura como um prazer inesquecível.

Foucault (1998) argumenta que o discurso não pode ser tratado apenas como um grupo de signos referentes a conteúdos e representações, “mas como práticas que sistematicamente

11 - *Seleções*. Tomo XXIX, nº 170, Março de 1956, verso da capa.

12 - Não se referindo à leitura propriamente, mas ao referir às possíveis consequências de uma alfabetização e escolarização, ver os autores WINCHESTER (1990), GRAFF (1990), COOK-GUMPERZ (1991).

formam os objetos dos quais elas falam”. O discurso é, antes de tudo, um elemento constituinte da própria realidade, “aprisionando” verdades, produzindo sujeitos e subjetividades. Assim o discurso sobre a leitura produziu e continua produzindo leitores que consideram a leitura (e a revista, no caso dessa análise) como propulsora e responsável por uma série de conquistas individuais. Mas algo seria interessante pensarmos... Tais declarações estão no site da própria revista. Logo, houve provavelmente uma seleção direcionada desses depoimentos. Destacamos, obviamente, que ao analisar os depoimentos, pode-se verificar que não aparece nenhum que pudesse ser considerado negativo em relação à leitura (e nem à revista).

A leitura – chave do encantamento pessoal

Em abril de 1942, encontramos um relato interessante de um *afamado escritor chinês*, Lin Yutang. Recebendo o título de *A leitura – chave do encanto pessoal*¹³, o texto apresenta inúmeros argumentos, defendendo o quanto *a leitura confere um indefinível encantamento ao leitor!* e esclarecendo que haveria duas espécies de leitura, *a leitura como uma necessidade profissional e a leitura como um prazer*. O autor utiliza, em seu relato, a citação de outro poeta chinês – Huang Shangu, que afirma: *Um estudioso que passou três dias sem ler nada sente que sua palavra não tem graça e que sua face ficou feia ao refletir-se num espelho* e, ao contrário, aqueles que leem teriam *as faces lindas*, pois este seria o efeito produzido pela leitura no homem. O ato de leitura, *embora não sendo cosmético*, criaria mais encanto que muitos artificios. Então, na compreensão do autor do relato – Lin Yutang, o espírito enriquecido com muita leitura aguçaria ainda mais o apetite do ouvinte, *sendo esse um sabor que a leitura comunica*. E seria efetivamente este tipo de leitura que *Seleções* estaria oferecendo a seus leitores: *uma leitura variada e sem ordem aparente, porém não promíscua; leve, mas não inútil nem estimuladora da preguiça mental; rica de pensamento, sem ter a fastidiosa gravidade acadêmica;*

*intelectual, mas não pesadamente doutoral; um adequado conhecimento do mundo contemporâneo. Sintetizando, a leitura seria a chave do encantamento e do sabor de uma personalidade.*¹⁴

É possível encontrar, com facilidade, nas revistas *Seleções* que circularam no período entre 1940 e 1960, matérias que trazem histórias envolvendo relações e ambiente familiar. Matérias com os títulos de: “Boas maneiras a mesa” (*Seleções*, junho de 1942), “Renove seu próprio eu” (*Seleções*, março de 1942), “Como educaria meus filhos” (*Seleções*, junho de 1942), “Podemos ensinar os meninos a viver” (*Seleções*, agosto de 1944), “Boas maneiras para os americanos” (*Seleções*, maio de 1955), “O melhor conselho que já recebi” (*Seleções*, dezembro de 1953) e “Nossos filhos lêem histórias em quadrinhos” (*Seleções*, setembro de 1964), ilustram apenas a presença dos muitos exemplos de histórias envolvendo família, cuidados com os filhos, religiosidade, importância da leitura e da disciplina para a conquista de realizações pessoais, dentre outros aspectos, encontrados nas narrativas publicadas na revista. Tais histórias fornecem consistentes “receitas” que preconizam aquilo que seria “perfeito” para uma vida em família e em sociedade contemplando aspectos comportamentais, morais e religiosos.

A análise de tais narrativas permite relacioná-las ao estudo de Norbert Elias (1994) sobre o processo “civilizador” no Ocidente. Aproximo as narrativas a uma possível reverberação dos “manuais de civilidade”, pois, como esses, a publicação, através das representações expressas em suas histórias, estaria ditando normas e preceitos reiterando, dessa forma, um código civilizatório.

Encaminhando um fechamento

Através das problematizações sobre a leitura ora apresentadas, busquei pontuar alguns dos possíveis entendimentos de seu envolvimento com o alargado universo de *práticas culturais* na qual estaria imersa, estando implicada, de alguma forma,

13 - *Seleções*. Tomo I, nº 3, Abril de 1942, contracapa.

14 - *Seleções*. Tomo I, nº 3, Abril de 1942, verso da capa.

na sua relação com outras práticas como as sociais, políticas e econômicas, constituindo práticas e identidades culturais. Destaco, contudo, que as análises que realizei das matérias de *Seleções do Reader's Digest* não tiveram a pretensão de serem únicas, propondo-se, porém, singulares.

Assim, ao me debruçar sobre um conjunto de textos que integram o artefato analisado, em que se corporificam discursos sobre leitura e sobre formas de promovê-la, algumas representações emergiram e podem ser assim sintetizadas: a leitura é apresentada como “chave do encantamento pessoal” e como responsável pelo desenvolvimento social, cognitivo e econômico. Alguns exemplos trazidos tornaram visíveis, nas páginas de *Seleções*, parte dos possíveis discursos sobre leitura que estariam circulando naquele período e que podem, ainda estar reverberando na contemporaneidade.

Por fim, ao evidenciar a leitura e sua produtividade enquanto estratégia mercadológica, sinalizo para um conjunto de práticas engendradas com vistas ao consumo. E nesse sentido, reitero a afirmação de Scalzo como sendo a revista [...] *um veículo de comunicação, um produto, um negócio, uma marca, um objeto, um conjunto de serviços, uma mistura de jornalismo e entretenimento* (SCALZO, 2003: 11), e adiciono, com base nos estudos de Canclini (1999), o reconhecimento da leitura de revista como uma prática que tem sua produtividade no *consumo cultural*.

Referências

- CANCLINI, Néstor García. **Consumidores e cidadãos:** conflitos multiculturais da globalização. 4 ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999
- CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: UNESP, 1998.
- ELIAS, Norbert. *O processo civilizador*. Uma história dos costumes. 2ªd.RJ: Jorge Zahar Edit.: 1994. v.1.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad. Laura F. A. Sampaio. Campinas: Loyola, 1998.
- HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*. v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez.1997.
- KLEIMAN, Ângela. Modelos de Letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Ângela (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP; Mercado de Letras, 1995.
- MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. *Leitura, literatura e escola*. Editora Martins Fontes, São Paulo, 2001.
- MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997
- MARTINS, José de Souza. *A sociabilidade do homem simples: cotidiano e história da modernidade anômala*. São Paulo: HUCITEC, 2000.
- PRÓLIVRO. *Retratos da Leitura no Brasil*. Disponível em site: <http://www.prolivro.org.br/ip1/publier4.0/dados/anexos/48.pdf> Acesso em 05/01/10.
- SCALZO, Marília. *Jornalismo de revista*. São Paulo: Contexto, 2003.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Leitura e realidade Brasileira*. Porto Alegre, RS; Mercado Aberto, 1997.
- SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. *A leitura e seus poderes – um olhar sobre dois programas nacionais de incentivo à leitura*. In: 31ª Reunião anual da ANPED, 2008. Caxambu. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT10-4665--Int.pdf> Acesso em 10/08/2010.
- _____. Leitura, literatura e currículo. In: COSTA, M. (org.) *O currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro. Ed. DP&A. 2001. p. 105-126.

LITERATURA MARGINAL OU PERIFÉRICA: UM ESTUDO DE CASO DA *EDIÇÕES TORÓ*

Sandra Eleine Romais Leonardi¹

Resumo

Este artigo tem como objetivo refletir sobre os circuitos de produção, circulação e recepção de textos literários específicos de um contexto social considerado marginalizado, onde se configura a chamada literatura periférica. Optou-se por um estudo de caso da Editora *Edições Toró* por esta representar um movimento que tem ganhado força e voz através de uma produção independente e alternativa. A editora em questão não se limita à produção editorial de livros, mas envolve um complexo jogo de relações sociais em espaços físicos e virtuais que implicam em processos estéticos, ideológicos e políticos que despontam com originalidade na literatura brasileira contemporânea. A análise de cunho sociológico, configurada sobretudo a partir dos estudos de Robert Escarpit e Antonio Candido, auxilia na tentativa de compreender a criação deste sistema literário específico e como estes elementos constitutivos promovem a formação e a interação do público leitor. Tais apontamentos problematizam a questão da leitura e do ensino de literatura nas escolas, em especial a inclusão da modalidade literária afro-brasileira no sistema de educacional hoje.

Palavras-chave

Sistema literário; literatura periférica; formação de leitores.

Abstract

This article aims to reflect upon the circuits of production, circulation and reception of specific literary texts of a social context considered marginalized, which is defined by the name of Peripheral Literature. This work will focus on a study case of the publishing house *Edições Toró*, since it represents a movement that has got publicity through independent and alternative production. The publishing house mentioned above is not limited to the editorial production of books, but it encompasses a complex set of social relations in the physical and virtual space that imply in aesthetic, ideological and political processes emerging with originality in the Brazilian contemporary literature scene. The sociological analysis, mainly based on the studies made by Robert Escarpit and Antonio Candido, supports the attempt to comprehend the origin of this specific literary system and how these components promote education and interaction with the readers. These notes problematize the issue of reading and teaching literature in schools, especially regarding the inclusion of Afro-Brazilian literature in the current educational system.

Keywords

Literary system; peripheral literature; education of readers

1 - Universidade Federal do Paraná - UFPR / Faculdade Educacional da Lapa - FAEL.

1. Introdução

A discussão da temática sobre a Literatura Marginal ou Periférica no Brasil hoje é emergente ao contexto da academia, pois trata-se de um movimento intenso e significativo que tem conquistado um público-leitor bastante específico, leitores estes predominantemente afro-brasileiros e participantes ativos da realidade denunciada artisticamente. Para o contexto educacional, esta novidade é um convite à reflexão não apenas no âmbito de uma nova estética literária, mas sobretudo das relações sociais e do compartilhamento cultural e artístico que envolve esta comunidade leitora.

Os trabalhos sobre a literatura marginal são recentes e abarcam diferentes áreas de conhecimento, entre estes citase: “Literatura Marginal: os escritores da periferia entram em cena” de Érica Peçanha do Nascimento (2006, Antropologia Social – USP); “Imaginário, Corpo e Caneta. Matriz Afro-Brasileira em Educação de Jovens e Adultos” de Allan da Rosa (2009, Educação FEUSP); “A literatura marginal-periférica nas escolas” de Mei Hua Soares (2009, Educação – USP); “Corpo e erotismo em Cadernos Negros: a reconstrução da liberdade no enunciado e na enunciação” de Sílvia Regina Lorenso Castro (2007, Educação – USP); “Vozes da Favela: representações da favela em Carolina de Jesus, Paulo Lins e Luiz Paulo Corrêa e Castro” de Luiz E. F. Do Amaral (2003, Letras – PUC-RJ); “Capão Pecado e a construção do sujeito marginal” de Carolina Correia dos Santos (2008, Letras – USP); “Capão Pecado: sem inspiração para cartão postal” de Luciana Mendes Velloso (2007, Letras – UFMG); “As margens na literatura: uma análise discursiva de versos marginais” de Gissele Bonafé Costa (2009, Linguística – UNICAMP); “Literatura marginal: uma proposta de leitura para formação de futuros leitores” de Maria Isabel Martins Teixeira de Gavino Dias (2009, Letras – Mackenzie) e “Narrativas da ‘fátria imaginada’: Ferréz, Sérgio Vaz, Dugueto Shabazz, Allan da Rosa” de Carolina de Oliveira Barreto (2011, Letras – UFJF).

Como é possível perceber, os trabalhos focam o contexto histórico das transformações sociais na chamada cultura afro-brasileira, a definição do termo Literatura marginal ou periférica

e análises de textos literários de autores representativos da modalidade.

Pensar a literatura periférica aos moldes da sociologia, tal como se propõe neste artigo, abrange a compreensão social e de todos os aspectos inter-relacionados neste modo de produção. Tal perspectiva só tem a contribuir para a análise do movimento como um todo.

A pesquisa se fundamenta metodologicamente em dois níveis: descritivo e analítico. Na pesquisa descritiva qualitativa optou-se pelo método de Estudo de Caso, uma vez que este permite a observação do fenômeno em tempo real, buscando responder as questões “como” e “por quê” de determinado evento. A necessidade de compreender o fenômeno social e literário em toda sua complexidade motivou a descrição sistemática das informações técnicas e teóricas que sustentam o projeto da editora *Edições Toró*, através da coleta de dados, documentos, registros e demais materiais ofertado pelo próprio site. O objetivo não é intervir na realidade, mas compreendê-la tal como se caracteriza. Na perspectiva analítica interpretativa dos dados, pretende-se assegurar um debate com fundamentação teórica de cunho sociológico, por meio de uma pesquisa bibliográfica. Tal método permite uma descrição histórica sociológica, e busca elevar ao centro o próprio texto e sua realização no ato da leitura. Deste modo, o artigo discute primeiramente a questão da literatura como um fato social conforme a Sociologia da literatura; em seguida propõe observar a Literatura Marginal ou Periférica como um sistema literário específico; analisa as particularidades da editora *Edições Toró*; e para concluir, enfoca a questão da literatura nas escolas e a função socioeducativa da literatura marginal.

Segundo Escarpit (1969, p. 213), “somente um esforço de lucidez nos fará tomar consciência daquele que, em parte sem o sabermos, se cria à nossa volta”, assim deseja-se aqui dar a amplitude que a literatura brasileira merece. “Quando tal suceder será talvez possível reconstruir, não a história da literatura, mas a história dos homens na sociedade, mediante o diálogo dos criadores de palavras, de mitos e de ideias com os seus contemporâneos e a posteridade, o que atualmente nós designamos por literatura” (ESCARPIT, 1969, p. 213).

2. Sistema literário: a literatura como um fato social

A ideia de um Sistema Literário advém dos estudos da corrente teórico-crítica denominada Sociologia da Literatura. Esta caracteriza-se pela abrangência contextual com que observa o fato, o acontecimento literário, ou seja, busca analisar o contexto de produção e recepção e de uma obra preocupando-se tanto com as questões internas ao texto como a forma, a estética, temática e outros, quanto com os elementos externos que circundam a legitimação e aceitação de determinado texto como sendo literário.

Para compreender a literatura como um fato social é preciso considerar que o próprio conceito de literatura é algo construído socialmente e historicamente. A literatura, tal como é entendida hoje, advém de um ideal burguês, responsável pelo desencadeamento de todo o processo de produção, distribuição e circulação do artefato literário e dos dispositivos necessários para divulgação e acolhimento deste material artístico.

Esta percepção de uma relação estreita entre literatura e sociedade é apontada em obras como de René Wellek e Austin Warren, Eric Auerbach, Raymond Williams, e aprofundada na teoria da Sociologia da Literatura com Robert Escarpit, Goldmann e Georg Luckás.

Todo o facto literário pressupõe escritores, livros e leitores ou, de uma maneira geral, criadores, obras e um público. Constitui um circuito de trocas que, por meio de um sistema de transmissão extremamente complexo, dizendo respeito ao mesmo tempo à arte, à tecnologia e ao comércio, une indivíduos bem definidos, numa colectividade mais ou menos anónima (mas limitada) (ESCARPIT, 1969, p.09)

Para que a literatura aconteça ou exista é necessário que se produza o texto, como um ato criador, mas também, materializado – isto envolve autores, editores, tecnologias, legislação e todo aparato necessário para distribuição, divulgação e circulação do produto. Nesse sentido, a literatura é constituída por um complexo jogo de relações que pode ser analisada a partir do chamado Sistema Literário.

A formação de um Sistema Literário, segundo explica Antonio Candido (1967), inicia-se com a tradicional tríade autor-obra-leitor. Ainda que esses elementos sejam fundamentais e imprescindíveis para a realização do fato literário, um sistema pressupõe instâncias e instituições mediadoras desta relação e envoltas por uma questão também mercadológica. Segundo Imbert (1971, p. 117) “a sociologia literária estuda as formas da ação recíproca entre todas as pessoas que intervêm no mundo da leitura” e observa as condições materiais e as ideológicas envolvidas na constituição do literário.

Pode-se dizer que este Sistema Literário implica no funcionamento de diversas instâncias, entre estas destaca-se:

1. o Circuito de Produção e Recepção, que se refere a constituição do autor e do público-leitor;
2. o Circuito de Produção Material dos textos, que trata da evolução das técnicas de impressão e das novas tecnologias que permitem a concretização da obra;
3. o Circuito Legislativo e econômico, desenvolvido para regulamentar o comércio livreiro;
4. o Circuito de Práticas Discursivas, que trata-se da atuação de instituições como a Academia de Letras, a Crítica e a História Literária, na elaboração dos padrões literários;
5. o Circuito Educacional que forma o público-leitor (consumidor) e divulga determinados valores socioculturais pré-determinados e representantes de um classe dominante.

Sendo assim, na perspectiva sociológica associam-se as questões históricas, de crítica discursiva e a recepção de textos relacionando-as como parte integrante e igualmente constitutiva do processo de construção da noção de literário. Para completar o percurso literário, formam-se leitores, um gosto literário com base nas influências das instituições e instâncias discursivas - inclusive como uma forma de reconhecer tal produção como literária e lhe atribuir valores. Isto coloca no centro da engrenagem a escola e as formas como se ensina, o que ensina e a quem se ensina literatura.

Tal teoria indaga sobre as especificidades da representação do fato literário: Como a literatura se articula com a história de um povo, um país? Assim, os estudos sociológicos preveem, além da análise textual, a observação das práticas sociais como: o intuito dos escritores, os agentes culturais envolvidos, os circuitos de produção e circulação do objeto artístico e a forma como se dá a apropriação deste. É, portanto, toda coletividade expressa em diversas práticas, valores e posturas que concretiza e situa sócio-historicamente autores e público bem definidos.

É nesse palco que se apresenta um novo quadro desafiador em relação a todo este complexo Sistema que imagina-se completo e em funcionamento. Trata-se de um sistema de produção e consumo de uma literatura considerada e denominada marginalizada ou periférica. Esta é produzida e consumida pelos seus próprios membros articuladores e pertencentes. Uma classe social que pouco foi afetada, em termos de produção literária, pelos adventos da imprensa ou da revolução burguesa. Não faz parte do *rol* de escritores famosos ou pertencentes do cânone literário. Nem sequer são pessoas consumidoras ativas e em potencial dos livros que circulam nas livrarias hoje. Aqui, o problema social e econômico, histórico e cultural vem à tona e revela uma sociedade, significativa em números, e sem representatividade perante o grande Sistema (literário, político, ideológico e tantos outros imagináveis).

Diante dessas reflexões, pode-se propor as seguintes problemáticas: Como pensar a literatura a partir da sua função social, considerando a pluralidade de formas e conteúdos exibidos em tempo presente no campo literário, em especial no cenário brasileiro? Se a literatura marginal possui seus próprios mecanismos de produção-circulação-recepção de seus textos, como esta engrenagem funciona e qual sua relação com o Sistema Literário já discutido? De que forma o conjunto de procedimentos formais e estéticos que caracterizam esta literatura marginal se distingue em essência dos padrões divulgados e reafirmados pelo contexto escolarizado – responsável pela formação do gosto do leitor? Para responder tais questões, optou-se pelo estudo de um circuito fechado:

a Editora *Edições Toró*, criada em 2005 em São Paulo, primeiramente porque reúne as principais figuras do contexto artístico (escritores e pensadores do movimento), segundo porque possui uma produção material considerável, e terceiro porque articula a vida social em encontros comunitários de leitura.

A concepção de literatura é histórica, multifacetada e contraditória, e portanto, reconhecer certas artimanhas que a colocam em constante movimento seria revelador para compreensão de sua estrutura (inclusive de poder e discurso), possibilitando novos olhares desmistificadores sobre o fato estético.

3. Literatura marginal e periférica

A palavra marginal adjetiva, segundo Perlman (1977), aquele que vive fora do âmbito da sociedade ou da lei trazendo a duplo sentido no contexto: judicial como sendo o indivíduo fora da lei, delinquente, perigoso, subversivo, ou ainda, social como aquele sujeito vitimado pelos processos de marginalização social, econômica e geográfica. Essa ambivalência problematiza seus usos na literatura.

A literatura marginal ou periférica nasceu nas favelas – a *Faveláfrica*, como diz o poeta². A expressão Marginal surge em relação a este ambiente social em que tal produção é realizada, classificando as obras:

[...] produzidas e veiculadas à margem do corredor editorial; que não pertencem ou que se opõem aos cânones estabelecidos; que são de autoria de escritores originários de grupos sociais marginalizados; ou ainda, que tematizam o que é peculiar aos sujeitos e espaços tidos como ‘marginais’ (NASCIMENTO, 2009, p.01).

Segundo Nascimento (2009), a expressão foi utilizada pelos próprios escritores articuladores do movimento (pessoas que vivem à marginalidade social) e se disseminou no cenário cultural a partir da publicação da revista “*Caros Amigos/Literatura Marginal: a cultura da periferia*” (2001,

2 - Poeta e músico rapper Altino de Jesus Sacramento, mais conhecido por Gato Preto, integrante do grupo A Família.

2002 e 2004). Além da característica dos escritores oriundos da periferia, a temática também reforça tal denominação por conter um linguajar específico, gírias, práticas, signos culturais, costumes e valores deste contexto. O termo Literatura Periférica tem sido mais utilizado recentemente, entretanto, parece da mesma forma remeter-se a um contexto geográfico e social mais característicos das grandes cidades, como a periferia de São Paulo, por exemplo.

A literatura produzida na marginalidade social brasileira está inserida num contexto mais amplo e complexo que trata da trajetória histórica do país em afirmar sua identidade, crenças e valores a partir de uma expressão estética própria. Este deslumbre é evidenciado sobretudo a partir da obra de Antonio Candido e autores que contribuem nesta linha como Roberto Schwarz, Alfredo Bosi, Regina Zilberman, Marisa Lajolo e Adriana Facina. Apesar de ser algo completamente novo, inusitado, peculiar, representa em essência um movimento social anterior e de nível mundial³, que merece atenção em toda sua complexidade, principalmente em relação às suas manifestações literárias, uma vez que a escrita pode ser o “*locus* apropriado para a recuperação da voz do ex-colonizado, o banimento do racismo e a negociação na diversidade cultural” como explica Guptara e Stein (*In*: BONNICI, 2009, p.276). Temas estes em voga em nossa sociedade hoje.

3.1. Revoluções possíveis da escrita marginal

Acredita-se que a Literatura Marginal não se define a partir dos mesmos eventos causadores ou intensificadores do processo de formação do Sistema Literário geral, a saber o advento da própria escrita em moldes de produção (imprensa) consequência da Revolução Burguesa Industrial. A literatura marginal parte de uma Revolução ideológica, ou seja, da busca da própria identidade do homem enquanto um ser social e pertencente a um mundo historicamente construído. Tal revolução aqui se refere ao movimento negro no Brasil, que se caracteriza pela

reflexão crítica da história (real, vivida e construída), pela afirmação de seus costumes e valores (volta ao passado mítico, aos ritos, lendas dentre outros), da construção da identidade de um povo, o qual retoma suas raízes africanas. A necessidade de divulgar, discutir e ter novos acessos a este passado, mobilizou a inclusão dessas pessoas ao universo letrado – sabe-se que o domínio da escrita e leitura é a principal fonte de informação e perpetuação da ideologia. A compreensão do passado impulsiona as ações futuras, sendo o movimento considerado a “chave para a independência” cultural.

Como afirma Sodré (2002), não há como estudar literatura brasileira sem levar em conta seu passado histórico, este fortemente marcado pelo colonialismo. Para Bonnici (2000), o desenvolvimento das literaturas dos países de passado colonial dependem de duas prerrogativas: primeiro da conscientização nacional gradual de um povo; e segundo, da convicção daquilo que a difere da literatura do centro imperial. Esta realidade se manifesta na esfera microcós mica confirmando a ideia de uma revolução ideológica do movimento afro-brasileiro em busca da identidade, configurando a literatura como meio de expressão, resistência e desvincilhamento de uma cultura dominante.

A segunda grande revolução, neste contexto, seria a Democratização do ensino, que possibilitou à classe baixa o acesso ao universo letrado, ao domínio da letra. Assim, pode-se ter escritores e leitores, iniciando a formação literária a partir da tríade. O problema maior, nesse caso, foi a questão da materialização da obra – primeiro, por questões históricas onde a população negra vincula sua produção artística na transmissão oral; e segundo devido às dificuldades financeiras e econômicas para produção de um material escrito. Além dessas duas questões principais, o Sistema Literário não tem interesse na divulgação daquilo que não se encaixa aos seus padrões e discurso dominante – impedindo esta entrada literária no circuito mercadológico.

No caso da Editora *Edições Toró*, essa entrada literária se deu graças ao espaço virtual, novo meio de divulgação e

3 - Pressupõe-se aqui a relação de tal movimento, por ser fortemente representante da cultura afro-brasileira, com as revoluções também na literatura negra estadunidense, caribenha, britânica e demais movimentos representativos mundiais como o chamado Renascimento do Harlem (EUA) e o Negritude (África).

apropriação do texto. A internet se tornou a grande aliada do público leitor, inclusive da periferia, que tem se beneficiado de alguma inclusão digital. A moda “cibernética”, característica da evolução tecnológica e consequentemente da ideia de centro, oferece um espaço para a literatura marginal, contrastando realidades. Pode-se dizer que a Internet é a Terceira Revolução para a literatura periférica no Brasil.

Segundo Candido (1967, p. 36), “tanto quanto os valores, as técnicas de comunicação de que a sociedade dispõe influem na obra, sobretudo na forma e, através dela, às suas possibilidades de atuação no meio”. Tal instância editorial aqui, parece ser, a princípio, o motor responsável pela vitalidade e funcionamento deste circuito. É praticamente a construção de um mini-sistema independente que reúne seus produtores (autores), seus meios de materialização da obra (editoração, diagramação), seus meios de venda e distribuição, propaganda, e até mesmo investe na formação de um público leitor, consumidor.

Assim, a editora se relaciona com o sistema legislativo e econômico (direitos autorais e outros) estabelecido pelo Sistema Literário geral, mas cria suas próprias práticas discursivas que alicerçam o valor das obras através da crítica, dos prêmios de leitura, prêmios literários e outros promovidos pelo seu meio de atuação. Como Nascimento comenta, há uma resistência por parte dos escritores deste circuito em estabelecer diálogo com a Universidade “sobretudo porque eles temem que seus produtos e ações sejam interpretados sob o signo do exótico e do inferior, ou apropriados por membros de grupos sociais privilegiados” (2009, p.06). Nada mais justo, uma vez que a universidade representa, afirma e perpetua tais valores estipulados pela crítica literária da classe dominante. Esse posicionamento estimula ainda mais a criação de instâncias próprias para legitimação do seu trabalho literário.

O desafio agora, segundo esta perspectiva, é o papel da escola nesta formação do gosto estético em detrimento à realidade vivenciada na periferia. Pode-se afirmar de antemão que a educação literária na escola precisa prever estas situações

que emergem no contexto social e que vão além do patamar estético, artístico e literário – estas manifestações são sociais, representam pessoas, pensamentos, comunidades – são “gritos” que precisam ser ouvidos. Somente a partir da reflexão de tal fato/ acontecimento literário é possível pensar na desconstrução de um único Sistema Literário dominante, e por ora de um cânone literário, uma vez que a literatura é viva e deve representar a sociedade em suas várias facetas. A literatura, assim como toda expressão artística, revela seu contexto histórico, e este nunca é estático, mas sim dinâmico e inter-relacional, por isso, segundo Eagleton (1976), a história revela a luta entre dominante e dominado, tornando visível os meios de opressão e exploração.

3.2. Edições Toró: leitura, produção e crítica

Utilizou-se como base primária de estudo o próprio site da editora (<http://www.edicoestoro.net>), pois abrange praticamente todo o movimento, disponibilizando ao leitor, em nove ferramentas eletrônicas, informações sobre: 1- Goma: página principal onde se encontra a apresentação do grupo, o convite aos próximos eventos de leitura e arte para a comunidade, informa sobre questões gerais e tópicos da atualidade; 2 – Livros: contendo as seguintes opções: poesia, conto, fotografia, artes plásticas, teatro e romance⁴; 3 - Programas de rádio: “Nas ruas da literatura” e “Negra movimentada”⁵; 4 - Vídeos: “Vaguei os livros, me sujei com a merda toda”, “Poesia, Ataque e Mandinga”, “Edições Toró no Quintasóito/ Espaço Clariô”, “Allan da Rosa declama seu hino nacional na Cooperifa” e diversos “Programas TV Cultura”; 5 - Recitais: onde é possível “ouvir” a poesia ao invés de ler, neste tem-se as interpretações artísticas de: Elizandra Souza, Akins Kinte, Elis Regina, Binho e Duguetto Shabazz; 6 - Entrevistas: versando temas como: Cinema e Vídeo, com Rogério Pixote (Cine Becos), Daniel Fagundes (NCA) e Luiz Barata; Movimento Hip Hop com Tiely Queen, Mateus Subverso e Gaspar; Ancestralidade com o Prof. Marcos Ferreira Santos e Mestre Marrom; Teatro,

4 - O site oferece parte dos textos em arquivos PDF para uso livre do leitor. Uma estratégica forma de conquistar leitores.

5 - É possível ouvir alguns programas (mais atuais) e baixar outros anteriores em formato MP3. O site traz informações sobre os direitos autorais destas produções artísticas.

com Márcio Rodrigues (Brava Cia), Dirce Thomaz e Martinha Soares (Grupo Clariô); e Educação de Jovens e Adultos (EJA) com Allan da Rosa; 7- Pesquisas: onde expõe uma síntese dos trabalhos acadêmicos que tematizam a literatura marginal ou a revolução do negro; 8- Cursos e Oficinas, sendo estas: “Caminhos Africanos & Giros Afro-brasileiros”, “Espiral negra: ciência e movimento”, “Resistência e Anunciação: Arte e política preta”, “Presença latino-americana – ArteReflexão”, “Literatura, Futebol e Negaça”, “Teias da Expressão Chamas da Reflexão”, “Literatura de Cordel” (gênero atualmente bastante discutido pelos participantes deste circuito literário), e oficinas diversas oferecidas em diferentes cidades brasileiras; 9- Livro de Visitas: onde o internauta pode colaborar com suas opiniões, sugestões e outros. Nos *boxes* do site está atualizada toda a Agenda cultural da comunidade: oficinas, recitais, projeção, debate, exposições e outros.

Como é possível perceber nesta pequena amostra, o site é bastante abrangente, traz diversos materiais e meios de interação direta com o público leitor. Mesmo sem dispor da alta qualidade de produção áudio visual, os vídeos de divulgação com depoimentos de pessoas da própria comunidade traz um conteúdo riquíssimo e bem articulado ideologicamente. Já a produção de livros literários possui traços específicos que demonstram a particularidade do público, como por exemplo, o livro artesanal – como a substituição da brochura tradicional pela costura feita manualmente, diferenciando do formato padrão. Outro exemplo trata-se de um livro, contendo folhas soltas, oferecido numa caixa de presente e supridos de dispositivos complementares como a caixa de giz de cera para pintar as figuras.

Allan da Rosa, principal articulador da *Edições Toró*, em entrevista a TV Cultura, comenta que a feitura diferenciada não se trata de um adorno comercial, mas é motivada pela necessidade de diferenciar a obra literária do suporte livro – tão temido e distante da realidade do leitor negro. Esse distanciamento do leitor do livro, que encontra raízes no passado histórico, foi responsável pela grande novidade da “indústria” livreira do contexto marginal – ou seja, uma diagramação exclusiva com fonte de letra grafitada ou cursiva (letra de mão), e ilustrações

típicas do graffiti praticado nas ruas (primeiro espaço de voz).

Outra marca importante desta produção é a relação entre escrita e oralidade – a formação do público leitor exige a interação primeira como ouvinte. Ou seja, a literatura não é divulgada somente em seu suporte físico, escrito, mas sim oral através de leituras dramatizadas muitas vezes feitas pelo próprio escritor-autor. A aproximação física, entre leitor e autor, é um importante fator de análise, pois trata-se de uma relação real, concreta e ativa, pois ambos participam não só da mesma realidade (contexto do bairro, da marginalidade geográfica e social) mas também dos espaços de leitura – principal responsável pela criação da Editora, pois a produção literária que nasceu neste meio estava completamente à margem do mercado editorial, e por isso a necessidade de se criar um meio de produção independente para que estes textos circulassem.

O estudo da literatura periférica torna-se relevante à crítica e teoria literária, pois apresenta à academia um repertório literário representante das vozes minoritárias, trazendo à luz traços culturais até então pouco explorados. Esta característica “não-viciada” de um conceito estético está presente tanto na forma material do livro (formato, diagramação, tipo de letra, desenhos, xilogravura, e outros), nos tropos semânticos (metáfora, metonímia, eufemismos) e no conteúdo temático (violência, discriminação). A relação imagem-texto-som é motivada, o sentido é produzido neste entremeio – o que inverte a lógica do culto à letra: “O livro é de fotos, texto é mero convidado” (apresentação do livro *Morada*, de Guma e Allan da Rosa); “É a hora em que a voz me pede para que a desenhe” (versos do poema *Vozes, dizem, vingam* de Sílvio Diogo), ou ainda: “Vou te contar por escrito que tem coisa que só consigo falar escrevendo” (Conto: *O Meu segredo*, de Lila Barbosa).

4. Considerações finais: a função socioeducativa da literatura marginal

A produção de uma literatura periférica evoca reflexões acerca de sua função socioeducativa. Isto porque a comunidade enfrenta sérios problemas quanto ao acesso e permanência dos jovens e adolescentes no sistema regular de ensino (público).

Problema este que adia a ascensão do indivíduo no contexto social de trabalho e perpetua a marginalidade resultante do contexto capitalista.

Nesse sentido, a literatura produzida pelos próprios membros da comunidade traz uma identificação imediata entre autor-leitor o que incide na busca pela apropriação e domínio da palavra escrita, contribuindo efetivamente na formação cidadã destes, sobretudo na modalidade de Jovens e Adultos (EJA). É desejo do movimento e da comunidade que a literatura marginal integre o currículo escolar, a fim de trazer uma leitura que represente a maioria social, que mostre seu valor e identidade – elaborada a partir do seu olhar e não do outro, onde seja possível este reconhecimento, esta identificação e sentimento de pertencimento.

Desde a aprovação da lei 10.639, sancionada em janeiro de 2003, que obriga o ensino da História e Cultura Afro-brasileira nos currículos escolares, aguarda-se uma discussão que coloque no centro a grande questão da cultura afro e não se restrinja a identificar no inabalável cânone da literatura brasileira autores negros. É preciso repensar todo o ensino da literatura na escola, pois há séculos esta se restringe apenas a análise historiográfica, desrespeitando às limitações de interpretação de cada fase da criança e do adolescente, assim como desestimulando o prazer e o gosto pela leitura literária. Muitos estudos acerca da Estética da Recepção entre outros comprovam a necessidade do indivíduo em identificar na leitura seus interesses, sonhos e necessidades humanas. O que obviamente não acontece com a grande maioria dos estudantes brasileiros de classe baixa, pois não há na literatura temáticas que problematizem sua situação real.

A contradição é evidente. Como apontam Lajolo & Zilberman (1991), a escola transmite o patrimônio literário, constituído e consagrado por uma minoria que sequer sabe sobre a realidade humana e social da maioria. Por isso, uma concepção clara baseada teoricamente nos conceitos de letramento pode auxiliar numa visão crítica acerca da formação do leitor promovida pela escolarização.

A literatura tem um papel político amplo e ativo, e não deve ser apenas sinal de erudição, mas sim “contribuir para a formação do pensamento crítico e atuar como instrumento

de reflexão, uma vez que pode questionar, através de sua linguagem, a hegemonia do discurso oficial e o consenso estabelecido pela ideologia dominante” (YUNES & PONDÉ, 1988, p.37).

Acredita-se que a revolução das letras periféricas terá grande repercussão no universo literário e social. Seu espírito ativista e de matriz africana promete contribuir significativamente para todo contexto pós-moderno, global e socializante. Assim, a arte, como Antonio Candido (1995) prega, tem o poder de humanizar, e nada mais forte que a consciência humana para transformar paradigmas.

Referências

BONNICI, Thomas. **O pós-colonialismo e a literatura:** estratégias de leitura. Maringá: EDUEM, 2000.

BOSI, Alfredo. A escrita e os excluídos. In: **Literatura e resistência.** São Paulo, Companhia das Letras, 2002.

CANDIDO, Antônio. Direitos humanos e literatura. In: **Vários escritos – edição revista e ampliada.** São Paulo: Duas Cidades, 1995.

_____. **Literatura e Sociedade:** estudos de teoria e história literária. 2ed. São Paulo: Companhia Nacional, 1967.

_____. **Formação da literatura brasileira:** momentos decisivos. vol. 1. 3a ed. São Paulo, Edusp, 1969.

EAGLETON, Terry. **Marxismo e crítica literária.** Trad. Antônio Sousa Ribeiro. Coleção Crítica e sociedade 8. Porto: Afrontamento, 1976.

ESCARPIT, Robert. **A sociologia da literatura.** Lisboa: Árcadia, 1969.

FACINA, Adriana. **Literatura e Sociedade.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

GOLDMANN, Lucien (org.). **Sociologia da Literatura**. São Paulo: Mandacaru, 1989.

IMBERT, E. A. **Métodos de crítica literária**. Trad. Eugênia Maria M. Madeira de Aguiar e Silva. Coimbra: Livraria Almedina, 1971.

KLEIMAN, Angela B. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LAJOLO, Marisa & ZILBERMAN, Regina. **A leitura rarefeita: Livros e literatura no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

NASCIMENTO, Érica Peçanha. do. **Literatura Marginal: os escritores da periferia entram em cena**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Estadual de São Paulo/ USP, 2006.

PEREIRA, Nilce M. Literatura, Ilustração e o livro ilustrado. In: BONNICI & ZOLIN. **Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporânea**. 3.ed. rev. e ampl. Maringá: EDUEM, 2009.

PERLMAN, Janice E. **O mito da marginalidade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

SCHWARZ, Roberto (org.). **Os pobres na literatura brasileira**. São Paulo, Brasiliense, 1983.

SODRÉ, Nelson Werneck. **História da Literatura Brasileira: fundamentos econômicos**. 10 ed. Rio de Janeiro: Graphia, 2002.
WILLIAMS, Raymond. **Marxismo e Literatura**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

YUNES, E. & PONDÉ, G. **Leitura e Leituras da Literatura Infantil**. São Paulo: FTD, 1988.

UMA ATA PARA A ACADEMIA

Andre Pietsch Lima¹

Kátia Maria Kasper¹

Resumo

A atmosfera era, como de costume, solene. Membros efetivos, presentes. Ausências, justificadas. A mesa vermelha desenha um quadrado que delimita um vasto espaço vazio no centro, ligando o chão cinza ao teto branco sujo. Quase um cenário. Ilustres acadêmicos são visitados pelo rabiscado. Surpreendidos pelo impulso mortífero da linha que, indecisa, vacila entre o sonho e a vigília, esticando a atenção da senhora B. para a distância. Também, seu corpo. O traço é arisco. Tem seu jeito de mostrar o desagrado. Olho que olha de soslaio, impõe-se nos presentes como incompletas caligrafias. Um fragmento de uma reunião que sobreviveu às pessoas é registrado em ata por um curioso secretário cujo olho astucioso parece coisa jogada entre um sonho e outro na apreensão de um encadeamento de ocorrências na Instituição. As atas desaparecem sem explicações. Os ruídos se multiplicam. Timbres choram. Desconfortos. Imagens insólitas. Alguém é tragado pela parede. Alguém morre e ninguém percebe. Visões. Desaparecimentos. A pauta é interminável. A visão da senhora na capela, figura do tempo que passa, é recorrente no relato do secretário, convidando os presentes a acompanhá-la ao imponderável. Cortejados por odores. Ela não diz. Sua pele, cor de giz. Sentenças sombrias do tempo triunfam silenciosas. Derrotam titulações e suspendem a circulação. A mão perde para o lápis. Reflexos de uma sala vazia?

Palavras-chave

Estilo; escrita; educação.

Abstract

The atmosphere was solemn as usual. Permanent members, present. Justified absences. The red table draws a square that encloses a vast empty space in the centre, linking the gray floor to ceiling off-white. Almost a scenario. Distinguished academics are visited by scribble. Surprised by the deadly line's impulse that, undecided, between dream and vigil, stretching the attention of Mrs B. for the distance. Also, her body. The stroke is rough. Has its way of showing displeasure. Eye that looks aslant imposes itself to the others as incomplete calligraphies. A fragment of a meeting that has survived people registered in a record by a onlooker secretary whose shrewd eye looks strange things played between a dream and another in the seizure of a thread of occurrences in the Institution. The records disappear without explanation. The noises multiply. Timbres cry. Discomforts. Unusual images. Someone is engulfed by the wall. Someone dies and no one notices. Visions. Disappearances. The item's roll seems to be endless. The vision of the lady and chapel, figure of the time that passes (she's recurrent in the secretary's report), inviting those present to join her to the imponderable. A funeral procession of odors. She doesn't say. Her skin, color of chalk. Dark sentences of time triumph silent. Defeat titles and suspend the circulation. The hand loses to the pencil. Reflections of an empty room?

Keywords

Style; writing; education.

1 - Setor de Educação - Universidade Federal do Paraná (UFPR).

Para aqueles que um dia sonharam como Josef K. a memória exerce sua força. Dependendo da força do golpe, alguém desafia num epitáfio. É a lei da sobrevivência. Secretário por dever do ofício. Ofereço um relato da última ata redigida por mim como secretário da Instituição. Lembro-me de um pequeno conjunto de detalhes ao longo da inabalável correnteza. A professora B. sonhou: o dia estava claro, radiante. O passeio pelo campo teria sido sublime não tivesse dado o terceiro passo para o interior da sala de reuniões. À sua frente a pauta, notas, rostos apreensivos, indiferentes, entediados, raivosos, tensos, envelhecidos. Outros, ocupados, apressados, desamparados, ansiosos, temerosos. O perfume de mofo de repartição pública. O cenário, empalidecido. Ouviam-se, embaladas nos parágrafos retóricos, lamentações sobre a insalubridade do lugar. A mesa vermelha desenha um quadrado que delimita um vasto espaço vazio no centro, ligando o chão cinza ao teto branco sujo. A atenção da professora B., no entanto, estava dirigida para a distância. O olhar carregado do ofício percebe facilmente que algum negrume atmosférico se contrai sobre ela. Data: não sabia. Horário: desconhecia. Local: indeterminando-se nela, situado cinco andares acima da capela mortuária da Universidade. Minutos antes do início da sessão, dirigindo-me para a sala de reuniões, deparei-me com os portões entreabertos da capela. Nunca entrei naquela capela apesar dos quarenta e dois anos dedicados à instituição. Senti-me, desta vez, estranhamente induzido contra a força do hábito a aproximar-me. Olhando pela fresta que me dava uma estreita visão do seu interior, apresentou-se em sua escuridão. Nada teria enxergado não fosse a meia-luz vinda dos poucos vitrais e refletida pelos antigos candelabros no pequeno altar. Ajoelhada, nessa área quase toda tomada pela sombra, com o queixo afundado no peito, pressionando as mãos sobre a testa, uma senhora esguia, vestida de negro, defronte ao altar onde foram velados incontáveis professores da Instituição. Imóvel e silenciosa. Escutava, de onde me posicionava, mas sem saber de onde vinham, duas vozes que choravam baixo, a voz oca de uma velha entrecortada pela de uma criança. A pequena capela lembraria os transeuntes do futuro não fossem lembranças ofuscadas pela obsessiva preocupação com o passado. O rosto

da senhora, quase inteiramente invisível para mim, dirigia-se para o lugar de partida onde as almas lamentam a vida ida, vida dedicada à Instituição. Solitárias, como se acompanhassem em luto alguém há pouco falecido. O lugar do esquife estava, no entanto, vazio. O pescoço daquela senhora estava rodeado por manta de seda carmim, o que dificultava ainda mais identificá-la o semblante. Transparecia a pele branca cor de giz entre as voltas da manta. Do colarinho de pele negra, em parte recoberto pela seda, um finíssimo colar pendia. Permaneci incertos minutos a observá-la. Quem? Os cabelos longos caíam sobre os ombros e as costas, terminando sobre a vestimenta negra. A sombra projetava-se sobre as sombras, serena: lugar de passagem. Eram, no entanto, notáveis os pequenos detalhes em dourado bordados em seu manto, particularmente os ornatos nas mangas. Pareciam desenhados em ouro por um artista. Ela retirava vez por outra uma das mãos do rosto e desenhava no ar incompletas caligrafias. Não me era possível identificar o que escrevia para além de um “aqui”. Meu desejo era o de ali permanecer na esperança de compreender sua ausente presença, não fosse o chamado do ofício. Voltei-me para trás, dirigi-me ao elevador, devido ao avanço da hora. Ao aproximar-me do quinto andar tive a viva sensação de que estaria por realizar meu último registro. Aberta a porta do elevador, caminhei a passos apressados para a sala de reuniões. Início da sessão. Em mim, a imagem. A senhora! Aguardaria pela chegada de alguém? Início da sessão. Solene. Membros efetivos, presentes. Ausências, justificadas. Pauta. 1. Verificação de quorum e abertura da reunião. A chefe de departamento, professora P., confirmou a existência de quorum e, em saudação glacial, declarou o início da sessão. 2. Aprovação da pauta e ordem do dia. A professora S., ao seu lado, agitada e com respiração ofegante, solicitou inclusão de item na pauta: apreciação do pedido de cancelamento da reunião extraordinária de trinta e um de agosto de dois mil e onze. Alegou ilegalidade na aprovação da ata da referida reunião, já que ocorrera durante período de paralisação da Instituição. Solicitação de inversão de pauta: a professora G. solicita inversão de pauta sob alegação de pressa. Relato do processo 23075.045715/2008-89. Inicia seu relato. Vaidosa, sentia gozo ao ouvir seus próprios discursos,

sua imagem proferindo-os, os aplausos. Tratava-se de uma senhora de guerra, ambiciosa, ávida por cargos. Enquanto se pronuncia observa-se no grande espelho fixado na parede oposta ao lado que ocupava na sala. O reflexo de sua imagem, no entanto, parece relatar outra coisa. Contraria-lhe. Embaralha a ordem dos fatos. Como se se esforçasse por impedir a aprovação do processo. A palavra da professora é interrompida sucessivas vezes por sua imagem. Apenas ela notara o ocorrido. Sente-se perturbada, mas não deixa transparecer o incômodo. Tinha a viva sensação de que a manifestação do seu duplo era percebida apenas por ela. Breve pausa. Aguarda manifestações favoráveis e contrárias ao relatado. Ninguém. Ouviram? Quem? Ela? A outra? Retorno do ponto de pauta anterior: apreciação do pedido de cancelamento da reunião extraordinária de trinta e um de agosto de dois mil e onze. Tentativas de obstrução. Olhando atentamente para a professora S., percebi que seus olhos se movimentavam em velocidades variáveis, desenhando pequenos oitos intercalando-se com rabiscos e hipérboles de tamanhos variáveis pelo ar. Paravam e, repentinamente, se fixavam num ponto localizado a distância infinita. Os movimentos e as interrupções se repetiram mais algumas vezes. Ouço chiados de lápis percorrendo folha, traço sobre traço, o grafite espalhando-se pela folha. As margens de pó dos traços dispersando-se do centro de gravidade às bordas dos traçados. A professora S. aguarda posicionamento da plenária, vê bolas amarelas, lilases e verdes cor-de-jade, em matizes pálidos, flutuando, distendendo e contraindo, traçando desenhos de estranhas formas no ar. As bolas esticam e encolhem, rodeando os corpos do recinto, atravessando-os. “Para onde vão?” Solicitação do pedido, após mornas e demoradas discussões, apreciada pela plenária. Um desconhecido abre a porta. Entra no recinto. Inicia sua apresentação pessoal e pretende chamar alguém. Subitamente, uma das bolas amarelas agora tomada de cor vívida - parece ter sido empurrada por um sopro em sua direção - toma o lugar da cabeça e o som da voz desaparece. Este personagem ainda anônimo recolhe-se para fora da sala e assim permanece. A porta está fechada. Aos presentes a porta jamais parece ter sido aberta e aquele que entrou jamais sido visto. Eles não dariam, de qualquer maneira, atenção a um

chamado já que não queriam, como de costume, interromper o andamento da pauta de uma reunião qualquer. “Tenho banca na segunda, na terça, na quarta...” Fazem-se prisioneiros uns dos outros e da Instituição. E nem sequer suspeitam. Do feixe exaurido de rotinas, a professora O.: “apresento-lhes a nova professora substituta, senhora A., nossa ex-aluna, exemplar”. Vozes difusas. A da professora R. sobressai: “Minha cria!” Baba escorre. Empoça. As rédeas esticam. Vozes difusas. Tevilah. A professora E., consumida de fúria, argumenta longamente, reivindicando para si a posse da cria: “É minha. Nutrida e cultivada: vocês colhem o que eu planto. E ela é minha orientanda! Ah! A nova professora substituta da minha área”. Fadiga. “Vejam o dobramento do córtex frontal e o lobo temporal aplainado. O nariz encurvado e o pescoço comprido. Ainda, a espinha retilínea e o olhar vazio”. A professora L. não suportava os argumentos levianos. As dissecações mal explicadas das relações de filiação. Aponta para o arqueamento excessivo da mandíbula, para os dentes assimétricos. Professores discordam, argumentam que foram seus criadores. Evocam aulas antigas nas quais a ex-aluna supostamente estaria presente. Discordam da análise anatômica do córtex e apontam para a importância do hipotálamo de volume avantajado e para o cerebelo reduzido. Os mal entendidos se multiplicavam em vários sentidos. O ritual: endogamia e jogo de esconde-esconde. A professora A. enrubescou, sentiu-se lisonjeada. Agradeceu com sorriso orgulhoso pela aprovação. Rostos piedosos de abutres do velho mundo. Bispado necrófago! E quanto mais se explicavam, mais lhes pesavam as carapaças. Caem pétalas sobre pétalas. Secam. Gosto de hóstia. O ossuário do nosso código de conduta foi erguido com aniquilações. A professora B. olha, distante, pela janela. A paisagem flutua. Para acompanhar o que via necessitaria ser muito rápida afim de que os pássaros com seus reflexos brilhantes que cortavam o ar lá fora não deixassem de ser aqueles e se tornassem outros. A paisagem lá fora contrastava com aquela da sala. Pela não repetição, pela variação, pela composição. Sem relação causal com o interior da repartição o contraste deu lugar a uma vaga e demorada observação. Ainda, sem o sobrepeso da memória, a paisagem flutuava sobre a pauta, os fatos, os acertos de contas.

Testemunhava sua própria vagueza em meio à permanência das horas. Aproximava-se sua vez de relatar outro processo mas, antes que a professora se desse conta disso, a paisagem se dispersou apressadamente. Voltou a se recompor. Via agora nuvens sobre nuvens. Umias percorriam o céu mais rapidamente do que outras. Algumas mais pomposas, mais densas do que outras. A vida da professora B., cadenciada pelas horas da repartição, parecia pesada demais se comparada com a paisagem de fora. Tiquetaqueava com o relógio de parede, verde desmaiado, situado do lado de fora da sala, em frente à porta. Há doze anos marca seis horas e dez minutos. Inconstante. Distante. Inconsciente de si mesmo. Inconstante. Distante. Inconsciente de si mesma. Pássaros entre nuvens. Elas não tinham nada a ver com as decisões que seriam ali tomadas. Que se alegrassem. Que temessem. Que festejassem. Que morressem. Elas passariam sem notar sobre o fim de cada um e das decisões de maioria. Sobre monumentos. Sobre gerais, exércitos. Paixões. Desafetos. Eu e tu. Sem que as janelas se dessem conta disso. Nem a mobília antiga. Nem as escuras e pesadas estantes que ocupavam as extremidades do recinto. Nem as antigas talhas de madeira com os retratos dos falecidos ilustres que sustentaram com carreiras aquele recinto. A matéria que nos circundava parecia indiferente a nós. A tudo que a compôs. A professora voltou a olhar para o centro da sala de reuniões. Leoš J., a missa de passagem, e o irresistível desejo dela de saltar da janela. Ao encontro da paisagem fluutuante. Transcorrera apenas um instante e já não mais se distinguíam. Apreciação e cancelamento das atas de três de agosto, vinte e sete de julho, quatro de maio, seis de abril de dois mil e onze. A professora F. protesta, tenta impedir: “os registros históricos devem ser preservados!” Em vão. Estranhamente, pela primeira vez, não fora escutada. Cercada de inquietos bonecos de cera. Cancelada a ata de três de março, trinta e um de agosto, quatorze de setembro de dois mil e onze. Furiosa, dispara a mão contra a mesa: “basta!” Indiferença ao protesto. A professora G. se olha novamente no grande espelho fixado na parede oposta ao lado que ocupava na sala. Retoma o relato do processo. Sua imagem, no entanto, independente dela, gesticula, levanta a cabeça e a olha fixamente. Balbucia-lhe algo incompreensível. Com a mão

esquerda, faz sinal para que se aproxime. A professora, perplexa, contém-se para não quebrar qualquer protocolo e prosseguir com o relato, apesar da irresistível atração pelo chamado. A imagem era-lhe sedutora, encantatória, idêntica a ela. Vestida de negro e carmim. Encolhe lentamente. Repentinamente, estica. Envelhece. Seu corpo se torna lânguido. Parte do cabelo escorrega pelo manto. A senhora do espelho começa a soluçar e, depois, a chorar. Ninguém escutava, exceto a professora G., que em raro ato de descontrole implorou em direção ao espelho: “silêncio!”. Olhares de reprovação. O professor B., sentado de costas para o espelho, sentiu-se ofendido e manifestou o cerceamento de sua liberdade de expressão, o que constrangeu a professora G. A imagem continuou a chorar quando a professora G., furiosa, atira-lhe um pesado exemplar de sua tese de doutorado. O professor B. protesta: “louca!” “Que se registre em ata o ato indisciplinado da professora G.!” A imagem desaparece lentamente. Todos balançaram a cabeça para a professora em *não*. Restaram os soluços que se foram um a um com o desaparecimento do choro. Tilintar de correntes. Silêncio. Em seguida, a professora escuta o choro, distante, agora como se fosse aquele de uma criança e num outro timbre. Som de vidro se espatifando no chão. Pediu silêncio novamente. Em vão. Os presentes, mais uma vez, olharam-na em tom de desaprovação: “contenha-se professora”. Ouço uma sístole. A senhora, translúcida, volta a aparecer no espelho, estende suas mãos à professora G. Recolhem-se ao interior do cristal. Empurradas para trás, desaparecem. Inicia-se um breve debate sobre atribuição de aulas. Diástole. A professora S., ao lado da cadeira vazia da professora G. cessa sua respiração. Cochichos. Cheiro de magnólias. Ouço o tique taque do relógio marcando seis horas e dez minutos. O ar arrefece. Foram canceladas por unanimidade as atas de três de novembro, seis de outubro e primeiro de setembro de dois mil e dez. Mal conseguia registrar o fato, mais cochichos, barulhos de cadeiras arrastando, de papéis correndo sobre a mesa. Tentaram justificar-se. Reverter a situação. O professor I. teme o caos, inicia um longo discurso questionando a decisão de cancelamento das atas. É como se os presentes, surdos, estivessem eletrificados entre este e o próximo item de pauta. Um pequeno ponto na parede chama a

atenção do professor T. O ponto se abre numa porta, ele entra, teme e se esforça por retornar. Ao tentar fazê-lo, a porta se fecha diante dele. Desaparecem. Estaria ainda no interior da parede? O professor T. retorna, no entanto, por outra porta aberta na extremidade oposta da sala, como se não tivesse dado o primeiro passo. Mal se senta, volta a se levantar. Por impulso, atira-se para fora da cadeira, percorre a sala inquieto, serve-se, trêmulo, uma xícara de café, contorna vagarosamente a sala roçando os ombros levemente pelas paredes até que para. Toca com a mão uma pequena mancha sobre a parede e atravessa o chão como âncora em direção ao fundo de um abismo líquido. Ninguém parece notar o ocorrido, exceto a imagem das senhoras, reaparecidas no espelho, inclinadas para o local da queda. Esboçam um tênue sorriso. Perfume de lírios. Na cadeira ao lado daquela deixada pelo professor T., o professor H. M. pensa em voz alta: “Derramo água no copo. Derramo n`água. Ah! Que tranquilidade...”. Do outro canto da sala: “pshshsh”. O professor B., antigo burocrata da Instituição, enfia sua cabeça no peito, e tosse: dilúvio naufrágio tempestade cavalos no telhado cogumelos farpas fios bosques imaginários pipa. Espirra: peões floreios cataventos luzes coloridas quasares. Suspira longamente, explica-se: “eufonias de feições tristes cantando nuas no barco que passa. Cai uma folha seca n`água”. “O senhor está bem?”, pergunta o vice-chefe de departamento, professor V. Como nunca tinha se pronunciado em reunião não foram notados sua fala e presença. Perfume de cravo. Um breve silêncio perplexo volta a tomar conta da reunião. Os presentes, tensos. Todas as demais atas, uma a uma, canceladas. Professores se inscreveram para comentar o ocorrido. Mas não se manifestaram por não conseguirem encontrar explicação para o fato. A professora N. pede a instalação de uma comissão que averigue o ocorrido com as atas. “O que está acontecendo? O que está acontecendo? Qual o motivo do cancelamento?”

Ordem do dia. A senhora presidente, professora P., solicitou inversão de pauta, iniciando com os informes. Solicitação acatada pela plenária. Vaga. Colocou a questão: “o que fazer com a vaga da falecida professora C.?” Murmurinho destacado pelo silêncio suscitado pela pergunta. Os professores que restavam na sala dirigiram olhares ferozes uns em direção os

outros. A sala parecia tomar os contornos de um circo ou arena. Lançaram-se um a um ao centro da sala expondo caninos, contas, lamentos pelo excesso de carga horária, planilhas e argumentos, reivindicando com palavras calorosas e cuspe a posse da vaga. Acertos de contas. Contas desacertadas. A vaga era objeto de truculentas disputas territoriais. Sobrevivera à professora C. Alguns professores, de caninos menores e com menos saliva, meio entediados, apontavam com olhares coisas mal compreendidas, contra-sensos, oclusões, defesas sem pé nem cabeça. Aqui se combinam todos os recursos do relativismo generalizado. A distinção real era feita segundo espécies repartidas retoricamente em critérios duvidosos. “Estamos ficando livres da propriedade. Nossas condições de trabalho tem piorado ultimamente, temos adoecido. Ouvimos com os dedos. Eu dera a dica. Acaso. Ocaso. Vocês tem algo a fazer. Façam. Não temam que a vida diária não permaneça. Os presentes se lembram?”, prosseguiu a professora P. O professor R. entendeu que ela se referia particularmente a ele e tomou o dito como um dardo venenoso, como uma ofensa pessoal. Temeu por sua vida. Pelos seus dedos. Pelo que ouvira. “Concordo, mas em certos casos, em certos casos! Protesto! A chefia está desgovernada!”. A professora F., afirmando a necessidade de uma reflexão mais aprofundada sobre o tema, tergiversa: “discutiremos esse assunto numa comissão! Discutiremos esse assunto numa comissão! Com dados históricos, documentos, referências. Depois, registraremos em ata. Para efeitos históricos! Sem o registro aprovado e homologado corremos perigo, corremos perigo!”. “Onde estão os nomes para compor a comissão”. O professor R. se prontifica. Perfume de jasmim. No momento em que disse seu nome como o primeiro da lista daqueles que comporiam a comissão sentiu a presença, no espelho, da imagem da senhora, erguendo a cabeça, o rosto cor de giz, boquiaberta. O professor R. disparou contra o espelho. Atravessou-o e lançou-se contra portões. Chacoalhou as barras de ferro. Mas eles não se abriram. Leu sobre uma pequena placa: “não”. As flores em coroas funerárias e os seculares senhores da Instituição ali faziam rondas: “tu não podes”. Os corações, por fim, pararam. Anoitece. A professora H. não compreende, sente formigamento, percorre o cenário

confusamente, desfalecendo, desamparada, transluzindo. O espelho reflete incontrolável ramificação em hera sobre talhas de pedra. A senhora percorre o espaço com a cabeça semi erguida. Seus lábios desfolham do vermelho sangue ao verde musgoso. A professora V. caminha lentamente sobre o campo opalescente. Perfume de crisântemos. Vestida de sombras, senta. Seu corpo aflora. A circulação para. Uma onda revolve seus sentidos. De novo e de novo. Desossa seu corpo. Chuva fina. De pó de pirita. No céu lívido, estrelas pontilham.

Estalidos. Vapores. Um floco de neve cai. Entre vegetais vítreos. Uma estrelinha cai. Outra. Silêncio. Tique-taque de saltos em ruas de pedra. Mais nada. Líquidos. Uma onda passa. De novo e de novo. Desossa. Revolve estrelas. Uma escura onda de sentido se esvai, “como se daqui só se saísse e sem voltar só se submergisse”. Os detalhes de ouro desfizeram em pavores o último registro. Estalidos. Seguiu o silêncio. O espelho reflete a sala vazia. Extasiada com a visão, a professora B. adormeceu.

HISTÓRIAS COM MÚSICAS: UM ENCONTRO PARA EXPANDIR A LINGUAGEM ORAL DE CRIANÇAS COM TRÊS ANOS

Andréa Lívia Barreto Lima¹

Cristiane Moreira Ribeiro²

Resumo

O presente trabalho apresenta uma sequência de situações didáticas desenvolvidas por professoras de Educação Infantil e tem como objetivo propiciar, por meio de Histórias com Músicas, o desenvolvimento da oralidade das crianças, tendo como apoio textos de histórias e músicas relacionadas. O jogo simbólico permeou todo o trabalho, visto que as crianças vivenciaram variadas atividades com as histórias (dramatização, teatro de varas, oficinas de construção) que envolviam o jogo do faz de conta. A proposta foi realizada em uma sala de aula de Educação Infantil, com crianças de três anos de idade, no período de abril a outubro de 2011, em uma instituição privada de ensino, sediada em Feira de Santana, no interior da Bahia. Ao final das atividades vivenciadas foi possível perceber a ampliação do repertório de palavras das crianças, melhor articulação na fala, maior organização de ideias na construção de uma sequência lógica de fatos narrados, apropriação de papéis representados no jogo simbólico, além de despertar o interesse das crianças por histórias diversas.

Palavras-chave

Histórias com músicas; linguagem oral; educação infantil.

Abstract

This paper presents a series of didactic situations developed by kindergarten teachers and aims to provide, through Stories with Music, the development of oral language of children, with the support of texts related stories and songs. Symbolic play pervaded the whole job, since children lived with the stories varied activities (drama, theater rods, building workshops) involving the game of make believe. The proposal was held in a classroom of kindergarten, with children three years old, in the period from April to October 2011 in a private university based in Feira de Santana in Bahia. At the end of the activities experienced was possible to see the expansion of the repertoire of words of children, better articulation in speech, better organization of ideas in the construction of a logical sequence of events narrated, appropriating roles represented in symbolic play, and to interest children for several stories.

Keywords

Stories with music; oral language; early childhood education.

1 - Escola Despertar - FSA. - andrealivialima@yahoo.com.br

2 - Escola Despertar - FSA - crism.r@gmail.com.br

Introdução

Contar e ouvir histórias são atividades atrativas para as crianças e devem estar sempre presentes na rotina da infância, possibilitando, entre outras questões, o desenvolvimento da linguagem oral, do jogo simbólico, além de despertar o prazer em “ler” e ouvir histórias diversas.

Era uma vez uma linda baratinha que procurava um noivo para se casar e sempre cantava assim: Quem quer casar com Dona Baratinha, que tem fita no cabelo e dinheiro na caixinha?

Trecho da história “Dona Baratinha”.

Histórias clássicas como a de Dona Baratinha e outras como Chapeuzinho Vermelho, Os três Porquinhos, trazem em seus textos músicas que garantem um efeito especial, tornando a musicalidade um elemento de encantamento para as crianças e valioso no processo de construção da expressão oral.

Considerando que nessa idade (três anos) as crianças se encontram em plena fase de desenvolvimento da oralidade, é de suma importância a participação destas em experiências significativas para que possam ampliar suas capacidades de comunicação e expressão. Logo, a proposta da sequência de Histórias com Músicas veio possibilitar tais questões em meio a ludicidade e sentimentos variados, expressados em gestos e falas das crianças.

Embora a linguagem oral esteja presente nas salas de aula da Educação Infantil, nem sempre é tratada de forma relevante para o desenvolvimento das crianças. Tal realidade se dá pela falta de conhecimento das reais competências das crianças e como potencializá-las na escola.

Logo, é preciso ter clareza de que a oralidade deve ser compreendida como um conteúdo de aprendizagem de uma área de conhecimento e como tal merece importância quando se fala em desenvolvimento infantil, assim como devem ser oferecidas possibilidades de incentivo para que essas avancem cada vez mais em suas habilidades comunicativas.

Corroborando com os RCNEI³ (1998), é importante destacar

que a ampliação das capacidades de comunicação oral ocorre gradativamente, por meio de um processo de idas e vindas que envolve tanto a participação das crianças nas conversas cotidianas, em situações de escuta e canto de músicas, em brincadeiras etc., como a participação em situações mais formais de uso da linguagem, como aquelas que envolvem a leitura de textos diversos. Então, é válido proporcionar aos pequenos experiências motivadoras, adequadas à faixa etária, que ampliem suas habilidades comunicativas e o trabalho com leitura é um dos meios que viabiliza tal meta.

O ato da leitura é uma produção e expressão sociocultural em múltiplas linguagens e a leitura de histórias se constitui em uma dessas linguagens. Neste sentido, despertar o interesse das crianças para a linguagem em foco deve ser uma das expectativas do professor. A qualidade do texto, a estética das ilustrações, a adequação do título e seu conteúdo à faixa etária requerida são elementos imponentes no momento da seleção de uma história a ser lida. O cenário, os personagens, a trama do texto também são elementos de suma relevância na história, assim como, neste caso, as músicas referentes que conferem graça e ludicidade aos enredos.

Com relação às *cantigas*, Nogueira (2003) afirma que a prática de música, seja pelo aprendizado de um instrumento, seja pela apreciação ativa, potencializa a aprendizagem cognitiva, particularmente no campo do raciocínio lógico, da memória, do espaço e do raciocínio abstrato. Daí a relevância do presente trabalho, considerando todas as nuances do desenvolvimento infantil.

Outra questão que fica perceptível através do trabalho com histórias é a presença de marcas textuais como “Era uma vez...”, “Foram felizes para sempre...”, assim como a sequência *lógica de fatos das narrativas* demarcadas com início, meio e fim, apropriações importantes para a construção de recontos orais e ao processo de construção da escrita nos anos que seguem a escolaridade das crianças.

Frases como “Eu sou a Chapeuzinho e você *vai ser o Lobo Mau que come a vovozinha*” recheiam as brincadeiras infantis

3 - Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil.

com as histórias. Assim, o jogo de faz de conta transporta as crianças para outro estado, estabelecendo uma conexão entre a fantasia e a realidade. Como cita Martins (2008), através do faz-de-conta, porque eu me faço de outro, na mesma medida aprofundo a consciência do meu eu e do outro, dentro de uma dialética complexa em que elementos em princípio díspares sofrem identificação, o que leva a um aprofundamento progressivo da formação da subjetividade e da alteridade.

Nesta perspectiva, surge a oportunidade de assumir papéis que enquanto criança faz parte apenas de uma brincadeira. No caso das histórias, as crianças dão vida aos personagens atribuindo-lhes vozes, gestos. Ao término da brincadeira, “a magia” se rompe e os participantes voltam a assumir os papéis da vida real.

Com na idade de 3 anos as crianças estão na fase do egocentrismo (característica do pensamento infantil que se constitui na incapacidade de se colocar do ponto de vista do outro) esta descentração proporcionada pelo jogo de papéis é preponderante para a percepção do outro e na construção da identidade social, potencializando, nesse sentido, o trabalho com as Histórias com Músicas.

Estudos recentes, segundo Delage (2010), apontam a leitura de histórias como atividade extremamente proveitosa, pois possibilita a ativação do cérebro em sua totalidade. Para Abramovich (1997), ouvindo histórias as crianças têm a possibilidade de sentir emoções importantes, como a tristeza, raiva, irritação, bem estar, medo, alegria, pavor, insegurança, tranquilidade, dentre outras tantas fazendo com que a criança “viva” tudo que a narrativa provoca no ouvinte e no leitor. Todos os autores supracitados confirmam a importância do trabalho com as histórias para as crianças pequenas, tanto no que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo como emocional, este último através da expressão de emoções. Por esses motivos, habilidades como ler e contar histórias devem estar incluídas no currículo, principalmente da Educação Infantil.

Nesse sentido, a questão que norteou o trabalho foi: “As crianças de três anos conseguem expandir a linguagem oral através do trabalho com histórias que têm músicas em seus enredos?”.

Para tanto, o objetivo do referido trabalho foi propiciar, por meio de Histórias com Músicas, o desenvolvimento da

oralidade das crianças, tendo como apoio textos de histórias e músicas relacionadas.

O presente relato é dividido em três seções: *A oralidade e as crianças de três anos*, na qual trazemos uma revisão de literatura do trabalho sobre oralidade com crianças pequenas, *Relembrando o trabalho com as Histórias com Músicas*, em que relatamos a sequência didática com as crianças e *Considerações finais que promovemos a avaliação do trabalho realizado e levantamos algumas possibilidades de ampliação deste*.

A oralidade e as crianças de três anos

De acordo com Piaget (1973), as crianças de três anos encontram-se no estágio pré-operacional no qual há um notável desenvolvimento da capacidade simbólica em que já distingue significados (palavra, imagem) de significante. Neste estágio, acontece também uma explosão linguística com uma considerável ampliação de vocabulário, permitindo maior interação das crianças com o mundo que as cercam.

Nesta perspectiva, os adultos de referência da criança (pai, mãe, professor, dentre outros) ocupam um papel de destaque, por serem modelos de linguagem e proporcionarem, através da interação, a apropriação do universo discursivo, assim como a percepção da função comunicativa da fala.

A construção da linguagem é, enfim, a tentativa de assemelhar palavras e vivências, não de maneira fixa, mas com a fluidez de movimento que é característica da linguagem – ao dizer, evocamos nossas experiências ao mesmo tempo em que as transformamos (PERROTTA, 1995). Através da interação social as crianças vão ampliando suas possibilidades de comunicação e expressão significando e ressignificando suas vivências e conhecimentos.

Como na Educação Infantil um dos objetivos a serem alcançados é *aprender a conviver*, tal aprendizado pode ser propiciado pelo uso da linguagem, na interação com o outro em diversas experiências cotidianas. Porém, é preciso se expressar e se fazer compreender para que a convivência se efetive e aconteça.

Segundo Delage (2010) são características do desenvolvimento de crianças de três a quatro anos de idade: fase lúdica; aumento,

rapidamente, de vocabulário; egocentrismo e consolidação da linguagem, onde as palavras devem corresponder às figuras. Em especial, no processo de construção da linguagem oral pelas crianças em questão o desafio com o trabalho com as Histórias com Músicas se constitui em organizar o pensamento para falar, elaborar frases completas, realizar a leitura de imagens, adequar o texto ao título da história, memorizar o enredo e seguir uma sequência lógica de fatos para a narração.

Neste contexto, a partir da referida proposta as crianças tiveram oportunidades para ampliar suas capacidades linguísticas, adquirindo um repertório rico em oralidade e na construção da escrita posteriormente.

Relembrando o percurso: o contato com as histórias com músicas

“Pró, conta de novo a história!”. Esta frase é comum ser ouvida pelos professores em salas de aula da Educação Infantil. As crianças pequenas gostam de ouvir a mesma história várias vezes, sem cansar ou perder a atenção, pois o contato com as histórias mexe com o imaginário e proporciona prazer, se constituindo numa atividade atrativa para qualquer idade. É a fase do “Conta outra vez!”.

No entanto, para que o interesse e prazer pelas histórias estejam sempre acesos é preciso que o professor invista em situações motivadoras, se organize fazendo uma seleção antecipada do que será lido, atrelando suas escolhas à faixa etária das crianças e seja criativo diversificando as formas de apresentar as histórias.

Assim, durante o percurso do trabalho de Histórias com Músicas foram planejadas e realizadas várias propostas com diversos recursos e maneiras, ampliando as experiências das crianças, permitindo uma maior aproximação às histórias que tanto as contagiam. Destacamos aqui o teatro com fantoches, dedoches, avental de histórias, contação sem livro, leitura com livro, com fichas grandes de imagens, dramatização, oficinas de construção (casinha de fantoches), reconto, roda de cantiga das

histórias trabalhadas, dentre outras. Tais atividades aconteceram durante um semestre letivo e marcaram a ludicidade tão necessária no trabalho com a infância.

Neste contexto, foi possível observar como uma maçã bem vermelhinha, um chapéu de bruxa ou uma máscara de personagem são capazes de acender o imaginário infantil e fazer as crianças “viajarem, navegarem, embarcarem” nos enredos das histórias.

“Pró, deixa eu ‘ler’ agora a história?!”. Logo após a contação da história, o livro se tornava um objeto precioso e disputado por todos. As crianças querem tocar no livro, folhear as páginas e fazer o reconto de forma peculiar, conferindo graça através da espontaneidade típica da infância, além de imitar a postura de leitor do professor, que se faz de modelo a todo o momento na sala de aula.

Dramatização pelas professoras

Logo no início do trabalho, apresentamos as crianças com uma dramatização da história de Chapeuzinho Vermelho. Para isso, organizamos o ambiente físico da sala, tornando-o ainda mais acolhedor, agradável e convidativo à participação destas. A fantasia e a ludicidade próprias do faz de conta, oportunizaram a construção de expectativas e curiosidades, elementos importantes para o sucesso da atividade.

Procuramos narrar o enredo com naturalidade, utilizamos gestos, adereços, variamos o tom de voz de acordo com cada personagem ou mesmo situações, despertando a imaginação dos ouvintes, transportando-os ao mundo da fantasia. As crianças apreciavam nos ver caracterizadas, vibravam a cada fala entoada dos diferentes personagens da história, falavam quem sabiam quem estava caracterizada do personagem. Percebemos o encantamento, o brilho no olhar de cada criança em vivenciar aquele momento, demonstrando alegria contagiante refletida em seus rostos. A exemplo de falas das crianças:

[1]Cça⁴(1): É a Chapeuzinho Vermelho! Será que vai ter Lobo Mau?

4 - O termo “Cça” é uma abreviação da palavra criança.

[2]Cça(2): Pró, pró, chama a mamãe de Chapeuzinho que o lobo vai pegar ela!

Explorando as histórias

Em roda questionamos às crianças sobre quais histórias com músicas conheciam. Então, elas trouxeram suas vivências e relataram:

[3] Cça(3): Chapeuzinho Vermelho pró!

[4] Cça(4): Tem a do Lobo e os Três Porquinhos.

Depois, requisitamos que trouxessem de casa encartes de DVD ou CD com histórias que tinham músicas em seus enredos e mandamos um aviso para casa para que a família pudesse colaborar. Posteriormente, fizemos (professoras e crianças) um cartaz com o material enviado para que pudéssemos ter conhecimento das histórias já conhecidas pelo grupo, além das informações trazidas em roda pelas crianças. Depois desse momento, encomendamos à professora da biblioteca uma pesquisa das histórias com músicas disponíveis na escola e assim completássemos nosso levantamento.

Diversificando as formas de contação

Após o levantamento das histórias com músicas, procuramos diversificar as formas de apresentação destas. Contávamos as narrativas utilizando livros, sem livros, na sala, nos espaços livres da escola, usando fantoches, avental, dedoches e como num “passo de mágica” envolvíamos as crianças nos enredos. Tais atividades eram percebidas pela turma como situações de prazer e entretenimento. Quando começávamos a leitura com a voz pausada “Era uma vez...!”, era como se transportássemos as crianças ao mundo do faz de conta, pois os olhinhos ficavam arregalados, atentos ao que estava por vir.

Ao ler uma história o professor favorece esta aproximação e promove condições de a criança desenvolver sua habilidade discursiva, já que a leitura de histórias é uma rica fonte de aprendizagem de novos vocabulários. Logo, era comum

observarmos as crianças atentas a cada trecho da narrativa, com os olhos curiosos a brilhar, expressando espanto, tristeza, medo, surpresa, alegria dentre outras emoções, evidenciando dessa maneira o envolvimento com o texto, além de ampliar o repertório de histórias.

Vivendo a fantasia: as oficinas

Outro momento apreciado pelas crianças durante o trabalho aqui relatado eram as oficinas, nas quais realizávamos construções de máscaras, teatro de varas, dedoches, casinha de fantoches, todas planejadas e realizadas para que a turma pudesse viver o lúdico e o faz de conta. A participação das crianças era efetiva e ao questionarmos sobre cenários, personagens, elas interagiam demonstrando estabelecer relações, a exemplo da construção de um teatro de varas:

[5] *Profª*: Quais os personagens que temos aqui? Eles são de qual história? Alguém pode me ajudar a descobrir?

[6] Cça 5: Tem o Lobo e os Três Porquinhos. É da história dos “Três Porquinhos” pró!

Em um novo dia, levamos para sala a casinha de teatro, pensando em oportunizar as crianças a possibilidade de adentrarem no mundo da fantasia, recontar a história utilizando como recurso os teatros de vara já realizados em sala dos Três Porquinhos. Então propomos: Que tal utilizarmos a casinha de teatro para recontar a história dos Três Porquinhos? As crianças aceitaram a brincadeira e começaram a falar entre si, dividindo os papéis:

[7] Cça 6: Eu quero ser o Porquinho da casa de palha!

[8] Cça 7: E eu vou ser o Lobo Mau e vou derrubar a casa do porquinho!

Através desta atividade pudemos observar as crianças que já tinham garantido a sequência dos fatos da narrativa e aquelas que ainda não conseguiam adentrar na história lembrando seu enredo, assim como as que já conseguiam lembrar-se de trechos que as outras esqueciam:

[9] Cça 8: E a música? O lobo tem que cantar a música: Eu sou o Lobo Mau, Lobo Mau, Lobo Mau. Eu pego os Três Porquinhos pra fazer mingau!

[12] Cça 11: Que hora vai começar a história?

[13] Cça 12: Pró, eu tô linda?

Neste sentido, percebemos como as crianças se envolviam na brincadeira, como era visível o interesse em experimentar papeis, cantar as cantigas, realizar gestos corporais, cooperar com o grupo em prol de um objetivo, tudo isso com entusiasmo presente.

Dramatizando a história

Após ampliarmos o repertório das crianças de Histórias com Músicas através de variadas formas, propomos ao grupo a dramatização de uma história que seria escolhida por eles. Realizamos inicialmente uma votação com os nomes das histórias indicadas e organizamos um gráfico para realizarmos a escolha.

Então, após interpretarem o gráfico (com a intervenção do professor), ficou combinado que iríamos dramatizar a história de Dona Baratinha. Depois deste momento, as crianças manifestaram suas opiniões quanto a escolha do personagem da história que queriam representar. Também realizamos em roda um levantamento dos figurinos e do cenário para compor a história escolhida.

Os ensaios aconteciam na própria sala de aula em meio a muita diversão e fantasia. Para que o momento ficasse registrado, foi proposto ao grupo a gravação de um DVD que seria compartilhado com as famílias posteriormente e registrasse o percurso de desenvolvimento da oralidade das crianças através dos avanços obtidos com relação a articulação de palavras, formação de frases completas, organização de ideias, dentre outros já citados anteriormente.

No dia da gravação do DVD as crianças estavam lindas, alegres, algumas ansiosas, outras querendo mudar de personagem na última hora, mas principalmente envolvidas em prol de um objetivo comum: a gravação da dramatização.

[10] Cça 9: Eu não quero mais ser o cachorro, quero ser o gato.

[11] Cça 10: Pró, hoje eu posso ser Dona Baratinha.

A incorporação do personagem escolhido, a expressão de sentimentos, as situações engraçadas e inusitadas “Pró, a gente vai passar na televisão?” e a improvisação marcaram o final feliz desta história que, como nas histórias clássicas, também teve um final feliz.

Considerações finais

No presente relato foi apresentada uma sequência de atividades voltadas ao desenvolvimento da oralidade de crianças de três anos através do trabalho de Histórias com Músicas.

Durante toda a sequência foi possível observar como as crianças se envolveram, se encantaram e expandiram a oralidade, pois ampliaram o repertório de palavras, adquiriram melhor articulação na fala, maior organização de ideias e iniciaram a construção de uma sequência lógica de fatos narrados, validando então o importante papel das histórias (neste caso com músicas), enquanto instrumento aliado no processo de construção da aquisição da linguagem oral.

Avaliando o percurso a apontando novas possibilidades

Percebemos a relevância da proposta relatada, visto que, ao mesmo tempo em que as crianças se divertiram e vivenciaram experiências da infância (brincadeiras, músicas, leitura de histórias), também puderam desenvolver suas capacidades de expressão, comunicação e despertaram o interesse e prazer pelas histórias infantis.

Durante a trajetória do trabalho e diante das observações realizadas ao assistir o DVD organizado com as crianças, percebemos que seria interessante registrar também a gravação de outras atividades da sequência que deixassem mais nítidas as conquistas realizadas e registrasse tais avanços, além de serem analisadas e retomados regularmente com as crianças.

Referências

BRASIL, *Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil*. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental - Brasília: MEC/SEF, 1998.

MARTINS, Maria Sílvia. *Oralidade, escrita e papéis sociais na infância*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008.

NOGUEIRA, Monique Andries. *A música e o desenvolvimento da criança*. Revista da UFG, Vol. 5, nº 2, 2003.

ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura Infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 1997.

LERNER, Délia. *Ler e escrever na escola. O real, o possível e o necessário*. Artmed: 2001.

DELAGE, Rosângela. *O universo mágico das histórias infantis*. In Revista Direcional Educador. Ano 6. Edição 67. Agosto/2010.

PIAGET, Jean. *Problemas de Psicologia Genética*. Rio, Florense, 1973.

AS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA SOB A PERSPECTIVA DE CRIANÇAS: O QUE ELAS DIZEM SOBRE A PRÁTICA DOCENTE?

Juliana de Melo Lima¹

Telma Ferraz Leal²

Resumo

Nesse artigo, buscamos discutir sobre as capacidades que crianças podem ter para avaliar aulas e refletir sobre quais dimensões pedagógicas são mais importantes do ponto de vista delas e, consequentemente, que tipos de atitudes e estratégias didáticas podem motivá-las a participar das atividades escolares. Participaram da pesquisa duas professoras do 5º ano do Ensino Fundamental e seus respectivos alunos das Redes Municipais de Ensino da cidade do Recife e de Jaboatão dos Guararapes, que desenvolveram uma sequência didática com o gênero discursivo reportagem. Foram observadas 23 aulas e realizadas entrevistas com 51 crianças. Os resultados apontaram que as professoras conduziram as aulas de modo problematizador, atendendo a diferentes princípios oriundos de abordagens sociointeracionistas de linguagem e as crianças adotaram critérios pertinentes, relativos a diferentes aspectos da organização do ensino. Os “resultados em termos de aprendizagem”, a “interação em sala de aula” e os “conteúdos trabalhados” foram os três blocos de critérios mais utilizados pelas crianças. Desse modo, foi possível concluir que em situações de ensino em que as crianças vivenciam aulas participativas e reflexivas, elas são capazes de avaliar a prática docente de modo consistente.

Palavras-chave

Avaliação; sequência didática; prática docente.

Abstract

In this article, we discuss on the capacity that children can have to evaluate classrooms and thinking about those pedagogical dimensions they mostly give importance and, therefore, the type of attitudes and didactical strategies may motivate them to take part in the in school activities. Two teachers from the fifth grade of elementary school and their respective students of Recife and Jaboatão dos Guararapes municipal public sectors have taken part in the research by developing a didactical sequence on news discursive genre. We have observed 23 classrooms and made interview with 51 children. We have found out that teachers managed the classes in a problematizing way, being aware of different principles from sociointeractionist language approach and the children adopted suitable criteria, related to different features of teaching organization. The “results in terms of learning”, “the interaction in classroom” and the “worked contents” were the three sets of criteria mostly used by the children. Thus, it was possible to conclude that in teaching situations in which children experience participative and reflexive classrooms, they are able to evaluate the docent practice in a conscious way.

Key-words

Evaluation; didactical sequence, teacher practice.

1 - Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

2 - Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Objetivamos, neste artigo, discutir sobre as capacidades que crianças podem ter para avaliar aulas, buscando identificar quais dimensões pedagógicas são mais importantes do ponto de vista delas. Antes, porém, de detalhar os procedimentos e resultados da investigação, faremos algumas reflexões sobre o papel dos estudantes na avaliação cotidiana do fazer pedagógico.

1. O aluno como agente de avaliação

Numa abordagem sociointeracionista, acreditar na capacidade de cada um, motivar e investir de diferentes formas para que os estudantes sejam participantes ativos nas situações escolares de ensino é papel do professor.

Desse modo, o aluno precisa estar inserido no processo avaliativo de modo que saiba sobre sua aprendizagem durante o processo, fazendo auto-avaliação. Além dessa avaliação que os estudantes podem fazer de suas próprias aprendizagens, podemos supor que eles também podem avaliar as estratégias didáticas usadas pelos docentes para promover suas aprendizagens. Portanto, concordamos com Onrubia, ao se posicionar sobre a aprendizagem escolar:

é um processo ativo do ponto de vista do aluno, no qual ele constrói, modifica, enriquece e diversifica seus esquemas de conhecimento a respeito de diferentes conteúdos escolares a partir do significado e do sentido que pode atribuir a esses conteúdos e ao próprio fato de aprendê-lo (1996, p. 123).

Desse modo, concebemos que o aluno pode participar da avaliação na escola, no mínimo, em duas direções principais. Uma delas seria avaliando sua própria aprendizagem. Segundo a teoria de Karmiloff-Smith (1996), com a progressão dos níveis de representação, os alunos passam a ter conhecimentos mais conscientes, explicitando-os, tendo mais clareza, por exemplo, nos momentos de auto-avaliação. A outra forma de participação dos alunos seria avaliando a prática do professor. Sabemos que esta forma de participação é menos frequente porque as concepções de avaliação ainda são unilaterais, tendo apenas a

participação dos que ensinam e não dos que aprendem.

Concebemos, assim, que ao inserirmos os alunos nas práticas avaliativas, de modo que explicitem o que entendem, estaremos possibilitando uma maior compreensão das estratégias didáticas adotadas e do como os sujeitos acham que aprendem. “A avaliação, na perspectiva de construção do conhecimento, parte de duas premissas básicas: confiança na possibilidade dos educandos construir suas próprias verdades e valorização de suas manifestações e interesses” (HOFFMANN, 1992, p. 20).

No entanto, há certa desconfiança por parte de educadores acerca da capacidade das crianças perceberem fatores relevantes do processo pedagógico. Isto é, há certa crença de que as crianças valorizam apenas o que é lúdico, não sendo capazes de relacionar as estratégias didáticas às suas próprias aprendizagens. Para aprofundar tal discussão, este estudo foi realizado.

2. Os critérios de avaliação adotados pelas crianças

Neste artigo, apresentaremos reflexões oriundas de análises de entrevistas de 51 crianças, identificando os critérios adotados por elas para avaliar as aulas de duas docentes do ano 5 das redes municipais de ensino de Recife e Jaboatão dos Guararapes, que desenvolveram uma sequência didática com reportagem.

A sequência didática, pautada no modelo de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), foi planejada em reuniões de um grupo de pesquisa, com organização em três fases: situação inicial, nove módulos e situação final. As situações inicial e final envolveram leitura de reportagens, atividades de interpretação oral e escrita e produção de texto. Nos módulos, atividades orais e escritas de leitura, produção e reflexão sobre os textos foram contempladas.

Foram observadas 23 aulas das duas professoras, sendo 13 desenvolvidas pela professora 1 e 10, pela professora 2. Após cada aula, alguns alunos de cada turma eram entrevistados com o objetivo de avaliar as estratégias didáticas adotadas nas aulas. Foram entrevistadas 31 crianças na turma 1 e 20 crianças na turma 2. As entrevistas tratavam das opiniões das crianças

sobre o que tinham vivenciado: O que você achou da aula de hoje? De que parte da aula você mais gostou? Por quê? De qual parte não gostou? Por quê?

Nos tópicos a seguir, apresentaremos a síntese do que as crianças disseram, organizando as respostas dadas em sete categorias.

2.1. Estrutura da sequência didática

A primeira categoria encontrada foi relativa à organização do ensino, ou seja, aos comentários das crianças relativos à progressão e à articulação entre as aulas, à forma como diferentes componentes curriculares foram contemplados nas aulas, à ordem em que as aulas ou atividades foram dispostas, à diversificação das atividades.

A primeira subcategoria contemplada nesse primeiro bloco - progressão e articulação entre as aulas-, correspondia às respostas das crianças em que havia menção à continuidade entre as aulas, evidenciando que as crianças consideravam que havia favorecimento de novas reflexões sobre os conhecimentos já trabalhados em momentos anteriores. Na turma 1, 05 alunos (16,13%) mencionaram tal aspecto. Na turma 2, apenas 01 aluno (5%).

E: Você gostou de produzir uma reportagem sobre saneamento básico?

A: Sim, porque a gente já está estudando isso desde a semana passada, na sexta-feira a gente estuda saneamento básico, ontem a gente estudou, a professora mandou a gente fazer uma pesquisa, aí quando chega na escola a gente fica perguntando o que o outro fez, pra gente ver o da gente, pra gente comparar, pra gente ver se está certo (...). (Fernanda, mód. 7)

Nessa primeira subcategoria, observamos que alguns alunos valorizaram a retomada de aspectos já trabalhados anteriormente, por possibilitar novas formas de refletir e ampliar os conhecimentos. No caso das aulas organizadas em sequência, os conhecimentos construídos na própria escola vão sendo integrados aos conhecimentos prévios dos estudantes e

servindo de base para as novas construções. Não se espera que a aprendizagem ocorra de uma vez, em um momento estanque. Há, de fato, uma concepção de que as aprendizagens vão sendo construídas gradativamente e reconstruídas a cada nova situação didática.

A segunda subcategoria, diversidade de atividades, correspondeu à variedade de atividades encontradas durante as aulas da sequência didática. Percebemos que 05 alunos da turma 1 (16,13%) mencionaram esse aspecto. Na turma 2, 03 alunos (15%) o fizeram.

E: Marília você gostou da aula de hoje?

A: Sim.

E: Por quê?

A: Porque faz cada dia uma coisa diferente. Tá fazendo menos tarefa e mais reportagem.

E: Você gostou dessas aulas que a professora trabalhou com reportagem?

A: Sim.

E: Por quê?

A: Porque ela só passava tarefa, tarefa, tarefa. Agora quando tu viesse, é melhor entrevista do que tarefa. (Marília, S. F.)

Segundo Mendonça e Leal (2005, p. 70), “organizar a progressão do trabalho com gêneros na escola implica decidir sobre as competências e habilidades que se deseja explorar. Por essa razão, clareza sobre os objetivos pedagógicos é o requisito com base no qual todo o planejamento pedagógico deve ser construído”. Para as autoras, tendo clareza sobre os diferentes objetivos didáticos, o professor tem melhores condições para variar as situações de ensino.

A terceira subcategoria, interdisciplinaridade, correspondia ao critério em que as crianças reconheciam que o trabalho desenvolvido durante a sequência perpassava mais de uma área de conhecimento. Na sequência como um todo, tal princípio foi contemplado, pois a cada nova reportagem, uma temática relevante para o universo infantil e para a convivência das crianças foi tratada. Em cada aula, tinha-se como objetivo que as crianças aprendessem sobre os temas ao mesmo momento

em que desenvolvessem estratégias de leitura e de escrita e teorizassem sobre o gênero reportagem. Desse modo, os temas abordados favoreciam a aprendizagem de conceitos e princípios relativos a diferentes componentes curriculares na área de ciências humanas e da natureza ao mesmo tempo em que habilidades e conhecimentos relativos ao componente língua portuguesa eram enfocados. No entanto, verificamos que tal aspecto não foi tão facilmente percebido, pois encontramos tal critério apenas na fala de um aluno da turma 1 (3,23%).

E: Você gostou de produzir uma reportagem sobre saneamento básico?

A: Sim.

E: Por quê?

A: Porque saneamento básico além da gente fazer português a gente tá fazendo ao mesmo tempo ciência, a gente pratica mais a fazer um texto. (Pedro, mód. 7)

A última subcategoria, ordem das atividades, é um aspecto importante na perspectiva de uma criança da turma 1 (3,23%).

E: Teve alguma parte que você não achou muito interessante?

A: Quando a professora tava lendo os textos.

E: Quais textos?

A: Aqueles textos que eram pra identificar, o poema, a fábula.

E: Porque você não gostou?

A: A gente precisa identificar, mas como a gente tava ansiosa para produzir a reportagem, a gente queria logo a reportagem. (Fernanda, mód. 9)

De modo geral, percebemos que 14 crianças das duas turmas mencionaram pelo menos uma subcategoria do critério estrutura da sequência didática, sendo 10 da turma 1 e 4 da turma 2. Os aspectos que elas avaliaram são de extrema importância para que o professor possa buscar uma melhor organização das suas aulas, trazendo uma proposta que busque a retomada dos conteúdos já trabalhados em momentos anteriores, permitindo que os alunos se apropriem de forma mais eficaz, com discussões

que perpassem as diferentes áreas, para que eles percebam que os conteúdos podem estar relacionados, com atividades diversificadas, considerando a ordem das mesmas.

2.2. Estratégias de ensino

O segundo critério, estratégias de ensino, aparecia quando as crianças comentavam, negativa ou positivamente, as atividades propostas pela professora. Percebemos dois aspectos relacionados às estratégias: nível de dificuldade da atividade e qualidade da atividade.

As atividades desenvolvidas durante a sequência variavam em termos de quantidade, nível de complexidade e formas de realização. Os textos selecionados tinham uma linguagem clara, com temáticas de interesse dos alunos e variavam quanto ao tamanho. As questões propostas tinham níveis de dificuldade variados, de modo a explorar diferentes habilidades.

A primeira subcategoria deste segundo critério foi o nível de dificuldade das atividades. Percebemos que os alunos das duas turmas mencionaram tal aspecto de forma equilibrada, embora nem sempre eles conseguissem explicitar claramente se, em função de maior ou menor complexidade, a atividade poderia ser considerada boa. Mas eles conseguiram avaliar se as atividades propostas eram fáceis ou difíceis. Na turma 1, sete alunos (22,59%) mencionaram tal aspecto. Na turma 2, oito alunos (40%).

E: O que você achou que teve mais dificuldade?

A: Foi quando a professora disse que assunto tinha naquela manchete.

E: Você não entendeu direito?

A: Não. (Henrique, mód. 5)

Uma dificuldade apontada pelos alunos nas observações é que eles não compreendiam o sentido da palavra pena abordada na reportagem. Mesmo a professora trabalhando esse aspecto, os alunos não evoluíram muito nas discussões, o que se confirma, quando o aluno diz que não entendeu direito o texto. Desse modo, a criança não explicita que a aula foi boa porque desafiou os estudantes a descobrir, a conhecer mais, embora

consigam avaliar quando a atividade é mais difícil para o grupo-classe. É possível que a mediação das docentes nos momentos mais difíceis não tenha sido suficiente para que as crianças se sentissem satisfeitas ao tentarem desvendar os textos lidos ou realizar as atividades propostas.

Ressaltamos que, ao que parece, na visão das crianças, ao selecionar reportagens mais complexas, os textos precisam ser mais explorados pelos professores. Ao que parece, eles avaliam negativamente quando terminam a atividade sem terem compreendido os textos lidos ou sem terem realizado adequadamente as atividades propostas.

A segunda subcategoria deste segundo critério foi a qualidade da atividade. Percebemos que um aluno da turma 1 mencionou o critério (3,23%).

E: Você gostou da aula de hoje?

A: Sim.

E: Por quê?

A: Porque a professora falou sobre muitas coisas legais, fez a dupla. Minha dupla mesmo foi... Aí minha dupla foi legal, a gente discutiu muito. Gostei mesmo da atividade que a professora passou para a gente completar as frases. (Pedro, mód. 8)

O critério “estratégias didáticas” foi mencionado por 14 alunos nas duas turmas, sendo sete em cada uma.

2.3. Mediação docente

De acordo com as entrevistas das crianças, subdividimos este critério em três subcategorias: modos como a professora ajuda a fazer as atividades; modos de explicar os conceitos; estímulo à participação.

No subcritério “modos como ajuda a fazer as atividades”, as crianças mencionavam a forma como a professora ajudava os estudantes a realizar as atividades, mostrando se estavam avançando ou não, passando nos grupos para saber se os alunos estavam com dúvidas. Percebemos, na turma 1, que três alunos (9,68%) se referiram a essa forma de mediação da professora. Na turma 2 a frequência foi um pouco maior, com cinco alunos (25%).

E: O que você achou da professora pedir que cada dupla analisasse a produção do dia anterior?

A: Foi bom, porque a professora pode ver se a gente tava aprendendo. Porque nós aprendemos melhor, a professora ensina mais. (Leonardo, mód. 7)

Percebemos que os alunos aprovam quando a professora identifica e informa para eles suas dificuldades, mostrando novas formas de aprender.

O segundo critério refere-se aos modos de explicar os conceitos /conteúdos. Na turma 1, dez alunos (32,26%) mencionaram os modos de explicação da professora. Na turma 2, cinco crianças comentaram sobre tal aspecto (25%).

E: Você gostou da aula de hoje?

A: Sim.

E: Por quê?

A: Porque ela foi muito explicada por tia e ela ensina várias coisas que a gente pode aprender para depois fazer. (Márcia, mód. 5)

Percebemos que os alunos avaliam de forma positiva as explicações da professora. Provavelmente tal avaliação foi feita porque as professoras se esforçaram, na maior parte das aulas, em sistematizar os conhecimentos, explicando os conceitos e as relações entre eles. Os alunos reconheceram que as professoras utilizaram um vocabulário adequado e explicaram com clareza, de modo que eles puderam compreender o que ela estava sistematizando.

O terceiro subcritério, estímulo à participação, foi mencionado pelos alunos das duas turmas de forma equilibrada. Na turma 1, 4 crianças (12,91%) mencionaram tal aspecto da mediação docente, na turma 2, 3 alunos, correspondendo a 15%.

E: Você gostou da parte que a professora pediu para que todo mundo falasse um pouquinho da reportagem que recebeu em grupo?

A: Achei bom para o grupo explicar como foi.

E: Por que é bom todo mundo explicar?

A: Pra gente entender como foi a reportagem, o que cada um apresentou. (Bianca, mód. 2)

Vale ressaltar que os alunos reconhecem a importância da mediação para a aprendizagem deles. Este terceiro critério foi mencionado por 21 crianças nas duas turmas, sendo 12 na turma 1 e 9, na turma 2.

2.4. Recursos didáticos

Apesar de as professoras observadas terem usado diferentes recursos didáticos (cartaz, quadro branco, livro...), todas as respostas das crianças que se referiram a este item foram focadas no uso de textos e no suporte jornal. Desse modo, pode-se afirmar que a escolha dos textos a serem usados no ensino da língua é uma tarefa que precisa ser realizada com muito cuidado.

A primeira subcategoria, qualidade do texto, foi mencionada por dois alunos da turma 1 (6,46%) e por três na turma 2 (15%).

E: Você gostou dessas aulas que a professora trabalhou com reportagem?

A: Sim

E: Por quê?

A: Cada dia uma reportagem interessante, legal. (Vanessa, S.F.)

A segunda subcategoria, qualidade do suporte jornal, foi mencionado por 4 crianças na turma 1 (12,91%) e duas crianças na turma 2 (10%).

E: Você gostou da aula de hoje?

A: Sim.

E: Por quê?

A: Porque a gente falou sobre uma matéria que eu gosto muito que é o português, falou também de jornal que é uma fonte de saber infinita, falou também o que tem no jornal, como ele é dividido. (Pedro, mód. 1)

Oito crianças mencionaram os recursos didáticos como critério de avaliação, sendo quatro crianças em cada turma. As informações advindas das entrevistas nos mostram que as crianças percebem a importância dos recursos didáticos utilizados em sala de aula, se os textos foram bem selecionados

ou não, se são de interesse dos alunos com temáticas voltadas ao público, se possui uma linguagem clara. “O jornal, sem dúvida, é um suporte textual que não pode ser esquecido. Ele, assim como o livro didático, contém diferentes gêneros de textos, e pode ser explorado de diferentes maneiras, favorecendo muitas aprendizagens” (Silva e Leal, 2011, p. 170).

2.5. Conteúdos trabalhados

Observamos, nas entrevistas, três subcategorias sobre os conteúdos trabalhados: relevância do conteúdo, potencial motivador do conteúdo e posicionamento diante dos conteúdos.

A primeira subcategoria, relevância do conteúdo, foi mencionada pelas crianças das duas turmas de forma equilibrada. Percebemos uma frequência de treze alunos na turma 1 (41,94%). Na turma 2, a frequência foi um pouco maior, com 16 alunos (40%). De modo geral, percebemos na fala das crianças que elas consideravam relevante tanto o trabalho com as características da reportagem quanto com os temas abordados.

E: Você gostou da aula de hoje?

A: Sim.

E: Por quê?

A: Porque ensina a gente a não maltratar os animais.

E: Qual a parte da aula que você achou mais interessante?

A: Na hora que a professora leu a reportagem do “bicho-homem”.

E: Por que você gostou muito dessa leitura da reportagem do “bicho-homem”?

A: Por que eles se trancaram na jaula pra apresentar aos outros que não é para maltratar os animais (Lívia, mód. 3)

Em relação ao segundo aspecto, potencial motivador do conteúdo, 3 alunos da turma 1 (9,68%) mencionaram tal característica. Na turma 2, a frequência foi maior, 8 alunos (40%).

E: O que você achou da leitura da reportagem que tem como manchete “Pena maior para quem estudou mais”?

A: Gostei.

E: Por quê?

A: Tá dizendo: pena maior pra quem estuda mais.

E: Essa leitura foi interessante?

A: É, porque chama a atenção. (Roberto, mód. 5)

A terceira subcategoria encontrada na fala das crianças se refere ao posicionamento diante dos conteúdos. As crianças avaliavam positivamente ou negativamente o texto considerando o posicionamento dos autores, ou seja, consideravam a atividade boa se o texto veiculasse um ponto de vista com o qual elas concordassem e quando não concordavam, diziam que a atividade não tinha sido boa. A diferença entre esta categoria e a primeira categoria foi que, no caso da relevância do conteúdo, as crianças afirmavam que a aula tinha sido boa porque o tema tratado era relevante. Na categoria ora discutida, embora elas considerassem o tema relevante, não gostaram do texto escolhido por não concordarem com a visão do autor.

E: Qual a parte da aula que você achou mais interessante?

A: Do tubarão.

E: O que do tubarão? Da leitura ou da produção?

A: Da leitura.

A: Porque foi muito legal, gostei. Mas não gostei porque ele pensou que a perna do homem era um peixe. Ele não tem culpa que era um peixe. Aí o homem matou ele. (Mariane, mód. 7)

Na turma 1, 3 alunos (9,68%) apresentaram avaliações classificadas nesta categoria. Na turma 2, esse índice foi maior, tendo uma frequência de 7 alunos, com 85%.

As respostas baseadas neste critério mostraram que as crianças estavam atentas aos temas trabalhados em sala de aula e que os textos utilizados provocaram reações. Desse modo, ressaltamos que as crianças perceberam a relevância dos temas e mostraram seus pontos de vista diante das temáticas abordadas. Assim, apesar de algumas crianças terem dito que “não tinham gostado”, pudemos verificar que o trabalho desenvolvido em sala de aula teve uma boa repercussão.

As três subcategorias que compõem o critério “conteúdos trabalhados” evidenciam que as crianças tendem a valorizar

escolhas de temáticas que têm articulação clara com as situações extraescolares, com suas próprias vidas e que reconhecem a importância das discussões / reflexões sobre os valores sociais. Ampliar conhecimentos socialmente válidos, que tenham legitimidade pedagógica e reconhecimento pelas comunidades é um ponto de partida para a construção de uma escola comprometida socialmente. Esse critério foi avaliado por 30 crianças nas duas turmas, sendo 14 na turma 1 e 16 na turma 2.

2.6. Interação em sala de aula

Neste bloco, os alunos mencionaram as formas de distribuição deles durante as atividades, destacando as atividades realizadas individualmente, em dupla, em pequenos grupos ou no grande grupo. Percebemos ainda que os alunos mencionaram o engajamento / participação deles e dos colegas nas atividades e aspectos relativos à interação entre a professora e as crianças.

No aspecto “formas de distribuição dos alunos”, as crianças das duas turmas mencionaram de forma equilibrada tal critério avaliativo. Na turma 1, 18 alunos (58,06%) apresentaram nas entrevistas algum tipo de avaliação em relação à organização dos alunos nas atividades. Na turma 2, 13 alunos (65%) fizeram menção a tal aspecto nas entrevistas.

E: A forma como a professora tá organizando as aulas, em grupos, você gosta?

A: Gosto.

E: Você pode explicar um pouco mais?

A: Sim. Porque em dupla, o que ela sabe e eu sei, aí a gente pode juntar os pensamentos e fazer uma coisa só. (Márcia, mód. 5)

A segunda subcategoria, participação dos colegas nas atividades, foi mencionado por 13 alunos da turma 1 (41,94%) e 10 alunos da turma 2 (50%).

E: Você gostou da forma como a professora fez as perguntas após a leitura?

A: Sim.

E: Ou você preferia se fosse no caderno?

A: Eu achei ela falando, pois assim todo mundo respondia junto, se fosse no caderno, a gente não podia saber a resposta. (Davi, mód. 2)

A terceira subcategoria, interação da professora com as crianças, foi mencionada por 3 alunos da turma 1 (9,68%). Os alunos percebem que a professora utiliza o diálogo como ferramenta necessária para interagir com os alunos.

Assim, consideramos que os alunos das duas turmas possuem critérios variados para avaliar as diferentes formas de interação em sala de aula, demonstrando os aspectos positivos e negativos da distribuição dos alunos e da participação em sala de aula. Contabilizamos 35 crianças mencionando a interação em sala de aula nas duas turmas, sendo 20 na turma 1 e 15 na turma 2.

2.7. Resultados obtidos em termos de aprendizagem

Nesse critério estão as respostas das crianças nas quais elas avaliaram positivamente ou negativamente as aulas considerando os resultados obtidos em termos de aprendizagem. Os alunos mencionavam suas aprendizagens em relação ao gênero, aos temas trabalhados, às leituras realizadas, à escrita, à vontade deles em aprender mais e falavam em ampliação do conhecimento de uma forma mais geral, quando não explicavam o tipo de aprendizagem específica.

O primeiro aspecto mencionado pelas crianças, neste bloco, foi em relação às aprendizagens efetivadas quanto aos gêneros. Na turma 1, 18 alunos mencionaram suas aprendizagens efetivadas sobre o gênero (58,07%); na turma 2, essa frequência foi bem menor, com 7 alunos (30%).

Defendemos que o trabalho com os textos escritos contempla diferentes dimensões / tipos de reflexão: aprendizagens relativas ao desenvolvimento de estratégias / habilidades de leitura; ao desenvolvimento de estratégias / habilidades de produção de textos; à reflexão sobre as práticas de linguagem e gêneros que circulam na sociedade. Tais dimensões, sem dúvida não podem ser enfocadas desarticuladamente, mas é necessário que se tenha o cuidado de contemplar todas elas. Nesta subcategoria destacamos que as crianças perceberam e valorizaram as

atividades em que ampliam seus conhecimentos sobre os suportes ou gêneros que circulam socialmente. O gênero escolhido (reportagem) sem dúvida tem grande circulação entre pessoas de diferentes grupos sociais. Segundo Rodrigues, tal gênero “configura-se como o local da contextualização e do aprofundamento dos temas, possibilitando aos leitores a ampliação e a compreensão do mundo, levando-os a questionar os ‘comos’ e os ‘porquês’ da realidade” (2003, p. 16).

E: Você gostou da aula de hoje?

A: Gostei.

E: Por quê?

A: Porque a gente aprendeu uma coisa nova que tem na reportagem, os conectivos. (Lívia, mód. 8)

O segundo subcritério, aprendizagens efetivadas sobre o tema, teve um maior percentual na turma 2, com 11 alunos (55%). Na turma 1, 9 alunos mencionaram esse aspecto (29,04%).

E: Você gostou da aula de hoje?

A: Gostei.

E: Por quê?

A: Porque é muito interessante. Gostei muito porque aprendi muito sobre os tubarões e também as manchetes.

E: O que você que aprendeu hoje?

A: “Tudo sobre a covardia explícita da manchete” é o tubarão morto a paulada. Um bocado de coisas e etc. (Danila, mód. 7)

Os alunos demonstraram valorizar as aulas em que os temas trabalhados nas reportagens eram interessantes e foram bem discutidos pelas docentes, ajudando-os a se apropriarem dos assuntos de modo reflexivo.

O terceiro critério, aprendizagens efetivadas sobre leitura, teve uma maior frequência na turma 1, com 14 alunos (45,17%). Na turma 2, três crianças (15%) citaram tal tipo de aprendizagem.

E: Você tá gostando dessas aulas com reportagem?

A: Tô.

E: Por quê?

A: Tem coisa boa, a gente vê o que tá acontecendo em São Paulo, Pará, esses lugares fora que a gente não pode ir. (Marcelo, mód. 2)

No exemplo acima, a criança salienta que é possível conhecer diferentes lugares por meio da leitura, sem precisar se deslocar.

O quarto critério, aprendizagens efetivadas sobre escrita, teve um maior índice na turma 1, com 6 alunos (19,35%). Na turma 2, houve uma frequência de 3 alunos (15%).

Na turma 1, os alunos, durante as atividades de produção de reportagem e revisão textual tiveram boas reflexões sobre a escrita, em relação aos aspectos gramaticais, ao uso adequado de palavras no texto, a ortografia, a coerência. Na turma 2, uma das alunas retrata a socialização da atividade com os conectivos. Eles precisavam colocar as conjunções nos espaços em branco. No momento da discussão, os alunos perceberam alguns erros com a utilização de palavras mal colocadas no texto, provocando outro sentido.

E: Qual a parte da aula que você achou mais interessante?

A: A hora que a professora tava corrigindo os conectivos, naquela hora ela queria saber se eu tava por dentro do assunto ou não. (Fernanda, mód. 8)

No quinto critério, vontade de aprender mais, sete alunos da turma 1 mencionaram esse aspecto (22,59%). Na turma 2, dois alunos tiveram frequência (10%). Nessa subcategoria, os alunos falavam de modo geral que durante a sequência eles tinham vontade de aprender mais, que era motivador.

E: Foi importante analisar a produção da aula anterior?

A: Foi.

E: Por quê?

A: Porque quando a gente analisa alguma coisa, aí fica no pensamento da gente e aprende mais ainda. (Diana, mód. 7)

No último subcritério, ampliação do conhecimento, 7 alunos da turma 1 (22,59%) indicaram esse aspecto em suas

falas; já na turma 2, esse percentual foi menor, com a frequência de 2 alunos, (10%). Os alunos, ao mencionarem tal critério, se referiam de um modo geral às possibilidades que a sequência proporcionou para a aprendizagem.

E: Você gostou dessas aulas em que a professora trabalhou com reportagens?

A: Gostei.

E: Por quê?

A: Porque eu aprendi mais, tive um conhecimento melhor. (Iago, S.F.)

Neste último critério, 37 crianças das duas turmas avaliaram os resultados obtidos em termos de aprendizagens (24 na turma 1 e 13 na turma 2). Através da fala das crianças, percebemos que elas acompanham suas evoluções, considerando as mudanças durante a sequência vivenciada e que passam a ter também mais responsabilidade sobre seu processo de aprendizagem. Desse modo, concordamos que o pensamento de Downing e Fijalkow (1984) quando afirmam que “A criança encontra-se na clareza cognitiva quando sabe que aprende, quando sabe o que aprende, por que aprende e como aprende” (In: BERNARDIN, 2003, p. 132).

3. Considerações finais

No início desse artigo, expusemos dois objetivos principais a serem atendidos neste trabalho: discutir sobre as capacidades que crianças podem ter para avaliar aulas e refletir sobre quais dimensões pedagógicas são mais importantes do ponto de vista das crianças e, conseqüentemente, que tipos de atitudes e estratégias didáticas podem motivá-los a participar das atividades escolares.

Analisando o quantitativo de respostas em cada categoria, verificamos que os resultados em termos de aprendizagem (72,54%), a interação em sala de aula (68,62%) e os conteúdos trabalhados (58,82%) foram os três blocos de critérios mais utilizados pelas crianças.

O quarto critério mencionado nas duas turmas foi a mediação docente. Ao todo, este critério foi contemplado por 41,17% das

crianças. Podemos afirmar que as crianças reconhecem que o professor precisa ter boas estratégias de mediação, atendendo as crianças quando elas precisam e ajudando-as a entender melhor as atividades e os conteúdos trabalhados.

Os critérios “estrutura da sequência” e “estratégias de ensino” foram citados por 27,45% dos estudantes, cada.

O critério que foi menos citado foi recursos didáticos (15,68%). Apesar desse reduzido quantitativo, não podemos considerar que as crianças não valorizam tal aspecto, pois é possível que tenham considerado isso ao falarem que tinham gostado das aulas porque as atividades eram boas.

Podemos concluir, assim, que as crianças das duas turmas avaliaram as aulas de forma pertinente. Os resultados dessa pesquisa evidenciam que as crianças valorizaram as atividades realizadas e os modos como os professores organizaram o ensino. É importante reconhecer que os critérios adotados pelas crianças tiveram relação com o tipo de situação de ensino do qual participavam. É necessário investigar quais são as percepções das crianças frente a práticas docentes embasadas em perspectivas teóricas diferentes das que estavam orientando a ação das docentes acompanhadas.

4. Referências

BERNARDIN, Jacques. **As Crianças e a cultura escrita**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DOLZ, Joaquim, NOVERRAZ, Michèle e SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard, DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

HOOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação: Mito e Desafio: uma perspectiva construtivista**. 4ª ed. Porto Alegre: Mediação, 1992.

KARMILOFF-SMITH, Annette. **Auto-organização e Mudança cognitiva**. Substratum, 3, V.1, p. 23-55, 1996.

MENDONÇA, Márcia e LEAL, T. F. Progressão escolar e gêneros textuais. In: SANTOS, Carmi e MENDONÇA, Márcia (orgs.). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. 1ª ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ONRUBIA, Javier. Ensinar: criar zonas de desenvolvimento proximal e nelas intervir. IN; COLL, C. ET. AL. **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1996.

RODRIGUES, Jacira Werle; ARAÚJO, Paulo Roberto de Oliveira; BARRICHELO, Eugênia M. da Rocha. **Reportagem impressa, estilo e manuais de redação: a construção da autoria nos textos do jornalismo diário**. Santa Maria, RS: Universidade Federal de Santa Maria, 2003.

SILVA, Fátima Soares da e LEAL, Telma Ferraz. O livro didático: interface com outros portadores de textos. In: LEAL, T. F. e SILVA, Alexandre. **Recursos didáticos e ensino de língua portuguesa: computadores, livros... e muito mais**. Curitiba: Editora CRV, 2011.

INTERFACES DA HISTÓRIA DOS LIVROS DE ALFABETIZAÇÃO: AS CARTILHAS

Michelle Castro Lima¹

Resumo

Este artigo se dedica a apresentar os resultados de uma pesquisa de mestrado sobre a prática de alfabetizadoras que atuaram no Grupo Escolar Bom Jesus localizado em Uberlândia no período de 1955 a 1980. Ele tem como propósito explicitar as principais características das cartilhas, visto que estas eram o instrumento mais utilizado nas salas de alfabetização. O olhar histórico sobre as cartilhas e seus respectivos métodos vem responder também a uma necessidade de contribuir com a construção da história do livro, da leitura, das práticas editoriais em Uberlândia e também na capital mineira; uma vez que se tratava de impressos que passavam por um ciclo de produção, circulação e divulgação dependentes de necessidades pedagógicas e também comerciais/culturais e, além disso, partilham de similitudes com outros impressos ou oferecem-se como contraponto a outros impressos que circularam ou circulam em um determinado período devido a algumas especificidades de uso. Como metodologia, empregamos a análise documental e bibliográfica entrelaçada à história Oral. Assim, realizamos entrevistas com 04 alfabetizadoras que atuaram no grupo escolar em análise. Os resultados desse estudo mostram que estas alfabetizadoras utilizaram-se tanto do método global como do método sintético para alfabetizarem e, que as práticas de alfabetização nem sempre obedeciam aos Programas de Ensino.

Palavras-chave

Alfabetização; cartilhas; grupos escolares.

Abstract

This article attempts to present the results of a research on the practice of literacy teachers who worked in the primary school Bom Jesus located in Uberlândia in the period 1955 to 1980. It aims to explain the main features of the primers, since these were the most used instrument in the halls of literacy. The look on the history textbooks and their method is also responding to a need to contribute to the construction of the history of books, reading, editorial practice in Uberlândia and also the state capital, since it was printed by passing a cycle of production, circulation and dissemination dependent on educational needs and also commercial / cultural and also share similarities with other printed or offer as opposed to other printed or circulated circulate in a given period due to some specifics of use. The methodology employed documentary analysis and literature interwoven with the Oral History. Thus, we conducted interviews with 04 literacy teachers who worked in the school group in question. The results of this study show that these literacy were used both as a global method of synthetic method for literate and that literacy practices are not always obeyed Education Programs.

Keywords

Literacy; primers; school groups.

1 - Universidade Federal de Uberlândia - UFU.

Este artigo se dedica a apresentar os resultados de uma pesquisa de mestrado sobre a prática das alfabetizadoras de Grupo Escolar Bom Jesus localizado em Uberlândia. Ele foi escrito com o propósito de explicitar as principais características das cartilhas, já que estas eram o instrumento mais utilizado nas salas de alfabetização.

O olhar histórico sobre as cartilhas e seus respectivos métodos vem responder também a uma necessidade de contribuir com a construção da história do livro, da leitura, das práticas editoriais em Uberlândia e também na capital mineira; uma vez que se tratava de impressos que passavam por um ciclo de produção, circulação e divulgação dependentes de necessidades pedagógicas e também comerciais/culturais e, além disso, partilham de similitudes com outros impressos. Neste artigo buscaremos identificar e analisar as cartilhas mais utilizadas no Grupo Escolar Bom Jesus no período de 1955 a 1980.

Para o desenvolvimento desta pesquisa utilizamos como aporte teórico a Nova História cultural que surge a partir da chamada Escola dos Annales². Assim, como na Escola dos Annales essa nova corrente divulgou outras formas de pesquisa que considerava diferentes fontes aproximando a História das outras ciências humanas.

Ao propor que o homem deva ser apreendido em sua totalidade, a *Escola dos Annales* abriu aos historiadores novas possibilidades para o desenvolvimento das pesquisas, ampliando o campo de trabalho do historiador em relação aos atores e aos temas ou objetivos. Desta forma, abriu-se a possibilidade para estudiosos de diferentes áreas do conhecimento e não mais apenas os historiadores realizarem pesquisas históricas.

A Nova História Cultural tem como um de seus pressupostos a compreensão de que a realidade é social ou culturalmente construída e, por isso, deve preocupar-se com a análise das estruturas, abrindo-se para novos objetos de pesquisa. Consequentemente busca novos tipos de fontes para suplementar os documentos tidos como oficiais. Novas fontes

como a história oral, as evidências das imagens, as estatísticas.

Desta forma, utilizamos como metodologia a análise documental e bibliográfica entrelaçada à história Oral. Assim, realizamos entrevistas com 04 alfabetizadoras que atuaram no Grupo Escolar Bom Jesus.

A história oral está presente em nosso cotidiano e tem grande importância para a pesquisa à medida que revela os fatos pessoais que, em sua maioria, não foram documentados. Nesta pesquisa ela se tornou fundamental visto que não encontramos muitos documentos relacionados ao nosso objeto de estudo.

Estudar as práticas oriundas da utilização de qualquer cartilha nesse período é, antes de tudo, buscar sua inserção num quadro de representações que se interligam e são percebidas no aprofundamento do estudo das fontes, como afirma François: “(...) a história oral não somente suscita novos objetos e uma nova documentação (os “arquivos orais, tão caros a D. Schnapper), como também estabelece uma relação original entre o historiador e os sujeitos da história” (1998, p. 9).

Assim, identificamos que as cartilhas utilizadas durante o período pesquisa foram dos métodos sintético e analítico, sendo que durante um longo período de 1955 até década de 70 as alfabetizadoras utilizavam cartilhas do método sintético para alfabetizar as crianças e cartilhas do método global para trabalhar a leitura. Foram poucas alfabetizadoras que afirmaram utilizar apenas o método Global e mesmo estas sempre afirmaram que utilizavam este método apenas com os considerados bons, com aqueles alunos considerados francos ou com dificuldades ela trabalhava com o método sintético que segundo a alfabetizadora qualquer aluno aprende pelo método sintético.

Eu trabalhei com o método Global, mas não me lembro do nome da cartilha dele. Eu sempre utilizei o método alfabético porque ele é o contrário do Global, que começa do texto, depois passa para descobrir as frases, depois para as palavras, depois para as sílabas e finalmente o alfabeto. Eu trabalhei com esse método

2 - Ficou conhecida como Escola dos Annales o movimento que se originou a partir da publicação da revista *Annales d'histoire économique et sociale*, em outubro de 1929, exprimiu uma nova tendência da historiografia francesa, erguendo-se contra a dominação da “escola positivista”.

durante quatro anos, mas os alunos têm que ser excelentes, porque se for um aluno que tem dificuldade, como troca de letras, por exemplo, não dá resultado. O melhor caminho mesmo é o método silábico para essas crianças, porque ela tem que sentir como se pronuncia aquela sílaba, como se abre a boca, entre outras coisas. Isso ajuda muito. Já trabalhei com crianças com essas dificuldades, já trabalhei com crianças maravilhosas, mas também com classes difíceis, muito difíceis (PAFUME, 2010).

A fala da alfabetizadora Pafume evidência a utilização das cartilhas e seus diferentes métodos. Na primeira metade do século XX, tivemos a influência do movimento Escolanovista e a divulgação das ideias de John Dewey. Na efervescência das discussões, surgiu a Reforma Mineira, encabeçada por Francisco Campos e Mário Casasanta, responsáveis pela Secretaria do Interior de Minas Gerais. Inspirado nas reflexões do americano Dewey, Francisco Campos, considerava a Educação um importante instrumento capaz de democratizar a sociedade, minimizando os conflitos e instaurando uma nova ordem social.

As reformas iniciadas na década de 1920, no Estado, defendiam a expansão da escola primária a todos os segmentos da sociedade e um novo método para o processo de alfabetização. Os alfabetizadores, que sempre utilizavam o método de Marcha Sintético, deveriam utilizar o método de Marcha Analítico, abandonando o método Silábico e adotando o Global. Diante dessa reforma, os alfabetizadores deveriam abolir os castigos físicos e o autoritarismo.

Diferentemente dos métodos de marcha sintética até então utilizados, o método analítico, sob forte influência da pedagogia norte-americana, baseava-se em princípios didáticos derivados de uma nova concepção – de caráter biopsicofisiológico – da criança, cuja forma de apreensão do mundo era entendida como sincrética (MORTATTI, 2006, p. 7).

A partir das diferenças entre os métodos Sintético e Analítico e, para levar adiante as propostas do novo método,

os alfabetizadores tiveram que ser preparados para trabalhá-lo. Dessa forma, a criação da Escola de Aperfeiçoamento em Minas Gerais soma-se ao interesse do governo em contribuir com a disseminação desse método. Foram trazidas duas alfabetizadoras americanas para trabalharem conjuntamente com as brasileiras e proporcionou-se, para cinco alfabetizadoras mineiras, um curso nos Estados Unidos para uma melhor compreensão das ideias de Dewey. Essas alfabetizadoras atuaram na escola de aperfeiçoamento, que se tornou o lugar de preparação para os alfabetizadores, de acordo com os novos ideais educacionais. Destacamos, no trabalho dessas alfabetizadoras, a atuação de Lúcia Casasanta, que foi a maior divulgadora do método Global no estado de Minas Gerais, conforme a narrativa de uma de suas alunas da Escola de Aperfeiçoamento:

Em Minas, desde algum tempo, se vem adotando o método global pelo processo de “contos ou historietas”. Devemos, porém, a sua divulgação entre nós, com técnicas mais aperfeiçoadas, à alfabetizadora Lúcia Casasanta, que, a partir de 1929, através de eficiente curso de Metodologia da Língua Pátria, ditado na Escola Antiga de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte, e no atual curso de Administração do Instituto de Educação, vem imprimindo nova e inteligente orientação ao ensino dessa matéria, baseando-a em sólidos princípios científicos. Iniciado nas classes anexas à Escola de Aperfeiçoamento foi o método global se estendendo, pouco a pouco, às várias escolas de minas, por intermédio das alfabetizadoras diplomadas pela referida Escola. Os resultados dessas experiências têm sido amplamente satisfatórios (FONSECA, 1956, p. 12).

Minas Gerais é um grande estado. Possui uma área territorial de 588.383,6 km², na qual estão localizadas diversas cidades distantes da capital, como é o caso de Uberlândia. Com tal característica territorial, era muito difícil difundir o novo método por todo o Estado. A fim de superar essa dificuldade, foi implementada a *Revista de Ensino*, na qual eram divulgados vários artigos sobre a Escola Nova e o método Global, além de outros temas

que auxiliavam o governo a difundir e pôr em prática a Reforma Mineira de 1920 e ainda foi elaborado e distribuído pelo governo estadual o livro “Programas de Ensino Primário Elementar”, o qual divulgava as diretrizes do processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita no estado mineiro. Apesar das diversas ações do governo mineiro para divulgar o método Global as alfabetizadoras não seguiam a risca as instruções dadas pelo governo estadual. Desta forma, verificamos a utilização dos dois métodos (sintético e analítico) ao mesmo tempo.

As alfabetizadoras entrevistadas esclareceram que no período de 1955 a 1971 elas não escolhiam as cartilhas a serem utilizadas. Disseram também que as cartilhas vinham da diretoria e, por isso, acreditam que quem as escolhia era a diretora da escola. Diante das entrevistas descobrimos algumas cartilhas utilizadas ao longo do período em estudo – 1955 a 1971. Porém, para esta pesquisa iremos analisar as cartilhas *O Livro de LILI*, *Os Três Porquinhos*³, *Barquinho Amarelo* e *Caminho Suave* que foram utilizadas no período pesquisado no grupo escolar acima mencionado.

Análise das cartilhas:



Figura 5 – Imagem da capa do *Livro de Lili* de Anita Fonseca – edição de 1961.
Fonte: Arquivo da Biblioteca da Faculdade de Educação da UFMG.

Anita da Fonseca é a autora do *Livro de Lili*, que teve suas primeiras publicações na década de 40, pela Editora Francisco Alves e a partir da década de 50, começou a ser publicado pela Editora do Brasil com algumas mudanças em relação às edições publicadas anteriores. Esse livro foi considerado um *best-seller*, pois teve várias publicações, durante um longo período e serviu de modelo para outros livros do método Global que foram editados posteriormente.

O *Livro de Lili* é uma cartilha analítica e seguia o método Global pelo processo de contos e historietas. As lições ou historietas constituíam-se de narrativas com sentido completo e as temáticas eram enriquecidas com as ilustrações. A primeira lição da cartilha está abaixo representada.



Figura 10 – Imagem do pré-livro *As Mais Belas Histórias*. Fonte: Biblioteca Pessoal de Michelle C. Lima

Algumas alfabetizadoras relataram a utilização da cartilha *Os Três Porquinhos*, porém como não encontramos relatos sobre a publicação dessa cartilha, questionamos as alfabetizadoras sobre a publicação da mesma. Assim, descobrimos; por intermédio das entrevistadas, que *Os Três Porquinhos* é o pré-livro da coleção *As mais Belas Histórias*, que trabalha com as histórias dos Três Porquinhos. Todas as alfabetizadoras

3 - De acordo com os relatos das alfabetizadoras a cartilha que elas se referem como *Os Três Porquinhos* é o pré-livro da coleção *As Mais Belas Histórias*, de Lúcia Casasanta.

que utilizaram *Os Três Porquinhos* confirmaram que as duas cartilhas são a mesma obra.

Dessa forma, fomos buscar exemplares do pré-livro, livro de atividades e manual do alfabetizador da coleção *As Mais Belas Histórias*. Encontramos o bloco de atividade, o pré-livro; parte do aluno e o pré-livro, parte do mestre.

Cada livro da série é acompanhado pelo livro do mestre e pelo bloco de atividades destinado ao aluno. Segundo a autora, a base de organização da série *As Mais Belas Histórias* foi orientada por dois princípios: o primeiro diz respeito à necessidade de despertar o interesse da criança pela leitura, e o segundo corresponde à reunião, em cada livro, de material adequado “[...] para a formação de um estágio do desenvolvimento normal do processo de ler [...]” (CASASANTA, s/ano, p. 7). Ela ressalta que cada livro privilegia os interesses literários da criança de acordo com a fase de desenvolvimento em que ela se encontra sem, no entanto, desconsiderar as fases anteriores e superiores do desenvolvimento (SOUZA, 2009, p. 113).

O pré-livro *Os Três Porquinhos* foi lançado em 1954 e utilizaremos para desenvolver este estudo a 78ª edição, publicada em 1966, pela Editora do Brasil em Minas Gerais, de Belo Horizonte. O pré-livro é composto de 95 páginas divididas entre miniaturas dos cartazes, sentenças a destacar, palavras a destacar, sílabas a destacar e pequenas histórias. Esse material não traz impresso no pré-livro nenhuma instrução sobre sua utilização ou opção metodológica, mas segundo Frade e Maciel:

No Livro do Mestre, volume *Os Três Porquinhos*, o livro do aluno, Lúcia Casasanta descreve sua proposta metodológica como a mesma que está no Manual da Alfabetizadora, de O livro de Lili, e também está no Programa de Ensino de Minas Gerais vigente no ano de 1964 (2006, p.108).

O livro do aluno *Os Três Porquinhos* apresenta o material de apoio e outros livros que compõem a coleção *As Mais Belas Histórias*. Esses livros são: *Leitura Intermediária*, *Primeiro Ano*,

Segundo Ano, *Terceiro Ano* e *Quarto Ano*. Nas primeiras páginas do pré-livro, encontramos a discriminação dos materiais de apoio que a coleção oferecia para o alfabetizador. Esses materiais eram: Coleção de Cartazes Coloridos, Fichas de Palavras, Guia do Mestre. A autora da obra trabalhou no pré-livro da coleção o conto dos Três Porquinhos, uma história popularmente muito conhecida. A partir desse conto, ela elabora treze lições “graduadas quanto ao uso do vocabulário e à apresentação de palavras novas” (FRADE e MACIEL 2006, p. 108). A grande diferença do pré-livro da alfabetizadora Lúcia Casasanta é justamente a utilização de uma história conhecida por todos.

O pré-livro apresenta as dimensões 19x15cm, tem a capa colorida e seu interior é preto e branco. Ele tem suas folhas perfuradas e destacáveis, assim o aluno poderia retirar a folha da atividade e trabalhar cada história conforme orientação do alfabetizador. Além disso, o alfabetizando poderia colorir os desenhos de todas as lições.



Figura 17 – Imagem da Cartilha Caminho Suave – 68ª edição – São Paulo, 1965.

Fonte: Imagem retirada do site http://www.crmariocovas.sp.gov.br/obj_a.php?t=cartilhas02.

A Cartilha Caminho Suave, publicada durante muitos anos pela editora Caminho Suave, foi considerada um *best-seller*

e vendeu, desde o seu lançamento, mais de 40 milhões de exemplares. Suas primeiras publicações foram nos anos 40 e houve outras edições revistas e ampliadas até por volta de 2003.

A autora e proprietária da editora Caminho Suave, Branca Alves de Lima, afirma que a cartilha se baseia essencialmente no processo visual de alfabetização pela imagem, método Eclético. As primeiras edições possuíam as dimensões 24x15cm, eram coloridas, continham muitas imagens e 96 páginas. Além da cartilha, a *Caminho Suave* tinha o Manual do Alfabetizador, os livros de 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries e o material que, segundo a cartilha, é recurso audiovisual composto por 65 cartazes de alfabetização pela imagem (reproduzem as ilustrações da cartilha em tamanho 24x33cm, ricamente coloridos), testes de alfabetização, carimbos didáticos e slides (reproduziam os cartazes de “Alfabetização pela Imagem”).

A cartilha inicia o aprendizado pelas vogais, depois trabalha as sílabas e os textos, curtos e desconexos, aparecem a partir da segunda lição. Todas as lições são ilustradas com muitas cores, sendo que os desenhos remetem à sílaba que está sendo trabalhada na lição. Na última folha estão representadas todas as letras do alfabeto escritas em letra cursiva e de imprensa, nas versões maiúscula e minúscula. Após apresentar a vogais associadas a imagens, são apresentadas as lições da família do B de barriga e do C de cachorro, ambas trazem apenas uma frase utilizando a palavra tema da lição. Após apresentar a frase simples, são mostradas outras palavras que utilizem as combinações do B com todas as vogais, assim como do C, por exemplo, caco, coco, cuca, cuco. Já na terceira lição do D de dado, é apresentado um texto composto de três frases sem nenhum sentido explícito, mas que utiliza várias palavras com a letra D combinada com diferentes vogais.

Desta forma, podemos identificar a forma com que a leitura e escrita eram trabalhadas nesta cartilha. Trabalhava-se a repetição, muitas cópias e palavras sem nexos. De acordo com Zacarias, quando uma criança não aprendia pelo método Global o melhor era trabalhar com a cartilha *Caminho Suave*, “você sabe que o que mais faz a criança aprender é a repetição,

aprendizagem se faz por repetição, não adianta pensar que porque já viu vai aprender; é a repetição que faz aprender” (ZACARIAS, 2010).

As atividades acompanham as lições e são, em sua maioria, cópias para completar as palavras ou escrever por cima da sílaba que está tracejada. São atividades repetitivas e não trabalham frases ou textos, mas apenas as sílabas e nas cinco primeiras lições as palavras são junções de sílabas começadas pela mesma letra, como por exemplo, dado, dada, dedo. Pode-se perceber que as atividades são repetições sem sentido evidente. A partir da sexta lição, as atividades começam a introduzir novas palavras que contenham uma sílaba trabalhada na lição em estudo.



O pré-livro Barquinho Amarelo, de autoria de Iêda Dias da Silva, foi mais uma das cartilhas utilizada nas escolas mineiras nas décadas de 70 e 80. A primeira edição data do ano de 1971 e utilizava como perspectiva de alfabetização a abordagem analítica ou método global. Em nossas pesquisas não conseguimos constatar até que ano O Barquinho Amarelo foi publicado, visto que a editora⁴ que o publicava encerrou

4 - Editora Vigília Ltda de Belo Horizonte, MG.

suas atividades. Entretanto, encontramos para venda em um sebo virtual, uma edição especial datada de 2003.

A edição que analisada é a 11^a, do ano de 1978, possui 58 páginas, com dimensões de 15x 22 cm de comprimento, em papel semelhante ao de jornal, com textos em letra de imprensa e com ilustrações coloridas. Este pré-livro é composto de cinco histórias pequenas: “O Barquinho Amarelo”, “Cocota”, “A Piabinha Dourada”, “Bolhas de Sabão” e “O Cavalinho Branco”.

As cinco histórias do pré-livro giram em torno de três amigos: Marcelo, Rosinha e Marquinho. De acordo com autora os personagens do livro têm a vida parecida com a das crianças que irão entrar em contato com a cartilha. Entretanto, o que se nota é que as histórias contadas têm mais semelhança com a vida de crianças que vivem no campo.

Cada história é diferente da outra, não havendo uma ligação entre as mesmas, a não ser pelos três personagens que estão presentes com maior ou menor destaque nas cinco histórias. Os textos possuem sentido, entretanto, principalmente nas primeiras histórias, são marcados por repetições. Muitas frases se repetem e apresentam na segunda frase mais algum complemento.

Assim como outros pré-livros, O Barquinho Amarelo possuía também outros materiais complementares como cartazes, outro pré-livro de exercícios estruturais para os alunos e um manual para o professor intitulado Método de Experiências Criadoras. Contudo, não é possível afirmar que este material complementar foi produzido desde o início da publicação do pré-livro, visto que o exemplar do livro de exercícios estruturais a que tivemos acesso é o a 11^a edição, datado de 1986, e como já foi citado o pré-livro analisado também se encontra na 11^a edição, porém, seu ano de publicação é bem anterior, 1978. Esta diferença entre as edições também se verifica em relação ao manual do professor, pois o que encontramos é o da 4^a edição, tendo como ano de publicação 1977. Desta forma, percebe-se que estas obras não foram publicadas com a mesma continuidade desde o lançamento do pré-livro O Barquinho Amarelo em 1971.

O livro de exercícios estruturais analisado tem tamanho diferente do pré-livro, com dimensões aproximadas de 18x27 cm de comprimento, 74 páginas, com exercícios textuais em

letra de imprensa, com ilustração somente na capa. Em seu prefácio a autora escreve um pequeno texto dedicado a criança que utilizará o livro explicando como mesmo será utilizado.

Os exercícios em todo livro tem apenas dois enunciados: “Leia, complete e releia” ou “Leia, siga o modelo e releia”. São exercícios de repetição que não favorecem em nada a criatividade e autonomia dos alunos.

Considerações finais

Durante o período em estudo identificamos algumas políticas de produção do livro didático, porém não havia programas de distribuição deste material, assim o governo não distribuía cartilhas nos Grupos Escolares e, apesar de o Decreto-Lei nº 8460 de 1945 determinar que a escolha do livro didático deveria ser função do professor, isso não acontecia nos grupo escolar pesquisado. Segundo as alfabetizadoras Aguiar, Bezerra, Zacarias e Mancini, os livros didáticos eram escolhidos pela direção da escola.

De acordo com os documentos encontrados e com as leis vigentes no período em estudo, a primeira dedução que tivemos foi a de que, no período de 1955 a 1980, dentro do Grupo Escolar Bom Jesus, o processo de alfabetização infantil seguia os moldes ditados pelo Programa de Ensino Primário Elementar de Minas Gerais.

A partir da formação dessas alfabetizadoras poderíamos pensar que todas trabalharam o método Global, já que o mesmo foi difundido com ênfase durante o período em que as elas cursaram o Normal. Porém, ao analisarmos suas práticas, a partir das entrevistas realizadas, identificamos que se pregava a utilização do método Global, mas poucas alfabetizadoras realmente conseguiam alfabetizar com tal método.

Os manuais das cartilhas *O livro de Lili* e *As Mais Belas Histórias e Barquinho Amarelo* apresentavam o verdadeiro tratado sobre o método Global, discorrendo sobre todas as etapas e procedimentos para implementação desse sistema. Tais procedimentos também eram comuns ao *Programa de Ensino*. Como os três materiais seguiam as ideias de Lucia Casasanta, já

que dois foram escritos por ela e *O livro de Lili* por uma aluna sua, esses materiais defendiam o Método Global e ensinavam a alfabetizadora a trabalhar com ele.

Todos os indícios encontrados nos levavam a acreditar que o método global teria sido utilizado em sua totalidade no Grupo Escolar Bom Jesus por todas as alfabetizadoras, porém nas suas narrativas identificamos que, na prática, elas utilizavam o método silábico ou alfabético. Assim, as entrevistadas afirmaram que quando alfabetizavam com os pré-livros (cartilhas do método global), acabavam por utilizar o método silábico ou alfabético com aqueles alunos considerados fracos (são os alunos que não aprendiam pelo método Global).

Além disso, duas alfabetizadoras disseram que antes de começar a trabalhar com o pré-livro, sempre faziam uma preparação do alfabetizando. Essa preparação consistia em ensinar para os alunos as vogais, consoantes e as sílabas. Dessa forma, quando iniciavam o pré-livro, a criança já reconhecia as sílabas e conseguiriam aprender a ler fluentemente.

Apesar de relatar que seguiam a sequência do Programa de Ensino, as atividades descritas pelas alfabetizadoras são características do método sintético. Apenas as alfabetizadoras Bezerra e Mancini narraram explicitamente a preparação como o método sintético, para depois trabalhar com o analítico.

Destarte, ao se tratar das questões metodológicas da alfabetização, identificamos que os documentos são diferentes das práticas. As alfabetizadoras sempre afirmavam o que o Programa de Ensino determinava, mas quando relataram como eram suas aulas, elucidamos que o método utilizado para alfabetizar os alunos foi o tradicional, silábico ou alfabético.

Por isso, por todo o período deste estudo sempre se utilizaram duas cartilhas: uma do método Global e outra do método silábico ou alfabético. A cartilha Caminho Suave, que consideramos do método sintético, esteve presente por todo o período em estudo, sendo utilizada para alfabetizar aqueles alunos que não conseguiam acompanhar o método Global. Segundo as alfabetizadoras entrevistadas, para trabalhar o método Global, o

aluno tinha que ser dedicado, caso contrário, ele não conseguia aprender. Se isso acontecesse, elas recorriam ao método Silábico.

Podemos inferir que, ao longo desses 25 anos pesquisados, o método Global, na forma idealizada por Lúcia Casasanta e pelo Programa de Ensino Primário Elementar, não foi trabalhado nesse Grupo Escolar, pois ele sempre foi acompanhado do período preparatório, no qual as alfabetizadoras ensinavam as sílabas para que, ao entrar no pré-livro, as crianças não ficassem com tamanhas dificuldades de acompanhamento em sala de aula. Dessa forma, o pré-livro funcionava como o livro de leitura, no qual a criança iria treinar e melhorar a sua leitura, interpretação e vocabulário.

Na concepção das alfabetizadoras, no período de alfabetização, todos os alunos deveriam ler com fluência, sem soletrar as palavras e ainda escrever corretamente. Dessa forma, a criança que terminava a primeira série do ensino primário deveria escrever e ler corretamente. Assim, era cobrado de todos os alfabetizados uma grafia correta. E sempre com a supervisão da diretora ou da vice-diretora. Tomava-se a leitura, pois se o aluno não lesse bem nem escrevesse ele não poderia passar para a segunda série do ensino primário.

Os resultados desse estudo mostram que as alfabetizadoras do Grupo Escolar Bom Jesus dedicaram-se ao processo de alfabetização, empenharam-se em ensinar a ler, escrever e valorizar os procedimentos básicos de higiene pessoal, bem como divulgaram a moral e o civismo.

Referências

BURKE, Peter (org.). **A Escrita da História**: novas perspectivas. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Editora UNESP, 1992.

CAGLIARI, Luis Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 1991.

_____. **Alfabetizando sem o BÁ-BÉ-BI-BÓ-BU**. São Paulo: Scipione, 1998 (Coleção Pensamento e Ação no Magistério).

CASASANTA, Lúcia Monteiro. **As mais belas histórias:** pré-livro. Belo Horizonte: Editora do Brasil em Minas Gerais S.A, 1966.

FONSECA, Anita. **O livro de Lili (cartilha).** 87ª Ed. Coleção didática do Brasil, Série “Primário”, vol. 15. São Paulo: Editora do Brasil S/A. 1961.

FRADE, Isabel Cristina A. S.; MACIEL, Francisca Izabel Pereira. **História da alfabetização:** produção, difusão e circulação de livros MG/RS/MT- Séc. XIX e XX. Belo Horizonte: UFMG/FAE, 2006.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. **Lúcia Casasanta e o método global de contos:** uma contribuição à história da alfabetização em Minas Gerais. FaE/UFMG. Belo Horizonte. 2001. (doutorado).

THOMPSON, Paul. **A voz do passado, história oral.** São Paulo: Paz e Terra, 1992.

SANTOS, Sônia Maria. **Histórias de Alfabetizadoras Brasileiras:** entre saberes e práticas. 2001. 335 f. Tese (Doutorado em Educação) – PUC, São Paulo, 2001.

Fontes orais

AGUIAR, M. A. Entrevista cedida à pesquisa História de alfabetizadoras uberlandenses: modos de fazer no Grupo Escolar Bom Jesus – 1955 a 1971, em 2010.

BEZERRA, O. A.. Entrevista cedida à pesquisa História de alfabetizadoras uberlandenses: modos de fazer no Grupo Escolar Bom Jesus – 1955 a 1971, em 2010.

PAFUME, S.. Entrevista cedida à pesquisa História de alfabetizadoras uberlandenses: modos de fazer no Grupo Escolar Bom Jesus – 1955 a 1971, em 2010.

ZACARIAS, O. Entrevista cedida à pesquisa História de alfabetizadoras uberlandenses: modos de fazer no Grupo Escolar Bom Jesus – 1955 a 1971, em 2010.

MANCINI, S. A. Entrevista cedida à pesquisa História de alfabetizadoras uberlandenses: modos de fazer no Grupo Escolar Bom Jesus – 1955 a 1971, em 2010.

COMPETÊNCIA LEITORA: IMPLICAÇÕES PARA A APRENDIZAGEM DO CONHECIMENTO MATEMÁTICO¹

Pablo Jovellanos dos Santos Lima²

Claudianny Amorim Noronha³

Resumo

Este artigo é um recorte da produção teórica e da prática investigativa desenvolvida na dissertação de mestrado do primeiro autor, que se encontra em fase de construção. A discussão aqui apresentada é fruto das reflexões a respeito da dificuldade dos alunos de diferentes níveis de ensino em realizar leituras dos entes presentes na matemática. Nesse sentido, neste texto temos o objetivo de contribuir para a busca do entendimento sobre o que possa ser um competente leitor nesta área, indicando quais seriam as possíveis características e habilidades considerando esta área de conhecimento, bem como discutir sobre a importância da leitura para o aprendizado em matemática. Para isso, aparamos nossas discussões nas obras de alguns estudiosos do tema, a exemplo de Carrasco (2006), Klusener (2006), Fonseca e Cardoso, (2009), Kleiman (1999), Machado (2001), Martins (2007), Santos (2009) e Solé (1998). Concluimos que para adquirir um novo conhecimento é preciso aprender a lê-lo e ler para aprendê-lo e que este processo é indispensável para o desenvolvimento da competência leitora de um sujeito, a qual, em estágio bastante evoluída, implicará em um conjunto de habilidades imprescindíveis para realizar uma leitura repleta de significados nos mais variados contextos da atividade humana, inclusive na matemática.

Palavras-chave

Competência; leitura; matemática; aprendizagem.

Abstract

This article is an excerpt of the theoretical production and investigative practice developed in the dissertation of the first author which is in construction. The discussion presented here is the result of reflections on the difficulty of students at different levels of education to perform readings of present entities in mathematics. Then, in this text we aim to contribute for the pursuit of understanding about what can be a competent reader in this area, indicating what could be the possible features and abilities considering this area of knowledge and discuss the importance of the reading for the learning of mathematics. For this, we based our discussions on the works of some studios of the subject such as Carrasco (2006), Klusener (2006), Fonseca and Cardoso, (2009), Kleiman (1999), Machado (2001), Martins (2007), Santos (2009) and Solé (1998). We conclude that to acquire a new knowledge is necessary learning how to read it and reading to learn it, and this process is essential for the development of a reading competence of a subject which in stage quite evolved imply a set of essential skills to perform a reading full of meanings in various contexts of the human activity, including mathematics.

Keywords

Competence; reading; math; 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 Parnamirim-RN/PPGECNM/UFRN - Bolsista de Mestrado - Capes/INEP.

3 - PPGED/PPGECNM/UFRN - CAPES/INEP.

Introdução

O estudo aqui apresentado é um recorte da produção teórica e da prática investigativa desenvolvida na dissertação do primeiro autor, ainda em fase de construção. Aqui, objetivamos oferecer indícios para a reflexão sobre o que possa ser um leitor competente em matemática, indicando quais seriam suas possíveis características e habilidades para tal área do conhecimento. Além disso, relacionaremos, brevemente, a importância da leitura para o aprendizado da matemática.

Segundo Carrasco (2006, p. 194), a compreensão de conceitos, de modo geral, pode ser ocasionada quando se ajuda “[...] as pessoas a dominarem as ferramentas da leitura, ou seja, a compreenderem o significado dos símbolos, sinais e notações”. Na matemática este pensamento também se aplica, pois a leitura nesta disciplina permite o acesso aos “[...] gêneros textuais próprios da atividade matemática escolar” (FONSECA; CARDOSO, 2009, p. 65).

Por outro lado, um sujeito ávido pela leitura, além de entender o que se lê e escreve, tanto na língua materna quanto na linguagem⁴ matemática⁵, compreende “[...] a respeito das primeiras noções de aritmética, geometria e lógica sem perder a dimensão social e cultural desse processo (...) [não bastando para ele] simplesmente saber ler, escrever e contar” (KLUSENER, 2006, p. 179-180), dessa forma, os objetos da matemática se mostram com mais sentido e significado⁶ para este leitor.

Destes comentários podemos ter uma pequena ideia do quanto o desenvolvimento da leitura possa ser importante para um aluno em sua fase escolar. Um sujeito se caracterizando como um competente leitor estará dando um passo bastante

significativo tanto cognitivo como social e cultural.

Nos tópicos seguintes explanaremos o nosso entendimento sobre leitura e um pouco mais sobre competência leitora, relacionando-os com a matemática e o seu ensino, realizando uma reflexão acerca deste assunto sobre o que comentam autores como: Smole e Diniz (2001), Carrasco (2006), Fonseca e Cardoso (2009), Picarelli (2008), Kleiman e Moraes (1999), Solé (1998), dentre outros.

Implicações sobre a leitura e o ensino da matemática

Com base nos estudos realizados sobre leitura, passamos a compreendê-la como uma atividade de captação das ideias do autor, cabendo ao leitor o reconhecimento do sentido das palavras e estruturas do texto. Sendo, portanto, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentido, que se concretiza com base, dentre outros fatores, nos elementos linguísticos presentes no texto e na sua forma organizacional, além do conhecimento de mundo do próprio leitor.

Percebemos que necessariamente não é preciso haver um texto escrito para realizar uma leitura; uma imagem, um comportamento distinto de alguém, gestos, expressões, dentre outras formas, são circunstâncias onde de certa forma interagimos e produzimos significados. Existe, por assim dizer, uma leitura inicial de um determinado fato, uma observação do ocorrido, em seguida vem a reflexão coordenada com nossas conclusões. Mesmo tendo esta perspectiva em mente iremos tratar a leitura atrelada aos textos escritos.

A mesma tem como objetivo reviver marcas materiais expressas anteriormente por quem o escreveu, ela referencia um diálogo entre o leitor e a intenção de dizer do autor, pois

4 - Entendo linguagem como algo que não pode ser confundido com a língua e seus sistemas de códigos e nem mesmo com a própria fala. A linguagem é qualquer sistema de signos capaz de servir na comunicação entre os indivíduos, não abrangendo apenas a leitura e a escrita. Ela é o conjunto das mais diversas manifestações que permite a qualquer sujeito, em vida, interagir com o meio e consigo mesmo.

5 - Entendo que a linguagem matemática “[...] possui característica própria (...) que faz dela uma combinação de sinais, letras e palavras que se organizam segundo certas regras para expressar ideias. Além dos termos e sinais específicos, existe na linguagem matemática uma organização de escrita nem sempre similar àquela que encontramos nos textos de língua materna, o que exige um processo particular de leitura”. (SMOLE; DINIZ, 2001, p.70).

6 - Uma leitura com significados na matemática é uma leitura consubstanciada em sentidos mais amplos que ultrapassam a barreira da mecanicidade manipulativa dos objetos desta área e que permite a visualização da aplicabilidade dos mesmos em nossa realidade vivida.

cabe a quem está lendo agora interpretar o que o escritor necessariamente quis dizer com aquele escrito, o que está sendo realmente expresso, é uma tentativa de comunicação com autor, pois este não está presente, e um texto não é um discurso oral.

A leitura é um processo construtivo que permite relacionar as diferentes partes de um texto e os conhecimentos prévios do leitor, possibilitando-os relacionar estes conhecimentos com os novos. Por conseguinte, interpretações distintas podem surgir, tendo em vista que as mesmas dependem destes conhecimentos prévios e da intenção de leitura do sujeito frente ao que está escrito. De acordo com o referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no ciclo II, o processo de compreensão envolve a coordenação de alguns elementos como “[...] as particularidades do texto, os objetivos visados com a leitura, as circunstâncias em que esta ocorre e as características pessoais do leitor” (BRASIL, 2006, p. 23).

Estes pressupostos, para nós, torna a leitura um ato do conhecimento, e não um ato mecânico e nem de memorização, onde se decodifica apenas os sinais gráficos. A mesma deve trazer a tona significados, porém não se utilizando somente da interpretação, mas também da “[...] decodificação, análise, síntese, antecipação e autocorreção” (SMOLE; DINIZ, 2001, p. 70).

Em se tratando da matemática, é comum ouvirmos a seguinte frase “os alunos não conseguem interpretar o que o problema pede”, trata-se de uma dificuldade que encontramos no ensino desta disciplina e que, frequentemente, creditamos na “conta” dos professores de língua portuguesa por acharmos que é consequência da pouca habilidade para a leitura. O que não paramos para pensar é que o problema pode estar no texto que estamos trabalhando com o aluno e que nele se apresenta outra linguagem, bem específica da matemática, que pouco se assemelha a da língua materna.

Neste sentido, Smole e Diniz (2001, p. 72) colocam que

[...] O estilo no qual os problemas de matemática geralmente são escritos, a falta de compreensão de um conceito envolvido no problema (...) palavras que têm significados diferentes na matemática e fora dela – total, diferença, ímpar, média, volume, produto –

podem constituir-se em obstáculos para que ocorra a compreensão.

Um fator que colabora para esse tipo de dificuldade é a pouca importância dada ao trabalho com a leitura nas aulas de matemática, principalmente, que oportunize aos alunos se defrontarem com situações efetivas e diversificadas, contextualizadas, que permitam aos mesmos buscarem significados, estabelecendo conexões entre aquilo que sabem e o que estão aprendendo. Por muitas vezes, trabalhos com este enfoque dão lugar a explicações orais ou até mesmo, como se costuma dizer, a “macetes” e “receitas”.

Há, ainda, casos como os colocados por Fonseca e Cardoso (2009, p. 66), em que

[...] quando os professores promovem a leitura (...) restringem as possibilidades dessa leitura a apenas um apoio à atividade matemática propriamente dita, sem explorar o que os textos podem proporcionar de informação, instrução, aprendizagem, conhecimento, do modo de organização do saber matemático, prazer.

Acreditamos que um dos fatores contribuintes para esta situação se alicerça na formação destes professores, por uma concepção fragmentada, positivista do conhecimento.

No que refere ao trabalho com a leitura, Solé (1998) indica que há diversas formas de condutas de leitura em aulas de matemática: ler para aprender, por prazer, para obter uma informação, para seguir instruções, para comunicar um texto a outrem, para praticar a leitura em voz alta, para verificar o que compreendeu. É possível variarmos nossos objetivos em sala de aula, dentro da perspectiva da leitura, considerando sempre que os alunos precisam aprender a ler matemática e ler para aprender matemática.

A rotina de leitura e os textos adequados aos objetivos traçados são pontos extremamente importantes que não podem ser esquecidos pelo professor. A rotina diz respeito aos momentos de leitura individual ou compartilhada, oral ou silenciosa e os textos a situações variadas e diversificadas que não se afastem do objetivo e que sejam leituras compreensivas e significativas aos alunos.

Smole e Diniz (2001) também destacam outro aspecto importante para o trabalho com a leitura: a motivação. Deve estar claro para os alunos que os mesmos têm todas as condições de “[...] saber o que irão ler e compreender o que será lido” (SMOLE; DINIZ, 2001, p. 72), elas destacam ainda alguns elementos importantes que podem contribuir para esta motivação:

- Os objetivos da leitura estarem claros para todos;
- A leitura oferecer alguns desafios;
- O ato de ler constituir-se em uma tarefa possível para os alunos;
- O trabalho ser planejado de modo que as leituras escolhidas tenham os alunos como referência;
- Os alunos terem ajuda de que necessitem e a possibilidade de perceberem seus avanços.

Tais elementos são gerais, portanto aplicam-se ao trabalho da leitura nas aulas de matemática. Além disso, necessariamente, todos eles precisam ser contemplados em uma leitura, para isso, ressaltamos a importância da utilização de textos que permitam contextualizar o ensino da matemática na realidade do aluno, pois possibilitaríamos certa motivação e, com mais facilidade, concretizaríamos os elementos ora citados.

Competência leitora na matemática

Sobre competência, Picarelli (2008, p. 32) comenta que este termo significa “[...] qualidade de quem é capaz de apreciar e resolver certo assunto, fazer determinada coisa; capacidade, habilidade, aptidão, idoneidade. O termo competente é aplicado a quem tem competência”. Esta autora complementa, citando Perrenoud (1999)⁷, que competência é “[...] uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (PICARELLI, 2008, p. 32).

No início da seção anterior estabelecemos um pequeno contato sobre o que possa ser a competência no âmbito da leitura. Sobre este assunto os *Parâmetros Curriculares Nacionais* colocam que um leitor competente consegue realizar,

[...] um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. (...) [Ler é] uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita. Qualquer leitor experiente que conseguir analisar sua própria leitura constatará que a decodificação é apenas um dos procedimentos que utiliza quando lê: a leitura fluente envolve uma série de outras estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível rapidez e proficiência. É o uso desses procedimentos que permite controlar o que vai sendo lido, tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, arriscar-se diante do desconhecido, buscar no texto a comprovação das suposições feitas, etc. (BRASIL, 2001, p. 53-54).

Com base no exposto, entendemos que ler é um ato que está alicerçado na capacidade humana de compreender e interpretar o mundo, possibilitando relacionar-se com ele. Ou seja, ler, não é apenas ter a capacidade de realizar decodificações, mas também de ter a habilidade de atribuir significados, de maneira não superficial, a qualquer tipo de informação tratada nos mais variados contextos da atividade humana.

Para entendermos um pouco mais, Martins (2007, p. 32) nos explica que,

Decodificar é um ato mecânico que envolve a decifração de um código, em nosso caso, o alfabeto; **Compreender**, ao contrário do decodificar, não é um

7 - PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ato mecânico, já que envolve a percepção de intenções e o entendimento do sentido. O compreender está num nível mais superficial do texto, estabelecido entre o decodificar e o interpretar; Já o **Interpretar**, que é o mais profundo, estando além da decodificação e da compreensão, é um ato que envolve a decifração do sentido oculto presente no sentido aparente apresentado na compreensão, é o ajuizar intenção, o dar sentido propriamente dito ao texto (grifo nosso).

Pensando nos mais variados tipos de códigos encontrados no mundo e não apenas no alfabético, acreditamos que um competente leitor⁸ diante de uma leitura consegue decodificar, compreender e interpretar o que apresenta-se a ele, *aproximando-se* daquilo que o autor do código ou do texto escrito intencionou comunicar. De maneira reflexiva, este leitor, consegue produzir conclusões mais efetivas e coerentes, questionamentos, dúvidas e discordâncias sobre o objeto percebido.

Oliveira e Pires (2010), apoiados em Foucambert (1997)⁹, apresentam alguns fundamentos ligados a competência leitora. Para eles, tendo esta competência, de certo modo, sido desenvolvida pelo sujeito, isto o possibilitará: encontrar objetivos plausíveis para ler, definindo um projeto para tal; atribuir muito mais significados ao texto, pois terá mais facilidade em ativar os seus conhecimentos prévios que o auxiliem nesta leitura; organizar de melhor modo às possibilidades sintáticas e semânticas; emancipar-se do texto buscando sentidos em outros; conscientizar-se da intertextualidade do processo ocasionado pela leitura, percebendo ligações existentes entre aquele texto com outros.

De modo geral, habilidades como: analisar, inferir, sintetizar, significar, conceber, transcender, extrapolar, replicar, projetar, além das outras já mencionadas no parágrafo anterior e de outras como: decodificar, antecipar, interpretar, compreender, auto-

corrigir, operar e mentalizar, são características conquistadas por um leitor competente.

Um competente leitor consegue utilizar todas as habilidades ora mencionadas nos mais variados contextos. Este consegue com mais facilidade “ler o mundo”, ou seja, ler com mais clareza o que lhe ocorre a sua volta, em seu cotidiano e por meio da leitura compreender, de certo modo, com mais desenvoltura, as mais variadas áreas do conhecimento, inclusive a matemática.

Entretanto, não se pode dizer que utilizamos as habilidades mencionadas anteriormente da mesma forma em linguagens diferentes. Na língua materna e na matemática, por exemplo, estas habilidades devem atuar de maneira distinta, pois tais formas de linguagem possuem suas próprias características, por exemplo: alguns símbolos são diferentes e os que são iguais são tratados de modos distintos; suas formas escritas também são diferentes, na matemática, por exemplo, se apresenta por muitas vezes os algoritmos ora na vertical, ora na horizontal e até mesmo na diagonal; a manipulação e os significados não são os mesmos sobre seus objetos, por conseguinte, também não será o modo de raciocinar sobre tais entes, o mesmo pode-se dizer sobre as regras e as propriedades de cada área. Dessa forma, fazer uma inferência ou síntese sob um contexto da língua materna não se traduz da mesma maneira sob um contexto da linguagem matemática.

Percebemos que um sujeito tem em sua própria natureza uma competência leitora imbricada pelo conjunto de habilidades inerentes a tal competência que foram conquistadas ao longo do tempo. Esta conquista se deu, além de outras formas, pelo caminhar deste sujeito pelas tantas áreas do conhecimento. Cada área desta contribui de certa maneira para a aquisição e amadurecimento de tais habilidades, portanto, não será “essa” ou “aquela” disciplina que contemplará todos os benefícios para o desenvolvimento da competência leitora no sujeito.

8 - Acreditamos que possam existir níveis para essa competência leitora, como algo que esteja sempre em desenvolvimento. Entendemos ser impossível afirmar que determinado sujeito não precise mais evoluir sua capacidade leitora, que o mesmo tenha chegado ao último estágio de tal capacidade. Em nosso caso, estamos tratando de um competente leitor em estágio bastante avançado.

9 - FOUCAMBERT, J. **A Criança, o Professor e a Leitura**. Tradução de Marleine Cohen e Carlos Mendes Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

Queremos dizer que, quando em certa ocasião comentamos que um indivíduo é, especificamente, um competente leitor em língua materna, na verdade estaremos dizendo que ele possui/conquistou/desenvolveu habilidades intrínsecas a sua própria competência leitora, indispensáveis para tal campo, e que consegue utilizá-las com veemência nesta área e não, necessariamente, em outra. Contudo, podemos então dizer que o desenvolvimento da competência leitora não é apenas uma tarefa dos professores de língua portuguesa e sim uma responsabilidade de todas as áreas do conhecimento.

A compreensão dessa importância é fundamental para o desenvolvimento de práticas de ensino mais eficazes, no que refere a consolidação do conhecimento pelo aluno, que favoreçam a compreensão dos significados inerentes a um dado objeto, no contexto em que é tratado.

Neste sentido, torna-se necessário refletirmos sobre alguns pontos que permitem a matemática e a língua materna se relacionarem entre si, a fim de averiguarmos a importância que a segunda possui para a primeira, no que refere a aprendizagem, visto que as duas áreas ora citadas quase sempre andam juntas, seja no meio escolar ou em outros ambientes de aprendizagem.

Alguns autores como: Klusener (2006) e Santos (2009), comentam que a língua materna é uma poderosa ferramenta para compreender a linguagem simbólica da matemática, para ambos, faz-se necessário a primeira para se chegar à segunda, Santos (2009) indica que esse fato apoia o aluno em: “[...] significados referenciais na formação dos conceitos matemáticos para a apropriação de uma linguagem específica” (SANTOS, 2009, p. 122), para ele, o pensamento regular das pessoas é do tipo narrativo, necessitam de motivações e são orientados para a “[...] compreensão de fenômenos concretos, pessoais e intencionais” (SANTOS, 2009, p. 123), situação esta que o pensamento matemático alicerçado em suas representações abstratas tende a não contemplar.

Machado (2001) descreve que a língua materna é essencial para a iniciação matemática, para a aquisição dos significados dos objetos envolvidos e das instruções para ação sobre eles, por meio da leitura. Portanto, para este autor, uma articulação/ interação maior entre a língua materna e a matemática faz-se

fundamental para o desenvolvimento do raciocínio lógico.

Cândido (2001, p. 17), reafirma tal pensamento ao colocar que “[...] os elos de raciocínio matemático apóiam-se na língua [materna], em sua organização sintática e em seu poder dedutivo”. Da mesma forma, Fonseca e Cardoso (2009, p. 65), desenvolvem raciocínio semelhante ao colorem que as ferramentas da leitura, quando dominadas, facilitam o acesso aos “[...] gêneros textuais próprios da atividade matemática escolar”.

Entretanto, tal completude, não nos permite concluir que alguém que seja competente leitor em língua materna também o seja em matemática, haja vista que esta, assim como vários outros campos do conhecimento, possui uma linguagem particular, distinta desta língua, que precisa ser aprendida/compreendida. Assim, um competente leitor em língua materna deverá utilizar de suas habilidades para tentar melhor compreender os objetos de outras áreas, visto que, o ensino/aprendizagem destas áreas em ambiente escolar, habitualmente, fluem por meio da própria língua materna, principalmente quando é rotina atividades que envolvem a leitura.

Agora, especificamente, o que viria a ser, então, um competente leitor em matemática? Inicialmente podemos dizer que um leitor competente em matemática, que já possua **habilidades bastante desenvolvidas** para realizar leituras nesta área, consegue melhor visualizar/perceber o concretismo e o desenvolvimento dos objetos da matemática nas mais variadas atividades humanas, como: a música, a dança, os esportes, dentre outras.

Ao tratarmos de textos escritos, acreditamos que existam dois caminhos possíveis de leituras para tal área. O primeiro se deleita, especificamente, na leitura dos símbolos em si, desligado de qualquer contexto. O segundo, por sua vez, concentra-se em situações contextualizadas, quando a relação com a língua, a exemplo da materna, passa a ser mais efetiva.

No primeiro caso, um leitor competente em matemática, consegue, não apenas compreender, analisar e dar sentido a manipulação dos seus objetos, concebendo suas regras e propriedades, como dar significados aos mesmos. Por exemplo, em uma soma de frações com denominadores diferentes, temos que uma das formas de resolver esta situação é encontrando

o mínimo múltiplo comum entre estes denominadores, neste caso, tal sujeito, conseguirá não só manipular os algoritmos em questão, mas também terá entendimento sobre o que esta realizando, dando sentido ao processo utilizado na resolução da questão. As frações, para ele, possuem significados, quando necessário, ele irá tratar as mesmas como números que exprimem uma ou mais partes iguais em que foi dividida uma unidade ou um inteiro.

Salientamos ainda que, um problema de matemática vinculado a este caso, que não caracterize uma situação contextualizada do cotidiano, um competente leitor em linguagem matemática conseguirá melhor analisá-lo, fazendo conjecturas, coordenando as informações contidas no problema, mentalizando-o, podendo até mesmo ocasionar inferências e antecipações para a solução do mesmo.

No segundo caso, o leitor consegue decodificar e significar individualmente e conjuntamente os símbolos e caracteres encontrados no texto, visualizando-o como um todo e percebendo o contexto significativo que o mesmo apresenta, transformando aquilo que foi lido em conhecimento, de forma coesa. Neste caso, o competente leitor passa a ter mais ferramentas para solucionar problemas e, assim, terá mais facilidade de conectar a realidade descrita no problema com o(s) conteúdo(s) necessários para solucioná-lo, pois, como já mencionado, no primeiro caso, os objetos matemáticos, para este leitor, possuem significados que ultrapassam a barreira da manipulação mecânica dos algoritmos.

Entretanto, vale ressaltar que, esta compreensão não implica que o sujeito, necessariamente, resolva qualquer problema, pois, para isso, também se exige do sujeito ter em posse algo mais que apenas saber utilizar sua faculdade leitora, com por exemplo: ter um domínio amplo do(s) conteúdo(s) matemático(s) em questão; e/ou um raciocínio lógico-matemático mais apurado para determinado problema.

Por fim, tomando a matemática como exemplo, área subdividida em campos distintos um do outro, como: aritmética, álgebra e geometria, nos quais se contemplam conteúdos que, por vezes, complementam-se, o desenvolvimento da competência leitora não pode deixar de ser estimulado, passando a exigir do

professor um conhecimento que transcende aquele específico da área com a qual está atuando e que está intimamente ligado à aprendizagem, o da linguagem.

Considerações finais

Ser competente leitor é possuir um conjunto de ferramentas (habilidades) indispensáveis para se realizar uma leitura completa de significados nos mais variados contextos da atividade humana. Este sujeito, frente a um novo conhecimento, consegue com mais facilidade compreendê-lo e, dessa forma, adquirir novas habilidades e/ou desenvolver/aprimorar as que já foram conquistadas. Entretanto, para isso, é necessário que este indivíduo aprenda a ler tal conhecimento e realize leituras para aprendê-lo.

Sendo a matemática esse novo conhecimento, a leitura para esta área não será tratada de maneira diferente, principalmente por sua linguagem possuir um código próprio, com uma gramática específica, repleta de sinais, letras, palavras e símbolos que se organizam sintática e semanticamente, de maneira distinta a forma de organização da língua materna.

A língua materna, por sua vez, pode contribuir bastante para o aprendizado da matemática, é por meio dela que poderemos alcançar compreensões mais significativas para os entes da matemática, por meio da leitura. Portanto, o trabalho com a leitura, considerando a diversidade das diferentes áreas trabalhadas na formação escolar, não pode ser restrita ao profissional da língua portuguesa. Tal colocação põe em questão uma conjunto de fatores que devem ser repensados, como por exemplo: o currículo escolar, o currículo dos cursos de formação de professores e, portanto, a prática de ensino do profissional das áreas específicas.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Orientações curriculares para o ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, v.1, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 2001.

CÂNDIDO, Patrícia T. Comunicação em Matemática. In: SMOLE, Kátia Stocco; DINIZ, Maria Ignez (Org.). **Ler, escrever e resolver problemas**. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 15-28.

CARRASCO, L. H. M.; Leitura e Escrita na Matemática. In: Iara Conceição B. Neves; Jusamara V. Souza; Neiva Otero Schäffer; Paulo Coimbra Guedes; Renita Klusener. (Org.). **Ler e Escrever**: compromisso de todas as áreas. 7 ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006, p. 192-204.

FONSECA, M. C. F. R.; CARDOSO, C. A. Educação Matemática e letramento: textos para ensinar Matemática, Matemática para ler o texto. In: Adair Mendes Nacarato; Celi Espasandin Lopes. (Org.). **Escritas e Leituras na Educação Matemática**. 1.ed. Belo Horizonte: Autêntica, p. 63-76, 2009.

KLEIMAN, Angela B.; MORAES, Silvia E. **Leitura e interdisciplinaridade**: tecendo redes nos projetos da escola. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

KLUSENER, Renita. Ler, escrever e compreender a matemática, ao invés de tropeçar nos símbolos. In: Iara Conceição B. Neves; Jusamara V. Souza; Neiva Otero Schäffer; Paulo Coimbra Guedes; Renita Klusener. (Org.). **Ler e Escrever**: compromisso de todas as áreas. 7 ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006, p. 177-191.

Machado, N. J. **Matemática e Língua materna**: análise de uma impregnação mútua. São Paulo: Cortez, 2001.

MARTINS, M. H. **O que é Leitura?** 19.ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.

OLIVEIRA, E. C.; PIRES, C. M. C. **Uma reflexão acerca das competências leitoras e das concepções e crenças sobre práticas de leitura nas aulas de Matemática**. Bolema. Rio Claro. v.23, nº 37, p. 931 - 953, 2010.

PICARELLI, M. J. **A leitura e a matemática**: visão do professor do ensino médio. Campinas: PUC-Campinas, 2008.

SÃO PAULO, Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no ciclo II: caderno de orientação didática de Matemática. São Paulo: SME / DOT, 2006.

SANTOS, M. C. B. H. **Competências em Língua Portuguesa e Dificuldades de Processamentos em Matemática**. Universidade de Coimbra, 2009.

SMOLE, Kátia Stocco; DINIZ, Maria Ignez. **Ler e aprender matemática**. In: SMOLE, Kátia Stocco; DINIZ, Maria Ignez (Org.). **Ler, escrever e resolver problemas**: habilidades básicas para aprender matemática. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 69-86.

SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura**. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA ALUNOS SURDOS: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NA REDE REGULAR DE ENSINO EM NATAL-RN¹

Maria José Silva Lobato²

Claudianny Amorim Noronha³

Resumo

Segundo Marchesi e Palacios (2004), a educação especial viveu profundas transformações durante o século XX, impulsionada pelos movimentos sociais que reivindicam mais igualdade entre todos os cidadãos e a superação de qualquer tipo de discriminação, sendo incorporada aos poucos ao sistema educacional regular, embora seja constante a necessidade de fórmulas que viabilizem a integração dos alunos com alguma deficiência. Neste contexto, o presente trabalho objetiva apresentar uma reflexão sobre o desenvolvimento da competência de leitura e de escrita do aluno surdo nas Libras e Língua Portuguesa, a partir de um estudo de caso no município de Natal-RN. Realizou-se uma avaliação diagnóstica no intuito de conhecer as competências de leitor do aluno. Após isso, realizou-se um trabalho específico com o objetivo de ampliar tais competências. Para isso, tomou-se como referência os estudos de Cool *et al.* (2004), Quadros e Karnopp (2006), Mendes (2002), Palhares e Marins (2002), Mantoan e Pietro (2006), Capovilla e Raphael (2001) e Sassaki (2002), bem como as orientações pedagógica disponibilizadas no livro ciranda da inclusão das autoras Honora e Frizanco (2009). O trabalho desenvolvido foi planejado a fim de potencializar seu aprendizado por meio da adaptação curricular condizente aos conhecimentos prévios adquiridos no contexto escolar do aluno. Verificou-se que houve melhorias relevantes no desempenho escolar do aluno surdo a partir deste trabalho; portanto, propõe-se a ampliação desta prática para outras escolas do município de Natal-RN.

Palavras chave

Leitura; escrita; ensino de LIBRAS; ensino de língua portuguesa.

Abstract

According Palacios and Marchesi (2004), the special needs education experienced profound changes during the twentieth century, driven by social movements which claim equality among all people, excluding any type of discrimination. Currently, the special needs education has been incorporated into the regular education, although it is necessary direct actions to enable the school inclusion of student with special needs. Thus, the present work objectively presents a comprehensive discussion about the reading development of a deaf student on a bilingual (Libras and Portuguese) education context, in Natal-RN. Firstly, a diagnostic evaluation was made, aiming to observe the reading skills of deaf student; then, a specific work to expand those skills was applied. The scientific basis to this proposal was based on previous works, as follow: Cool *et al.* (2004), Quadros and Karnopp (2006), Mendes (2002), Palhares and Marins (2002), Mantoan and Pietro (2006), Capovilla and Raphael (2001), Sassaki (2002). In addition, the pedagogical practices suggested in Honora and Frizanco (2009) were applied. The work was planned in order to enhance the learning of the deaf student, considering their intellectual developments and previous experiences. In this sense, there were improvements in the reading ability of the deaf student; therefore, it is considered that the use this methodology has a positive impact in the schools of Natal-RN.

Key words:

Reading; writing; LIBRAS teaching; portuguese teaching.

1 - Este estudo está vinculado ao projeto “Leitura e escrita: recortes inter e multidisciplinares no ensino de matemática e português”, financiado pelo Observatório da Educação (CAPES/INEP-Edital.038/10) e desenvolvido pelo Grupo de Estudo Contar, da UFRN, em parceria com os CE-PPGED/CCHLA-PPGEL/CCET-PPGECNM.

2 - Professora da Secretaria Municipal de Educação de Natal-RN.

3 - Professora do Departamento de Práticas Educacionais e Currículo (DPEC), Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) e do Programa de Pós-Graduação em Ciências Naturais e Matemática (PPGCENM) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

1. Introdução

O movimento mundial pela educação inclusiva vem crescendo gradativamente, envolvendo ações políticas, culturais, sociais e pedagógicas em defesa do direito de todos os cidadãos de conviverem no mesmo espaço educativo, aprendendo e participando, sem qualquer tipo de discriminação. A educação inclusiva, conforme descrito por Mendes (2002) é uma reorganização fundamental no sistema educacional, cujas práticas e pressupostos são muito bem definidas e associadas a um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão, dentro e fora da escola, das pessoas com necessidades educativas especiais.

De acordo com Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Especial (2001) o conceito de escola inclusiva implica em uma nova postura da escola comum, que propõe no projeto político pedagógico ações que favoreçam a integração social e sua opção por práticas heterogêneas, no currículo, na metodologia de ensino, na avaliação e na atitude dos educandos. A escola capacita seus professores, prepara-se, organiza-se e adapta-se para oferecer educação de qualidade para todos, inclusive, para os educandos com necessidades especiais. Diante desse panorama, a educação inclusiva assume um espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas públicas passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural, a fim de que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas.

Na declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) definiu-se que a inclusão de alunos com necessidades especiais na classe regular implica no desenvolvimento de ações adaptativas, visando à adaptação do currículo, para que ele possa ser desenvolvido de maneira efetiva em sala de aula e atenda as necessidades individuais de todos os alunos. Sendo assim, a educação inclusiva, entendida sob a dimensão curricular,

objetiva que o aluno com necessidades especiais deve fazer parte da classe regular, aprendendo as mesmas coisas que os demais alunos, cabendo à escola fazer as adaptações necessárias.

Especificamente sobre a educação de surdos, destaca-se que a comunidade surda possui uma língua oficial, a Língua Brasileira de Sinais (Libras), que não pode ser confundida com gestos ou mímicas. A Libras possui todos os elementos linguísticos (fonológico, morfológico, sintático e o semântico) necessários para ser considerada uma língua e ao mesmo tempo é diferente das demais línguas por ser estabelecida através de relações visuais-espaciais. Segundo Quadros e Karnopp (2004) a língua de sinais é considerada como língua natural para a pessoa surda, compartilhando uma série de significados que lhes atribui caráter e ideias para ensinar língua portuguesa para os alunos surdos. Hoje a Libras é reconhecida legalmente como meio de comunicação dos surdos brasileiros através da Lei de nº 10436, de 24 de Abril de 2002, art. 1º *“É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos a ela associados”*. Sendo uma língua, a Libras é viva e apresenta-se em constante transformação. Em tempos surgem novos sinais e para aprendê-la de fato é necessário contato com surdos e usuários da mesma. Conhecer alguns sinais soltos não é suficiente para garantir uma conversação ou uma interpretação; ao contrário, faz-se necessário conhecer sua estrutura gramatical.

Nessa perspectiva, o presente trabalho tem como objetivo apresentar uma reflexão sobre a importância de flexibilizar o currículo para potencializar a aprendizagem leitora do aluno surdo do quinto ano de uma escola pública de Natal-RN, através da mobilização de estratégias de ensino e de aprendizagem adaptadas às necessidades específicas de alfabetização em Libras e em Língua Portuguesa. As reflexões decorrem de um estudo de caso realizado com um aluno surdo em uma escola pública municipal de Natal-RN.

A seguir apresentaremos algumas discussões a respeito da perspectiva inclusiva da Libras no contexto escolar para o surdo e das adaptações curriculares voltadas para a educação inclusiva. Apresentaremos, ainda, uma breve descrição de uma atividade interventiva de ensino de Libras e Língua

Portuguesa, bem como uma reflexão crítica sobre a importância da prática pedagógica direcionada ao atendimento específico de aprendizagem do aluno surdo, para sua efetiva inserção em sociedade.

2. Língua de sinais e Libras: perspectiva inclusiva real no contexto escolar para o surdo

A inclusão é fundamental para a construção de uma sociedade democrática. O respeito às diferenças e a igualdade de oportunidades requer o movimento de incluir, que faz uma ruptura com o movimento da exclusão. Este debate vem sendo promovido por diferentes instâncias e países, incluindo o Brasil, portanto a inclusão é a garantia a todos do acesso contínuo ao espaço comum na vida em sociedade, que deverá estar organizada e orientada, respeitando a diversidade humana, as diferenças individuais, promovendo igualdade de oportunidades de desenvolvimento para toda a vida (GLAT, 2007).

As línguas de sinais são línguas naturais utilizadas pelas comunidades surdas. Durante muito tempo, essas línguas foram consideradas apenas gestuais, incapazes de expressar conceitos abstratos. Atualmente, o preconceito e desconhecimento sobre a Libras vêm gradativamente dando lugar à informação e ao esclarecimento sobre o direito do surdo a exercer sua identidade e aprender em meio aos ouvintes por meio de sua língua natural.

As línguas de sinais, como qualquer língua oral, possuem sua própria estrutura, contemplando aspectos gramaticais em seus diversos níveis: fonológico, semântico, sintático e pragmático. Quanto à sua estrutura, os princípios gerais são semelhantes aos apresentados nas línguas orais e são próprias para a tradução de quaisquer assuntos e conceitos, sejam eles concretos ou abstratos.

No Brasil, várias iniciativas foram criadas nos últimos anos com o intuito de promover o uso da Libras nas escolas, desenvolvendo práticas pedagógicas que favorecem o ensino dessa língua para as pessoas com surdez. Tais ações são necessárias, considerando a singularidade da Libras, considerando que ela não é uma linguagem usual para a sociedade em geral.

Sendo assim, um dos desafios das políticas públicas inclusivas para as escolas brasileiras é a construção de ambientes educacionais para o ensino da Libras, por meio de métodos de profissionais capacitados e recursos didáticos adaptados variados, afim de potencializar o ensino-aprendizagem do aluno surdo.

3. Adaptações curriculares na educação inclusiva: rompendo fronteiras

Pela recomendação do Ministério de Educação e Cultura (BRASIL, 1998) as adaptações curriculares devem levar em consideração as estratégias e critérios de atuação docente, admitindo decisões que possibilitam a adequação de ações educativas às maneiras peculiares de aprendizagem dos alunos, considerando que o processo de ensino e aprendizagem pressupõe atender à diversificação de necessidades dos alunos na escola. As adaptações curriculares educacionais possibilitam atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Propõe que se realize a adaptação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não se trata de um novo currículo, mas um currículo dinâmico e alterável, que seja passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos. Nessas circunstâncias, as adaptações curriculares implicam na planificação pedagógica e as ações docentes fundamentadas em critérios que definem: o que o aluno deve aprender; como e quando aprender; que formas de organização de ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem; como e quando avaliar o aluno.

Faz-se necessário os ajustes e modificações nas diferentes instâncias curriculares, para responder às necessidades de cada aluno, e assim favorecer as condições que lhe são necessárias para que se efetive o máximo possível de aprendizagem do aluno surdo, a fim de fornecer-lhe o acesso ao conhecimento e seu uso funcional, na administração de sua própria vida e no processo de transformação da sociedade.

A escola inclusiva demanda uma nova forma de concepção curricular, que tem que dar conta da diversidade do seu alunado (BRASIL, 1998). Nesse sentido, faz-se necessário refletir

o currículo em uma escola inclusiva, além das adaptações feitas para acomodar os alunos com deficiências ou demais necessidades especiais. As adaptações curriculares devem ser pensadas e planejadas pelas escolas visando criar condições físicas, ambientais e materiais para o aluno na sua unidade escolar de atendimento. Além de propiciar os melhores níveis de comunicação e interação com as pessoas que convivem na comunidade escolar, favorecendo a participação nas atividades escolares; propiciar o mobiliário, equipamentos específicos necessários e salas adaptadas; fornecer ou atuar para a aquisição dos equipamentos e recursos materiais específicos necessários: próteses auditivas, treinadores da fala, *software* educativo, entre outros; adaptar materiais de uso comum em sala de aula: *slides*, cartazes, entre outros; adotar a Libras além de material escrito e computador.

Segundo Glat (2007), as adaptações curriculares envolvem modificações organizativas, nos objetivos e conteúdos, nas metodologias e na organização didática, no uso do tempo e na filosofia e estratégias de avaliação, permitindo o atendimento às necessidades educativas de todos os alunos em relação à construção do conhecimento. Um currículo que leve em conta a diversidade deve ser flexível e passível de adaptações, sem perda de conteúdo. Deve ser construído tendo como objetivo geral a redução de barreiras atitudinais e conceituais, e se pautar em um novo significado do processo de aprendizagem na sua relação com o desenvolvimento humano.

Mendes (2002) diz que para atender os alunos com necessidades educacionais com qualidade, a escola deve modificar-se no aspecto político, visando à construção de uma rede de suportes capaz de formar pessoal e promover serviços na escola, na comunidade, na região; no aspecto educacional, trabalhando a capacidade de planejar, programar e avaliar programas para diferentes alunos em ambientes da escola regular; no aspecto pedagógico, valendo-se de estratégias de ensino que favoreçam a inclusão e descentralize a figura do professor, o incentivo às tutorias por colegas, a prática flexível, a efetivação de currículos adaptados.

Diante disso, a adaptação curricular deve estar relacionada à prática educativa crítica e reflexiva e que atenda às reais

necessidades dos alunos surdos, diante da realidade em que está inserido, tanto no que refere aos conteúdos a serem trabalhados, quanto na utilização de recursos didáticos específicos.

4. A educação do surdo na perspectiva bilíngue

De acordo com Alves *et al.* (2010) a abordagem educacional bilíngue, na perspectiva da educação do aluno surdo, visa capacitar a pessoa com surdez para a utilização de duas línguas no cotidiano escolar e na vida social, sendo elas, principalmente, a Libras e a linguagem da comunidade ouvinte. Estudos têm mostrado que esta abordagem corresponde melhor às necessidades do aluno com surdez, em virtude de respeitar a língua natural e construir um ambiente propício para a educação especial na perspectiva da inclusão escolar. Entretanto, para a eficácia da prática bilíngue, torna-se necessária a construção de um campo de comunicação e de interação amplos, possibilitando que a Libras e a Língua Portuguesa, tenham lugares de destaque na escolarização dos alunos com surdez, mas que não sejam o centro de todo o processo educacional.

Segundo Guarinello (2007), a proposta bilíngue surgiu baseada em reivindicações dos próprios surdos pelo direito a sua língua e das pesquisas linguísticas sobre a língua de sinais. Legalmente, a partir do Decreto 5.626, de 5 de dezembro de 2005, passou a ser garantida às pessoas com surdez o direito a uma educação que garanta a sua formação, em que a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa, preferencialmente na modalidade escrita, constituam línguas de instrução, e que o acesso as duas línguas ocorra de forma simultânea no ambiente escolar, colaborando para o desenvolvimento de todo o processo educativo.

Segundo Quadros (1997), algumas propostas já foram feitas para que a educação bilíngue seja colocada em prática, tais como: i) o reconhecimento da pessoa surda enquanto cidadã integrante da comunidade surda com direito de ter assegurada a aquisição da língua de sinais como primeira língua; ii) o uso da língua de sinais na escola para garantir o desenvolvimento cognitivo e o ensino de conhecimentos gerais; iii) o ensino

da língua oral-auditiva com estratégias de ensino de segunda língua e a inclusão de pessoas surdas nos quadros funcionais das escolas.

Todas essas gradativas conquistas vêm sendo fator diferenciador no trabalho desenvolvido nas escolas públicas, pois o enfoque educacional bilíngue possibilita valorizar a língua de sinais dos surdos, além de respeitar sua identidade. No Brasil a proposta bilíngue ainda é bastante recente, existindo alguns projetos e iniciativas em fase de implantação e com resultados pouco difundidos. Logo, percebe-se a necessidade de compartilhar práticas educativas desenvolvidas com o aluno surdo, de modo a colaborar com os profissionais da educação que têm atuado com esta clientela nas escolas.

5. Estratégias de ensino e a prática docente do professor reflexivo

A experiência de ensino aqui apresentada é fruto de estudos realizados pela primeira autora, enquanto professora da Educação Básica de uma escola pública municipal de Natal-RN, onde atua como professora de Libras.

Tal experiência considera em sua essência as discussões anteriormente apresentadas, de modo a promover reflexões que visam à melhoria da prática de ensino das Libras e Língua Portuguesa para o aluno surdo, a partir da análise dos resultados obtidos com a intervenção realizada.

A experiência aqui apresentada, trata-se de um estudo de caso desenvolvido com um aluno surdo, do 5º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública municipal de Natal-RN, no período de seis meses, em 2011.

O trabalho, que teve como objetivo alfabetizar nas Libras e Língua Portuguesa, utilizou como base as atividades propostas por Quadros e Schmiedt (2006), as quais visam ensinar Língua Portuguesa escrita para alunos surdos, desde a alfabetização até os anos iniciais do ensino fundamental. A opção de utilização desta obra está não apenas pelo fato desta ser adotada na rede pública municipal de ensino, sendo, portanto disponibilizada em todas as escolas, para o trabalho com os alunos surdos, mas também por se caracterizar como

um material que auxilia o professor no desenvolvimento de práticas educacionais na sala de aula comum e no atendimento educacional especializado, apresentando questões, reflexões e sugestões de como desenvolver atividades para ensinar o Português para alunos surdos inseridos no ensino regular. Além disso, as ideias sugeridas nesta obra, contém jogos e brincadeiras infantis adaptadas de dinâmicas utilizadas no ensino da Língua Portuguesa para crianças ouvintes e outras criadas especificamente para as crianças surdas, caracterizando-se, portanto, em um material que permite a realização de um trabalho dinâmico para o ensino de Libras.

Apesar das atividades disponibilizadas por Quadros e Schmiedt (2006) possibilitarem a realização de um trabalho que pode ser desenvolvido desde o início do processo de aquisição da leitura e escrita pelo aluno até o final dos anos iniciais, em que a criança já se encontra alfabetizado, caberá ao professor selecionar aquela que melhor se adapta a realidade do seu aluno, bem como a realização de uma complementação que vise o aprofundamento do conhecimento necessário ao nível deste. Assim, faz-se necessário que o professor de Libras realize uma avaliação que o permita conhecer o nível de alfabetização do aluno com o qual irá trabalhar para, a partir deste resultado, planejar sua atuação de modo a ter um maior aproveitamento do material disponível, além de complementá-lo quando necessário, de modo a lançar mão de outros recursos que atendam as especificidades de aprendizagem do aluno surdo.

Diante disso, a intervenção aqui descrita consta da descrição dos procedimentos utilizado para o uso das atividades expressas no livro de Quadros e Schmiedt (2006), com ênfase naquelas que foram adaptadas/complementadas de modo a melhor atender às necessidades do aluno sujeito da pesquisa.

A complementação das atividades se deu após a realização de atividades que visavam diagnosticar o nível de compreensão das Língua Portuguesa e Libras desse aluno, entre as quais constam: a leitura, compreensão e interpretação e escrita. Com a análise dos resultados destas foi observado que apesar do aluno surdo estar matriculado no 5º ano do ensino fundamental, o estudante encontrava-se na fase inicial de alfabetização.

Além do nível de conhecimento dos alunos, para o planejamento e uso das atividades foram considerados o acervo bibliográfico e materiais didáticos disponibilizados pela escola, que eram poucos, bem como o espaço físico de que a mesma dispõe.

Optou-se em apresentar a atividades interdisciplinares de Língua Portuguesa e Matemática, visto que o aluno apresenta restrito conhecimento nessas duas disciplinas, apesar de estar inserido no 5º ano.

Para a realização do trabalho, foram utilizados recursos complementares, como por exemplo: imagens e livros de literatura infantil, jogos adaptados em Libras e Língua Portuguesa, além da utilização dos estudos de Quadros e Schmiedt (2006) e Honora e Frizanco (2009).

Atividade 1: Caixa com histórias em sequência

Objetivo: diferenciar cenas; sequenciar cenas pela ordem de acontecimentos; enumerar fatos e objetos; aumentar/aprimorar o vocabulário; elaborar texto em língua portuguesa.

Descrição do material: Imagens que representam as sequências de diferentes histórias (podem ser adquiridas em revistas em quadrinhos); uma caixa para depositar as imagens; papel cartão para colar as imagens e garantir menor deterioração com o manuseio.

Orientações para o professor de atividades com alunos surdos desenvolvido pela professora de Libras da Escola Ulisses de Góis, no município da Natal-RN.

i) O professor pode solicitar que o aluno faça o registro escrito, com auxílio de letras móveis, datilologia, jogos da memória, além da contação de história para a formação de frases ou textos.

ii) utilização em conjunto com outras atividades para potencializar a aprendizagem do aluno, tais como jogos que envolva compreensão temporal, soma, subtração, escrita, cores e formas.

iii) Proponha ao aluno que ele crie histórias com diferentes finais, inicialmente, com poucos quadros. Posteriormente, solicite que ele escreva em língua portuguesa a história criada;

iv) Oriente o aluno a colocar a sequência de imagens com a história criada por ele em folhas de papel e, em seguida, ajude-o a organizar pequenos livros para serem disponibilizados no cantinho de leitura da sala de aula.



Figura 1 – Atividade com história em sequência.
Fonte: Quadros e Schmiedt (2006)



Figura 2: O aluno sinalizando hora do recreio da escola/ lanche. Essa atividade é desenvolvida diariamente pela professora de Libras da rede regular de Natal-RN

Atividade 2: Relógio de hora adaptado e relógio com números naturais

Objetivo: favorecer a interação entre os alunos surdos e ouvintes em sala de aula; estimular o uso da Libras; estimular a escrita e leitura dos numerais; proporcionar o conhecimento das horas; sequenciar fatos e acontecimentos temporais.

Descrição do material: dois relógios fictícios, que podem ser construídos pelo professor junto ao estudante, sendo um com números em Libras e o outro com números naturais.

Orientações para o professor de atividades com alunos surdos desenvolvido pela professora de Libras da Escola Ulisses de Góis, no município da Natal-RN.

i) O professor pode solicitar que o aluno faça o registro escrito dos números naturais no relógio xerografado, como também em Libras, com auxílio de números móveis, datilologia, jogos de números, bingo em Libras, além da narração de história e demonstração de cenas visuais de acontecimentos diários, tais como: acordar, tomar banho, tomar café, escovar os dentes, ir para escola, almoçar, fazer tarefa de casa, assistir TV, jantar, dormir.

ii) utilização em conjunto com outras atividades cotidianas do aluno, tais como o uso de jogos que envolva compreensão temporal ,soma, subtração , escrita , cores e formas.

iii) Propor ao aluno que ele recontre histórias clássicas em que a sequência temporal esteja em evidência, como os clássicos infantis, por exemplo: o chapeuzinho vermelho, os três porquinhos e o patinho feio. Posteriormente, solicite que o aluno recontre a história e registre em Português os acontecimentos históricos ocorridos no tempo passado, presente e futuro.



Figura 3- Professora de Libras ensinando horas através do relógio em Libras, por meio de jogos na sala de informática da rede regular de Natal-RN

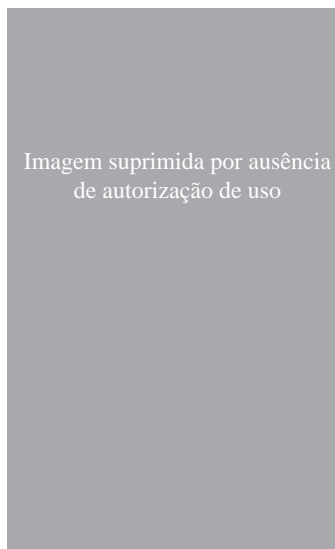


Figura 4 - Relógio com números naturais utilizado para indicar a rotina da escola. Essa atividade é desenvolvida diariamente pela professora de Libras da rede regular de Natal-RN

6. Resultados adquiridos com uso dos recursos didático-pedagógicos.

As atividades desenvolvidas com os recursos didáticos pedagógicos citados possibilitaram ao aluno surdo: maior socialização com os colegas, confiança à medida que começou compreender e participar das atividades ativamente, além de estimular o desenvolvendo competências e habilidades de leitura e de escrita adaptadas para atender as necessidades de alfabetização do aluno surdo.

Foram desenvolvidos algumas atividades, tendo como base alguns recursos didáticos pedagógicos considerados importantes para potencializar o aprendizado do aluno surdo em Libras e em Língua Portuguesa durante os seis meses, tais como: jogos diversificados; uso do dicionário visual; uso do dicionário trilingue do Capovilla; contação de histórias; criação de materiais complementares, tais como caderno e livro (ciranda da vida) durante o atendimento individualizado que acontece duas vezes na semana, com duração de uma hora no final do horário; folhas xerografadas; uso de jornais, revistas e livros de alfabetização usados pela escola; uso diário de Libras para explicar os conteúdos referentes às disciplinas curriculares; uso diário de recurso visual; alfabeto móvel; livros paradidáticos; atlas; DVDs com história infantil; quadro de pregação; lista de palavras; calendário; relógio.

Para o desenvolvimento dessas atividades com aluno surdo a professora de Libras utilizou diferentes espaços na escola regular no município do Natal-RN: sala de aula; sala de vídeo; sala multifuncional; biblioteca; pátio da escola; sala de informática; sala dos professores.

No período correspondente de 11 de Julho a 23 de Dezembro de 2011, o aluno surdo, idade 13 anos, série 5º ano, teve avanços em seu desempenho escolar considerável no processo de alfabetização em Libras e Língua Portuguesa. O contato diário com a Língua Brasileira de Sinais vem sendo essencial para o desempenho escolar expressivo do aluno e nas demais áreas de conhecimento, como Língua Portuguesa, matemática e outras disciplinas curriculares.

Por meio da avaliação diagnóstica inicial foi possível saber que o aluno apresentava restrito contato com a Língua Brasileira de Sinais. Dentre as várias justificativas apresentadas para fracasso escolar do aluno, havia a justificativa que o aluno tinha problema de visão, sendo descartada essa hipótese, quando o aluno começa a sentar na primeira fileira da sala e ser diariamente estimulado com vários recursos didáticos pedagógicos, sendo notório o salto qualitativo no desempenho escolar desse aluno. Era incipiente o contato que o aluno surdo tinha com a Libras e a Língua Portuguesa.

Foi possível notar diariamente o crescente interesse e motivação de aprender do aluno. Após esse período de convivência e contato com a Libras, verificou-se as mudanças expressivas da turma 5º ano em relação ao aluno que tem surdez, pois em algumas aulas, de acordo com o planejamento, o aluno surdo em parceria com a professora Libras e o professor regente ensinava a Libras em classe, proporcionando a melhoria na comunicação e quebra de conceitos errôneos sobre esse tipo de deficiência.

Outro aspecto relevante é foi o interesse gradativo dos professores e gestores em querer conhecer esse idioma através de curso de formação quinzenal realizado na escola durante esse semestre, favorecendo um ambiente de gradativa sensibilização coletiva para este novo cenário escolar inclusivo, em que o aluno com necessidades educacionais especiais tem o direito de aprender e interagir de forma democrática e igualitária.

Sendo assim, o aluno surdo vem exercendo posturas, que outrora, não se observava, tais como: segurança em desenvolver as atividades propostas, confiança em si, entusiasmo, alegria e autonomia. Já transita na escola com segurança e vem conseguindo comunicar-se com outros funcionários da escola sem auxílio da professora de Libras.

O aluno tem sido diariamente estimulado a aprender a conviver e a conhecer o mundo letrado. Portanto, houve bom desempenho do aluno durante em seis meses de intervenções planejadas, organizadas e adaptadas para atender as necessidades específicas de aprendizagem escolar do aluno surdo, por meio da disposição de variados recursos didáticos pedagógicos, com o objetivo de ampliar o conhecimento do aluno em Libras e Língua Portuguesa.

É importante mencionar que as atividades descritas acima não se restringem às sugestões propostas, mais pode ter múltiplos desdobramentos interdisciplinares que deve ser explorados para atender as necessidades específicas de adequação curricular do aluno surdo, através da perspectiva bilíngue. Para isso é necessário a criação/adaptação de materiais didáticos indispensável ao êxito do trabalho do educador comprometido com ensino-aprendizagem de qualidade.

Considerações finais

É importante mencionar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996, Art.59) refere-se a dois perfis de professores que deverão ser formados para atuar com alunos com necessidades educacionais especiais:

a) Professor de classe comum capacitado – profissional que comprova em sua formação conteúdos ou disciplinas sobre Educação Especial e desenvolvidas competências para: perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos; flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas do conhecimento; avaliar continuamente a eficácia do processo educativo; atuar em equipe e em conjunto com o professor especializado.

b) Professor especializado em Educação Especial - Formação em cursos de licenciatura em Educação Especial ou complementação de estudos ou pós-graduação para: identificar as necessidades educacionais especiais; definir e implementar respostas educativas; apoiar o professor da classe comum; atuar no processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos; desenvolver estratégias de flexibilização, adaptação curricular e práticas alternativas.

Neste contexto, Bueno (1999), afirma que há quatro desafios que a educação inclusiva impõe à formação de professores: formação teórica sólida ou uma formação adequada no que se refere aos diferentes processos e procedimentos pedagógicos que envolvem tanto o “saber” como o “saber fazer” pedagógico; formação que possibilite dar conta das mais diversas diferenças, entre elas, as crianças deficientes que foram incorporadas no processo educativo regular; formação específica sobre

características, necessidades e procedimentos pedagógicos para as diferentes áreas de deficiência.

Entende-se que o fracasso do processo educativo das pessoas com surdez tem suas raízes, em geral, associadas às concepções pedagógicas inadequadas adotadas pelos profissionais que atuam com alunos surdos. Por isso, o foco do trabalho do educador deve ser a transformação das suas práticas pedagógicas excludentes em práticas inclusivas, pois se compreende o homem como um ser dialógico, transformacional, inconcluso, reflexivo, síntese de múltiplas determinações num conjunto de relações sociais, com capacidade de idealizar e de criar.

Por isso, necessário repensar as práticas pedagógicas dos docentes na perspectiva da educação escolar inclusiva para pessoas com surdez, visando proporcionar a essas pessoas a oportunidade de aquisição de habilidades para a vida em comunidade, ou seja, como atuar e interagir com seus pares no mundo, considerando o contraditório, o ambíguo, o complexo e o diferente.

Vê-se, portanto, urgência em se deflagrar iniciativas que desconstruam os modelos conservadores da escola comum, para gerar formas de fazer uma educação escolar inclusiva pautada no reconhecimento e na valorização das diferenças, mostrando-a como efetiva e coerente, possibilitando a educação escolar inclusiva de pessoas com surdez na escola comum brasileira.

Durante um semestre de intervenções pedagógicas da primeira autora, enquanto professora de Libras, em parceria com o professor da classe comum, houve o direcionamento das reais necessidades de aprendizagem de alfabetização do aluno surdo, com enfoque na leitura e na escrita em Libras e Língua Portuguesa e matemática, e os resultados alcançados no processo de ensino aprendizagem foram notáveis, além da visível melhoria do aluno na socialização, autonomia e confiança em seu potencial de aprendizagem.

As intervenções planejadas para atender as especificidades de aprendizagem reais do aluno surdo da escola pública de Natal-RN foram um divisor de águas, para o aluno surdo, entre estar na escola e fazer uso dela. Deve-se levar em consideração que esse

aluno surdo estava inserido no quinto ano, mas não desenvolvia as propostas curriculares para série, tornando-se mais um número, do que um aluno com potencialidades.

Neste contexto, os estudos de Quadros e Schmiedt (2006) e Honora e Frizanco (2009) apresentam-se como propostas de atividades de leitura e de escrita adaptadas para aluno surdo que podem ser usados desde o nível básico de alfabetização, até para alunos com conhecimento mais avançado em Libras e em Língua Portuguesa, o que foi essencial para desenvolver um trabalho consistente e significativo, servindo de fio condutor no processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo.

Conclui-se que é indispensável que nas escolas regulares de ensino tenham assegurado um acervo diversificado de livros didáticos e de outros recursos didático-pedagógicos, tais como: jogos adaptados em Libras, DVDs em Libras, relógio em Libras, dentre outros, que possibilite atender às heterogeneidades existentes em sala de aula, principalmente quando falamos em alunos surdos incluídos na rede regular de ensino. Entretanto, isto não é suficiente, pois a adaptação das matérias à série, faixa etária do aluno e conhecimento prévio que o aluno traz de seu contexto social depende, principalmente, da boa formação e prática do docente.

Portanto, competem à escola promover o desenvolvimento cognitivo, afetivo, moral e social dos alunos com necessidades educacionais especiais e ao mesmo tempo facilitar-lhes a integração na sociedade como membros ativos. Mas, para que isto aconteça, é importante que a escola estimule o aluno surdo a exercer sua identidade surda, através do bilinguismo, a fim de oferecer oportunidades reais de demonstrarem o quanto são eficientes, tem potencialidades, são capaz de aprender, são produtivos e interativos, apto a aprender a aprender, principalmente quando a escola assume a responsabilidade com perspectiva inclusiva como um direito de todos para exercício da cidadania de todos os alunos.

Referências

ALVES, C.B.; FERREIRA, J.P.; DAMÁZIO, M. M. **A Educação Especial na perspectiva da inclusão Escolar: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez.**

Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Especial, 2010. v. 4. (Coleção: A educação especial na perspectiva da inclusão escolar).

BRASIL. Ministério da Educação, Secretária de Educação Especial. **Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial: área de altas habilidades.. Brasília: MEC/SEESP, 1998, v. 9. (Série Diretrizes).**

_____. Coordenadoria Nacional para Integração de Pessoas Portadoras de Deficiências. Declaração de Salamanca e Linha de ação sobre as necessidades educativas especiais. In: **Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade.** Brasília: CORDE, 1994.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: MEC/SEESP, 1996.

_____. Presidência da República, casa civil. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

_____. Secretaria da Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília: CNE/CEB, 2001.

BUENO, J.G.S. **A educação inclusiva e as novas exigências para a formação de professores: algumas considerações.** In: BICUDO, M.A.; SILVA Jr., C.A. Formação de educadores e avaliação educacional. São Paulo: UNESP, 1999.

CAPOVILLA, F.C.; RAPHAEL, W.D. **Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da Língua de Sinais Brasileira.** São Paulo, SP: Edusp, 2001.

COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais volume 3,** Porto Alegre: Artmed, 2ª Ed, 2004, 367p.

GLAT, R. **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007, 104-105p.

GUIRINELLO, A. C. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos**. São Paulo: Plexus, 2007, 150p.

HONORA, M.; FRIZANCO, M.L.E. **Ciranda da inclusão: deficiência auditiva**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2009, 120p.

MANTOAN, M.T.E.; PRIETRO, R.G. **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006, 103p.

MARCHESI, A.; PALACIOS, J. **Desenvolvimento psicológico e educação: Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, p. 171-192, 2004.

MENDES, E.G. **Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil**. In: PALHARES, M.; MARINS, S. *Escola Inclusiva*. São Carlos: EdUFSCar, p. 61-85, 2002.

MENDES, E.G. Desafios atuais na formação do professor de educação especial. **Revista Integração**, v. 14, n. 24, p. 12-17, 2002.

PALHARES, M.; MARINS, S. (Orgs.) **Escola Inclusiva**. São Carlos: EdUFSCar, p. 61-85, 2002.

QUADROS, R. M. Aspectos da sintaxe e da aquisição da língua de sinais brasileira. **Letras de Hoje**, v. 32, n.4, p.125-146, 1997.

QUADROS, R.M.; KARNOPP, L. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed. 2004.

QUADROS, R.M.; SCHMIEDT, M.M.Q. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

SASSAKI, R.K. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. In: **Revista Nacional de Reabilitação**, n. 24, p. 6-9, 2002.

LEITURA, ESCRITA E GÊNEROS TEXTUAIS EM AULAS DE MATEMÁTICA: UMA RELAÇÃO DE DIFERENTES LINGUAGENS

Cidinéia da Costa Luvison

Resumo

O texto diz respeito a uma pesquisa de Mestrado que buscou investigar como os conhecimentos matemáticos — explorados em um contexto de leitura e produção escrita em situações de jogo, na perspectiva da resolução de problemas — são mobilizados e (re)significados por alunos de um 5º ano do Ensino Fundamental, com a finalidade de analisar a apropriação da linguagem e dos conceitos matemáticos pelos alunos. Os dados foram produzidos a partir de registros dos alunos em diferentes gêneros textuais e audiogravação dos momentos de resolução de problemas a partir do jogo e da socialização. Foi possível constatar que, os alunos apropriam-se da linguagem e dos conceitos matemáticos, quando elucidados por meio de um contexto de investigações, em que a inferência, o dialogismo e a relação leitor-autor ajudam a constituir e a desenvolver cada sujeito que, enquanto escreve, lê e comunica, (re)significa o conhecimento matemático.

Palavras-chave

Leitura; escrita; gêneros textuais; jogos; anos iniciais do ensino fundamental.

Abstract

The text refers to research that investigates how mathematical knowledge - explored in the context of reading and writing in game situations from the perspective of problem solving - are mobilized and (re) signified by students from a 5 grade of elementary school. It was developed a sequence of tasks with games from the perspective of problem solving. The data were produced from student records in different text genres, audio recording of the moments of problem solving from the play and socialization. It was found that the students are appropriating the language and mathematical concepts, as elucidated by a research context, in which the inference, dialogue and reader-author relationship help establish and develop each individual who.

Keywords

Reading, writing; text genres; games; first years in elementary school.

Introdução

O presente artigo é um recorte de uma pesquisa de Mestrado concluída no ano de 2011. O foco do trabalho esteve pautado na interrelação de diferentes linguagens em aulas de Matemática, destacando primeiramente a questão do jogo, da leitura e escrita de diferentes gêneros textuais, com base na comunicação matemática, na apropriação da linguagem e no desenvolvimento humano, e em um segundo momento na resolução de problemas.

O objetivo da pesquisa foi investigar como os conhecimentos matemáticos são mobilizados e (re)significados, quando explorados em um contexto de leitura e produção escrita em situações de jogo, na perspectiva da resolução de problemas por crianças de um 5º. ano do Ensino Fundamental. A produção dos dados ocorreu em uma escola da rede pública municipal de ensino, na cidade de Bragança Paulista – SP, com 23 alunos.

Dentre as tarefas e discussões desenvolvidas durante a pesquisa, selecionamos para esse trabalho, aquelas relacionadas a circulação de linguagens e ideias matemáticas ocorridas durante os jogos *Kalah*¹ e *Sjoelbak*², com o enfoque na leitura e na escrita a partir de diferentes gêneros textuais. A escolha dos jogos se deve aos seus traços culturais, que mesmo distantes temporalmente continuam com suas práticas ainda arraigadas na contemporaneidade.

Partimos do pressuposto de que o jogo pode propiciar o acesso a diferentes leituras e, conseqüentemente, à apropriação de linguagens, estabelecendo um conjunto de significações através de um contexto leitor, escritor e matemático.

Língua materna e linguagem matemática: uma relação de divergência e de complementaridade

Quando pensamos na leitura e na escrita no Ensino Fundamental, imediatamente as relacionamos a um trabalho direcionado à língua materna e à apropriação de um sistema simbólico, envolvendo palavras, textos, imagens, que possuem a preocupação de estabelecer formas possíveis de comunicação.

Contudo, entendemos que um sistema simbólico, para ser compreendido, necessita de uma leitura relacionada com o contexto e com as necessidades sociais, ou seja, é possível ler para divertir-se, agir, discutir, realizar, interpretar, definir, significar e transformar o que está posto graficamente, o que permite incluir a linguagem matemática.

Segundo Andrade (2005), o sujeito que lê está imerso em uma diversidade de expressões, compreendendo e interpretando diferentes linguagens, através de uma rede de conhecimentos.

Santos (2005) considera que há uma interface entre a língua materna e a linguagem matemática, pois não existe uma única forma de linguagem, significado ou representação: um mesmo “modelo matemático” pode ser trabalhado de formas diferentes. Além disso, o autor enfatiza que a linguagem falada é uma ferramenta de grande importância para a produção de seus próprios significados.

Ao mencionar a relação entre língua materna e linguagem matemática, não há como não ressaltar a presença do letramento e do numeramento. De forma geral, ambos possuem diferentes designações, porém, neste artigo, adotaremos a perspectiva de Fonseca (2009), que enfatiza ambos os conceitos, enquanto

1 - Kalah: Distribui-se 3 sementes em cada espaço e no meio deverá conter 4 sementes. Os Kalahs das laterais deverão ficar vazios. Cada jogador fará a jogada na sua vez, distribuindo-as uma a uma a sua direita. Ao passar pelo seu Kalah, o jogador deve deixar uma semente e continuar a distribuição. Caso a semente seja colocada no Kalah do próprio jogador, este poderá jogar novamente. Se a última semente colocada, cair em uma casa vazia, do seu lado do tabuleiro, as sementes do adversário, diretamente a frente, será capturada. O jogo termina quando um dos jogadores não possuírem mais sementes a movimentar.

2 - O Sjoelbak possui uma prancha de arremessos, com linha de tiro, de uma extremidade a outra, com os números: 2 – 3 – 4 – 1 e 30 discos. Os discos devem ser lançados um de cada vez, saindo de trás da linha de partida. O jogador terá direito a três lançamentos. Até o segundo arremesso, os discos que ficarem entre as linhas de partida e chegada, discos acavalados e em pé podem ser jogados novamente. Os discos arremessados para fora serão anulados. Ao final da terceira jogada, esses casos serão desconsiderados para a contagem. Contagem: contar a quantidade de peças comuns, com os respectivos valores de cada casa, multiplicando por 2. Os pontos que sobram deverão ser calculado com os valores de cada casa. Somam-se os valores e quem obtiver o maior número de pontos é o vencedor.

práticas sociais, ou seja, uma cultura escrita e matemática. Como mencionado pela autora, trata-se de “[...] proceder matematicamente, [...] e estabelecer uma relação de inclusão do numeramento no âmbito das práticas de letramento” (Ibidem, p. 54).

Para Fonseca (2009), o letramento está relacionado às práticas sociais, que são atreladas a um código escrito que não se restringe a um movimento de códigos, mas diz respeito a uma cultura escrita. Ao observar as questões que envolvem o letramento e o numeramento, a autora especifica que existe uma analogia entre práticas de letramento e de numeramento.

Ao pensarmos nas diferentes formas de expressão e comunicação, não há como não destacar a linguagem matemática e o lugar que esta tem ocupado nas relações humanas neste percurso, juntamente com a língua materna.

Temos observado que a linguagem matemática tem-se configurado, nas aulas de Matemática, de forma reduzida, voltada exclusivamente para a leitura de enunciados, uma vez que a linguagem e a comunicação oral têm-se intensificado como movimentos específicos da língua materna. De acordo com Machado (1990, p. 9), ao contrário do que normalmente acontece, a Matemática deveria ser tratada “[...] como fonte alimentadora na construção de conceitos, na apreensão das estruturas lógicas da argumentação, na elaboração da própria linguagem matemática”.

De certa forma, a Matemática, a partir de suas características e estilos próprios da língua, deveria realizar ações fecundas em torno da especificidade de sua linguagem, demonstrando que, do mesmo modo que a língua materna possui suas marcas, a linguagem matemática também possui suas próprias configurações, e ambas não podem estar dissociadas; por isso, há necessidade de um trabalho que envolva a relação do leitor (aluno) com o texto matemático.

Não há como não nos questionarmos acerca dessa supervalorização da língua materna em detrimento da linguagem matemática. A questão que se coloca é: como dissociar as duas linguagens, sendo que há uma constante fusão entre elas? Como excluir a presença da linguagem matemática, se suas marcas estão presentes nos diferentes discursos e práticas sociais?

Nesse sentido, não há como dissociar uma linguagem da outra, nem mesmo como estabelecer um lugar de maior importância para uma delas, pois elas ocupam um contexto de representação da realidade em que não existem destaques: há, de certa forma, uma inter-relação, um dialogismo, que deve ser proposto e assumido pelo contexto escolar.

Destacar a presença de um processo dialógico entre as práticas da língua materna e da linguagem matemática seria explicitar que não há separação entre as linguagens, mas traços característicos que as configuram e as difundem.

A Matemática não se reduz à linguagem de códigos e símbolos: está representada em torno de um conjunto de significações que lhe são próprias, mas também faz uso do movimento de outras linguagens. Dessa forma, para Machado (1990, p.96),

[...] muito mais do que a aprendizagem de técnicas para operar com símbolos, a matemática relaciona-se de modo visceral com o desenvolvimento da capacidade de interpretar, analisar, sintetizar, significar, conceber, transcender o imediatamente sensível, extrapolar, projetar.

Além da relação de técnicas para operar, quando pensamos no conhecimento matemático e de construção e representação da realidade por meio da língua materna, é preciso refletir sobre a complementaridade das duas linguagens (língua materna e a matemática). Compreendemos que ambas possuem seus estilos particulares, porém, são complementares, ou seja, existe uma relação de significados entre elas que independe de seu estilo.

Nesse aspecto, ler, escrever, reescrever, interpretar, transcender, significar, comunicar, está a serviço de um conjunto de representações, em que a Matemática também é concebida. Esse movimento pode ser sentido tanto com o jogo, quanto na resolução de problemas, em que, por meio da relação estabelecida com o texto, com o lúdico e com o outro, é possível apropriar-se dessa leitura e, ao mesmo tempo, propor sentido para ela.

Outro ponto destacado seria a presença das marcas

da oralidade, que se configuram na língua materna e que assumem grande destaque no momento da escrita. Neste aspecto, a linguagem matemática encontra-se em um estado de complexidade, já que seu estilo formal dificulta o processo de comunicação, de leitura e de escrita.

Essa formalização, por determinar um distanciamento entre os interlocutores, durante a comunicação, torna-se uma barreira, quando trazida ao contexto da sala de aula e reportada para o registro escrito, pois a criança não encontra referências para entender essa linguagem.

Bakhtin (2000) lembra que o texto se define como um objeto significativo e que não existe fora da sociedade. Nesse sentido, “o autor é o regente do texto que escreve, responsável por cada linha, criador de uma ‘imagem de linguagem’ que lhe é própria” (Idem, p. 55).

Dessa forma, é importante destacar que aproximar a língua materna da linguagem matemática transforma-se em um elemento imprescindível para a compreensão desta. Mesmo diante das especificidades de cada linguagem, o movimento realizado pelo leitor e seu texto possibilita transcender as formalidades da própria língua, ou seja, o texto matemático possui uma função social.

Na leitura, as comparações e as analogias com outros textos, com experiências vividas, em outros contextos, e as representações são apresentadas através de um movimento constante, no qual o sentido da leitura se faz presente. Nessa relação, existe uma mobilização que é pessoal, ou seja, é do próprio sujeito leitor. Assim, como destaca Charlot (2000, p.55), o sujeito

mobiliza-se em uma atividade, quando investe nela, quando faz uso de si mesma como de um recurso, quando é posta em movimento por móveis que remetem ao desejo, um sentido, um valor. A atividade possui, então, uma dinâmica interna. Não se deve esquecer, entretanto, que essa dinâmica supõe uma troca com o mundo.

Ao mobilizar-se, é preciso compreender qual o sentido que a escrita possui, quais os caminhos de compreensão e de relações

que esta possibilita ao leitor realizar e, principalmente, que representações é possível estabelecer no momento da leitura.

Ler para mera resolução de exercícios não garante ao aluno sua apropriação da linguagem ou dos conceitos matemáticos, é preciso que o leitor se aproxime da linguagem e dos símbolos próprios do componente curricular, encontrando sentido no que lê e escreve.

Acreditamos que ler e escrever está além de uma relação entre leitura e resposta, tradicionalmente ligada ao fazer matemático. Apropriar-se da linguagem é proporcionar momentos em que os alunos comuniquem suas ideias, levantem hipóteses e, ao mesmo tempo, relacionem-se com o texto. De acordo com Powell e Bairral (2006, p.53),

[...] a escritura pode emergir de um contexto reflexivo de caráter mais livre, expressivo e individualizado, e [...] a cognição matemática deve ser inserida num contexto de produção que vá além da expressividade, ou seja, que envolva reflexão crítica e preconize processos colaborativos de diferentes dimensões e de tomada de consciência sobre as experiências individuais e coletivas. fazendo relacionamente no texto...s ou indiretamente no texto.

Essas experiências são possíveis a partir do momento em que ler e escrever em Matemática envolva a reflexão e esta possibilite a compreensão e a apropriação dos conceitos matemáticos.

A leitura da regra do jogo: uma relação dialógica e de inferência

Ler e escrever em aulas de Matemática nem sempre é uma tarefa habitual. Compreender o que se lê, muito mais do que decodificar, é realizado através de uma relação dinâmica entre o texto e seu leitor, que, por uma atitude responsiva e reflexiva, observa e discute diferentes vozes presentes no texto.

Nessa relação, a regra do jogo também é construída. Ler e compreender seu gênero textual, neste caso, instrucional, vivenciando seu estilo e o do próprio leitor, o uso de suas

palavras e a função social a que ele se propõe, faz com que ler não seja um ato de isolamento, mas uma vivência e um momento de desenvolvimento de cada sujeito, em que o leitor busca caminhos para iniciar uma jogada, inferir, discutir e vivenciar a escrita, levantando hipóteses e conjecturas.

Durante a leitura da regra, os alunos estavam organizados em grupos. De acordo com suas necessidades, buscaram encontrar uma forma de realizar a leitura e compreendê-la.

Ao ler a regra, os alunos caminharam no sentido de buscar alternativas e possibilidades para compreender o texto e reportar-se ao jogo, inferindo sobre a leitura e dando significado a esse momento, já que o objetivo seria iniciar o jogo.

Na leitura do jogo Kalah, foi possível evidenciar dois movimentos: o de inferência e o de comunicação, através do contato com as cinco primeiras regras do jogo.

Segundo as necessidades de cada grupo, os alunos realizaram a leitura e a releitura do texto, a fim de compreender alguns pontos que não ficaram claros no decorrer da leitura. Durante o momento de intervenção da pesquisadora, um dos grupos — o de Everton, Guilherme, Davi e Miguel — demonstrou certa insegurança em relação ao início da distribuição das sementes. Um dos conflitos era em relação à regra número três, quanto à movimentação das peças e a sua distribuição pela direita.

Cid: *Conseguiram distribuir as sementes no tabuleiro?*
 Everton: *É assim, pega uma por uma e vai colocando em cada casinha* (distribuindo pela esquerda). *Assim, você escolhe a casinha que você quiser pôr.*

Cid: *Mas qual das casinhas?*

Everton: *Assim, ó, uma aqui, outra aqui e outra aqui.* (Ele iniciou da quarta casa, e foi distribuindo: uma semente para a terceira, outra para segunda e a última na primeira, pela esquerda).

Guilherme: **Não, não é assim, é para lá!** (indicando pela direita)

Cid: *Mas, está escrito na regra? É dessa forma?*

Guilherme: *É para escolher a casinha, a casinha que quiser.*

Everton: *Ah, Guilherme, tem que vir daqui* (terceira casa, indo para direita) *e não daqui* (terceira casa indo

para esquerda).

Davi: *Espera aí, olha, escuta! “Cada jogador, na sua vez, escolhe uma casa do seu lado do tabuleiro, pega todas as sementes dessa casa e as distribui uma a uma em cada casa localizada a sua direita, sem pular nenhuma casa e nem colocar mais de uma semente em cada casa.”*

Everton: *Ah! É isso mesmo, está certo, viu, agora são vocês.*

[...]

Conforme os alunos vão retomando a leitura, discutindo, observando, fazendo tentativas, conseguem compreender de que forma o jogo é conduzido.

Nesse movimento de ler, reler, antecipar e voltar ao jogo, a escrita começa a fazer sentido. Como destacado por Koch (2003, p. 26), “[...] o texto pode ser concebido como resultado parcial de nossa atividade comunicativa, que compreende processos, operações e estratégias que têm lugar na mente humana, e que são postos em ação em situações concretas de interação social”.

Essa interação social, como salienta a autora, está presente tanto entre o texto e seu leitor quanto nas relações existentes entre os alunos, o eu e o outro.

No caso do jogo Sjoelbak, notamos um movimento diferente na leitura das regras. Mesmo em se tratando do mesmo gênero textual, a linguagem matemática estava mais evidente nestas regras, especificamente a número nove, que contemplava a contagem dos pontos.

Até a regra número oito, os alunos realizaram a leitura comunicando suas ideias, fazendo tentativas com o material do jogo, enfim, inferindo ativamente a partir do gênero textual, através de uma atitude responsiva e significativa. Porém, essa relação de significados perde o seu valor, ao chegar à regra nove, que explicitava a contagem dos pontos obtida pelos jogadores.

Cid: *Estão conseguindo?*

Davi: *Estou com uma dúvida, porque caiu em pé tem que voltar outra jogada?*

Everton: *Acho que não.*

Cid: *O que a regra diz sobre isso?*

Davi: *“São desconsiderados para contagem os discos que ficarem entre as linhas de partida e chegada ao final do terceiro arremesso, os que estiverem acavalados ou em pé dentro das casas alcançadas e os que ficarem sobre a linha de chegada”* (lendo...) *é para contar.*

Cid: *Mas em qual arremesso vocês estão?*

Davi: *No último...*

Cid: *Então pode voltar?*

Davi: Não, porque tem que contar.

Cid: *Como estão jogando?*

Davi: *Dois em cada jogada.*

Cid: *Como assim?*

Davi: *Cada jogador joga duas peças de cada vez.*

Cid: *Qual regra diz sobre isso?*

[...]

Notamos que, ao discutir as regras, os alunos conseguem compreender a dinâmica do próprio jogo. Ao ler e voltar à leitura, observando, discutindo, procuram resolver o problema proposto pela leitura, além de apropriar-se da linguagem matemática.

O aluno Davi, mesmo ainda com certa insegurança, começa a perceber como se dá o processo de agrupamento dos discos, além da multiplicação por 2, o que chamamos de bônus. Porém, Everton, por ainda não ter compreendido essa etapa, associa o quatro ao número de casas do jogo e não ao número de discos, com quantidades comuns; no caso, quatro discos nas quatro casas.

Outro ponto importante é a proposta de registro. Pela escrita, os alunos antecipam, explicitam suas posições, suas estratégias e validam algumas de suas ideias, atrelando-as às características do gênero textual e colocando-se como autores e leitores de seu próprio texto, que será escrito para um outro. Assim, o sujeito mobilizará suas capacidades de linguagem. Como abordado por Schneuwly e Dolz (1999, p. 6),

toda ação de linguagem implica, por outro lado, diversas capacidades da parte do sujeito: adaptar-se às características do contexto e do referente (capacidades de ação), mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas) e dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas (capacidades linguístico-discursivas).

Assim, para que pudéssemos ter acesso às diferentes leituras e propostas de solução para as situações-problema, durante a ação no jogo, propusemos que os alunos escrevessem sobre suas reflexões, acreditando que tal atitude seria outro passo importante para as (re)significações sobre o jogo. Foi a partir dessa proposta que os alunos conseguiram refletir sobre o registro.

Porém, escrever pelo simples fato de transpor o que observaram durante o jogo sufocaria todo o contexto vivido pelos alunos até então. Ao escrever, seria necessário trazer um movimento próximo a sua função social, colocar a relação leitura-escrita como mais uma ação a ser resolvida. Chamamos de registro com leitor externo (R.L-E) a produção reflexiva do texto.

Através da produção escrita do gênero carta, com o jogo Kalah, e da história em quadrinhos, no jogo Sjoelbak, o objetivo era observar os saberes e os conceitos matemáticos que seriam registrados sobre os momentos de jogo, juntamente com as análises e as estratégias que vinham sendo construídas.

A proposta com o gênero carta teve como objetivo auxiliar uma jogadora (neste caso, a professora orientadora da pesquisa) que estava precisando de nossa ajuda, pois não conhecia todas as estratégias do jogo. Compreendia suas regras, toda a sua história, mas muitas estratégias ainda estavam por ser construídas.

Além disso, o que mais a incomodava é que perdia todas as partidas para o seu marido, pois ele conhecia muito bem as estratégias. Assim, a escrita e a leitura da carta tinham um objetivo explícito: ensinar estratégias a uma pessoa que delas necessitava; não foi uma proposta genérica.

Assim, foi possível envolver os alunos em uma situação imaginária (jogo simbólico). Além disso, perceberam que havia algo importante a ser realizado, sentindo-se entusiasmados pela proposta, pois a escrita seria mediadora desse processo, já que, para escrever algumas estratégias, teriam que refletir sobre suas próprias jogadas.

Para desenvolver essa atividade de produção da carta, tivemos a preocupação de focar algumas características do gênero carta e, ao mesmo tempo, explicitar o estilo de cada sujeito.

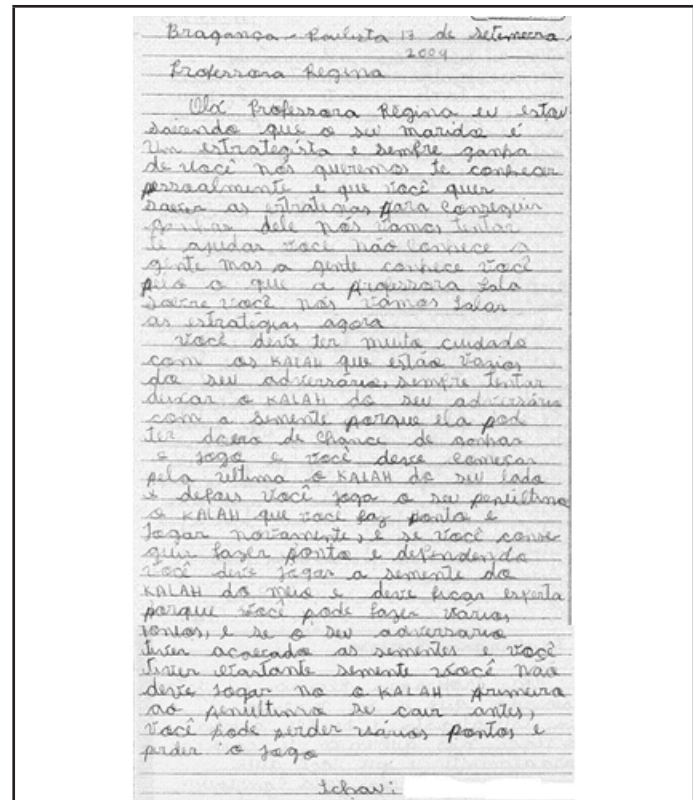
As características do gênero foram abordadas com os alunos a partir da leitura e da comunicação de ideias. Foi lida

uma carta escrita coletivamente por alunos do 4º ano, no ano de 2008, alguns dos quais foram autores. A carta foi escrita durante um projeto desenvolvido na sala sobre contos de assombração.

Ao discutir sobre as características do gênero, criamos condições para que os alunos não só compreendessem a estrutura do texto, mas também conseguissem visualizar para quem, para quê, sobre o que e qual a função da escrita. Ao analisar, discutir e relacionar uma escrita já elaborada com aquela que ainda o será, criaram-se condições para que o gênero textual fosse explorado e compreendido efetivamente.

Durante o processo de escrita em duplas houve momentos importantes de discussão, em que foram evidenciadas algumas estratégias, de forma que os alunos se sentiram à vontade para expressar suas observações e construir novos pensamentos e hipóteses durante as intervenções realizadas pela jogadora na devolutiva das cartas.

Durante a escrita, conseguiram notar a diferença entre escrever uma regra e uma estratégia, tendo esses momentos sido subsidiados também pela volta ao jogo, a fim de refletir e analisar se as diferenças eram realmente significativas. Na carta produzida foram destacados alguns pontos importantes em relação a regras, a situações de jogo e a estratégias.



[...] Você deve ter muito cuidado com os kalah que estão vazios do seu adversário, sempre tentar deixar o kalah do seu adversário com a semente porque ela pode ter o dobro de chance de ganhar o jogo e você deve começar pela última, o kalah do seu lado e depois você joga o seu penúltimo o kalah que você faz ponto e joga novamente, e se você conseguir fazer ponto e dependendo você deve jogar a semente do kalah do meio e deve ficar esperta porque você pode fazer vários pontos e se o seu adversário tiver acabado as sementes e você tiver bastante semente você não deve jogar no kalah primeiro ao penúltimo se cair antes, você pode perder vários pontos e perder o jogo.

R.L-E dos alunos Everton e Andréia. Diário de campo, 17/09/09.

Pelo registro, foi possível perceber a elaboração de alguns conceitos, por exemplo, a previsão/antecipação de jogadas e o raciocínio lógico-matemático, juntamente com seu desenvolvimento de espacialidade e noções de quantidade. Esses conceitos tornaram-se frequentes e contextualizados no jogo e no registro.

Ao estabelecer essa relação de busca de novos significados, o conhecimento matemático escolar viabiliza a investigação e a elaboração de conceitos, que tem como objetivo um ambiente rico de aprendizagem, concebido através do jogo, da leitura e da escrita de diferentes gêneros.

Esse cenário não permite a presença restrita de perguntas e respostas, mas exige uma atitude que requer discussão e busca coletiva, que está além da manipulação de símbolos e regras. Requer um processo dinâmico de diferentes leituras.

Destacamos, ainda, que a devolutiva das cartas para os alunos significou uma releitura de suas conclusões iniciais, colocando-os a repensar o jogo e sua própria escrita, o que esteve presente no segundo registro dos alunos.

Como destacado na intervenção escrita acima, os alunos Everton e Aline foram mobilizados, através da escrita do outro, a refletir sobre suas próprias posições e revê-las durante o jogo. A leitura tornou-se reflexiva, pois os alunos tiveram que voltar ao jogo, rever suas estratégias e pensamentos, jogar novamente e registrar. Para Powell e Bairral (2006), retomar seus escritos possibilita revisar antigas concepções e modificá-las através de suas reflexões, reinterpretando e revisando suas interpretações, através de atitudes investigativas.

Pela intervenção escrita da professora orientadora, foi possível para os alunos revisar alguns conceitos matemáticos e, ao mesmo tempo, pensar sobre a linguagem, como forma de comunicação, convencimento, reflexão e (re)significação.

Brasão. Paulo 28 de outubro de 2009

Ola Regina, vou me apresentar se eu
pouco te conheço. Para a eu, Marcelo tem a
devoção de chegar de garbado, por que vai costu-
tipiar suas memórias e para eu mais ponto
e me desculpe por não que e melhor comen-
çar a KALAN, eu te confesso e melhor comen-
çar a KALAN, por que a KALAN 2 vai ter 42-
mentes dependendo de como que vai mori-
do jogos, vou fazer um ponto e jogo
novamente.

E quando você vai que aqui, por mim a
mais república possível e se você não en-
der ainda neste mundo. Mais
correr perguntando para os jogos de
mim

[...] o seu marido terá o dobro de chances de ganhar porque vai capturar as suas sementes e fará mais pontos e me desculpe por dizer que é melhor começar pelo *kalah* 5, eu me confundi é melhor começar pelo *kalah* 1, porque o *kalah* 2 vai ter quatro sementes e dependendo do *kalah* que seu marido jogar você faz um ponto e joga novamente.

R.L-E dos alunos Everton e Aline. Diário de campo, 08/10/09.

Novamente, nota-se que, à medida que os alunos realizam o processo de leitura, escrita e reescrita, diante de um contexto de jogo vivenciado e construído com todo o grupo, a leitura e a linguagem matemática, gradualmente, vão sendo apropriadas por eles. Além disso, atrelar esse conjunto à função social faz

[illegible]

[...] Não entendi por que ele teria o “dobro de chance” de ganhar o jogo, nesse caso. Poderia me explicar melhor? Outra coisa que me deixou confusa foi que você sugere que eu inicie o jogo pela primeira casa (nº5). Mas dois amigos seus, o Rafael e o Jeferson, me disseram que a melhor casa seria a do meio. Poderia me explicar melhor porque a casa nº5 é a melhor, para você? Assim eu posso me decidir pela melhor estratégia.

R.L-E da professora orientadora da pesquisa. Diário de campo, 02/10/09.

com que os objetivos e as relações estabelecidas com a leitura sejam mais abrangentes.

Outro ponto a destacar é que, durante o registro dos alunos, percebemos a apropriação da regra, quando um deles menciona “jogar novamente”, além da produção da estratégia e dos conceitos matemáticos, tão destacados pela antecipação da jogada, quando os alunos assim se referem: “*dependendo do kalah que seu marido jogar*”.

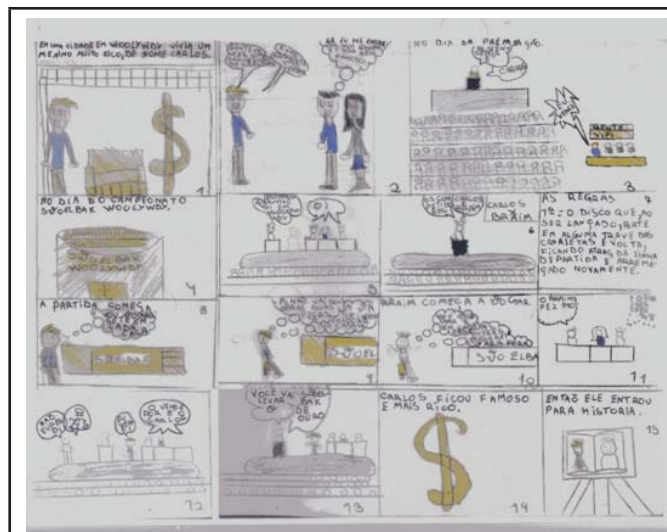
A linguagem está muito além do ler e do interpretar: está imersa na cultura e no desenvolvimento humano. Através das enunciações, os sujeitos utilizam expressões, gêneros textuais, para serem compreendidos nas relações sociais; e nos escritos do jogo existe essa atitude do leitor que se coloca e, ao mesmo tempo, vive o texto, pois existe — além da inferência, da mobilização — um sentido para o próprio sujeito, que se desloca a pensar sobre seus próprios escritos.

Esse movimento também esteve presente durante o jogo Sjoelbak. Os alunos também tomaram contato com uma situação imaginária (jogo simbólico). A proposta foi escrever uma história em quadrinhos em que estivesse presente uma situação de jogo. Durante o campeonato, estariam os maiores jogadores do mundo, inclusive os próprios alunos, que nesse momento poderiam perder ou ganhar a partida.

A fim de que se apropriassem da estrutura textual, os alunos estiveram em contato com gibis; com as histórias de “Rex”, de Ivan Zigg, publicadas na Revista *Ciência Hoje para Crianças*.

Em uma das histórias produzidas, foi possível analisar a presença de alguns conceitos matemáticos, como os de subtração, adição, multiplicação, distribuição e agrupamentos, além de momentos de muita imaginação e criatividade. Uma das histórias significativas foi realizada pelo aluno Cristiano, que, além de trazer o conceito de distribuição dos discos, refletiu sobre as suas jogadas, prevendo os agrupamentos e o bônus a ser adquirido.

Segundo seu registro, seria interessante distribuir sete discos em cada casa e, posteriormente, arremessar dois discos na casa quatro, a fim de conseguir o maior número de pontos, como ilustrado na história a seguir.



- 1 – Em uma cidade em Wolywoody vivia um menino muito rico, de nome Carlos.
- 2 – Gente vai ter um campeonato de Sjoelbak e vão sortear uma pessoa. Se eu me escrever vou ganhar e ficar bem famoso.
- 3 – No dia da premiação O vencedor é Carlos Eu venci
- 4 – No dia do campeonato de Sjoelbak Wolywoody
- 5 – Estamos ao vivo aqui em Wolywoody Oi
- 6 – Os competidores, Carlos e Braim
- 7 – As regras 1ª O disco que, ao ser lançado, bate em algumas traves da canaleta e volta, ficando atrás da linha de partida é arremessado novamente.
- 8 – A partida começa. Eu vou jogar sete em cada casa.
- 9 – Ai não vai sobrar duas peças a já sei vou colocar na casa 4
- 10 – Braim começa a jogar. Vou jogar 7 em cada casa as outras jogarei para fora.
- 11 – O Braim fez 140. O Carlos fez 148.
- 12 – Não eu perdi. Eu venci. O vencedor é o Carlos.
- 13 – Você vai levar o Sjoelbak de ouro.
- 14 – Carlos ficou famoso e mais rico.
- 15 – Então ele entrou para história.

R.L-E do aluno Cristiano. Diário de campo, 20/11/09.

Notamos que, durante a elaboração da história em quadrinhos, os alunos estabeleceram uma relação diferenciada, se compararmos com a escrita da carta durante o jogo Kalah. Ao escrever a carta, existia um objetivo a concretizar, uma função social, ou seja, a meta seria auxiliar uma jogadora a desenvolver novas estratégias.

Embora a escrita da história em quadrinhos também tivesse objetivos e função social definida, percebemos que essa textualização foi de tal forma inserida no contexto escolarizado, que os gêneros sociais passaram a assumir uma relação de escrita para treinar e avaliar, o que modificou a relação do registro durante a produção dessas histórias, ou seja, da fluidez das cartas passamos, nesse momento, à produção de um texto escolar, mesmo abrangendo uma temática vivida e refletida pelos alunos.

Entendemos que, quando os alunos registram seus pensamentos, refletindo sobre suas jogadas e colocando-se no texto, a linguagem matemática se vê articulada à língua materna, pois eles não fazem dissociação nesses escritos, mas, sim, realizam sua complementaridade.

Muito mais do que um contexto de formalização matemática, a linguagem torna-se próxima ao aluno, que se sente envolvido e mobilizado pela sua escrita, ou seja, assume uma postura de autor-leitor, autor-escritor e autor-criador.

De forma geral, quando há envolvimento com a linguagem matemática, significativamente, ou seja, de acordo com seu contexto, seu tempo e seu espaço, a sua formalização convive harmoniosamente com a língua materna e dela se aproxima.

Algumas reflexões

A linguagem está imersa em uma relação que transcende o ler, o escrever, o interpretar, o decifrar: faz-se pela relação entre os sujeitos, nos discursos proferidos e nas reflexões realizadas diante das ações cotidianas; ou seja, as ações de ler, escrever e jogar estão presentes na relação de si e do outro. Muito além de palavras e frases para serem decifradas e resolvidas, existe uma dinâmica que é vivenciada pelo próprio leitor-escritor, o qual evidencia, em seus escritos e em suas jogadas, seus desejos, sentimentos, impressões, seu inacabamento e seus

traços culturais, já que a linguagem também se desenvolve na brincadeira, no jogar.

Ao ler, escrever, reescrever e comunicar ideias durante os movimentos de jogo, na leitura da regra, no registro (durante a escrita das cartas, da história em quadrinhos) os alunos apropriam-se da linguagem e dos conceitos matemáticos presentes nas jogadas e estabelecem relações de inferência, antecipação, levantamento de hipóteses e conjecturas. O leitor coloca em jogo sua história de vida, através de suas analogias, de suas crenças, de seus valores e do contato com outros discursos e textualizações.

Através da linguagem os alunos (re)significam o seu aprendizado constantemente, relacionando, levantando hipóteses, conjecturas e apropriando-se de novas linguagens e conceitos. Viver o movimento que a linguagem oferece, é trazer para as aulas de Matemática a contribuição de que o aluno, mediante a leitura, escrita, comunicação de ideias e sua apropriação, está se desenvolvendo, refletindo e ao mesmo tempo, transcendendo a visão absolutista da Matemática, pelas diferentes vozes que circulam na interlocução entre os sujeitos, viabilizando mais que o “fazer”, um “dizer” repleto de significado.

Referências

ANDRADE, M. C. G. As inter-relações entre iniciação matemática e alfabetização. In: NACARATO, A. M.; LOPES, C. E. (Org.). **Escritas e leituras na Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Tradução Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

FONSECA, M. da C. F. R. Conceito(s) de numeramento e relações com o letramento. In: LOPES, C. E.; NACARATO, A. M. (Org.). **Educação Matemática, leitura e escrita**:

armadilhas, utopias e realidade. Campinas: Mercado de Letras, 2009. (Série Educação Matemática).

KOCH, I. V. **O texto e a construção dos sentidos**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

POWELL, A.; BAIRRAL, M. **A escrita e o pensamento matemático: interações e potencialidades**. Campinas, SP: Papirus, 2006. (Coleção perspectivas em Educação Matemática).

SANTOS, V. de M. Linguagens e comunicação na aula de Matemática. In: NACARATO, Adair Mendes; LOPES, Celi Espandin (Org.). **Escritas e leituras na Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino**. Tradução de Glaís Sales Cordeiro. Revista Brasileira de Educação, nº 11, maio/junho/julho/agosto, 1999, p. 5-16.

A FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO: UMA PROPOSTA COM *OUTDOORS*

Vaniele Medeiros da Luz¹

Resumo

É fato, hoje, que os alunos estão cercados por textos nos mais diversos suportes: *internet*, *blogs*, jornais, revistas, filmes, *outdoors*, entre outros. Apesar disso, quando se fala em leitura no contexto escolar, é comum ouvir que o ensino de Língua Portuguesa no Brasil é precário, os alunos leem mal, não sabem interpretar, não há incentivo em casa e nem na escola. A formação de um leitor proficiente, contudo, é um dos principais objetivos do ensino de Língua Portuguesa. O objetivo deste trabalho é analisar discursivamente um *corpus* composto por três *outdoors* e apresentar procedimentos de leitura que possam auxiliar o professor em sala de aula na tarefa de levar o aluno a refletir sobre aquilo que lê. Para esse fim, a perspectiva enunciativa e dialógica da linguagem, na vertente bakhtiniana, e a perspectiva discursiva, sob os preceitos da Análise de Discurso de linha francesa, mostram-se profícuas na medida em que a leitura de gêneros discursivos variados permite a abordagem das condições de produção, situações comunicativas, relações dialógicas constitutivas dos enunciados, efeitos de sentido, ou ainda, a relação entre o plano linguístico e o ideológico. O *outdoor* é escolhido como dispositivo pedagógico porque, sendo um suporte convencional para gêneros, permite o contato e a leitura de gêneros diversos que fazem parte do contexto do aluno. Os resultados que pretendemos obter com as propostas elencadas nesse trabalho é que os alunos tornem-se leitores mais reflexivos e críticos, conseguindo melhores resultados na sua vida acadêmica, profissional e cidadã.

Palavras-chave

Leitura; *outdoor*; dialogismo.

Abstract

It is a fact, today, that the students are surrounded by texts in various media: internet, blogs, newspapers, magazines, movies, billboards, among others. When it comes to reading in school, it is common to hear that Portuguese language teaching in Brazil is precarious, students read poorly, do not know how to interpret, there is no incentive nor at home neither at school. The formation of a proficient reader, however, is a major goal of Portuguese language teaching. The objective of this paper is to analyze, discursively, a corpus consisting of three billboards and display reading procedures that can assist the teacher in classroom, during reading lessons and can also lead the student to reflect about what they are reading. To this end, this paper is based on Bakhtin's studies and it is also under the precepts of Discourse Analysis. The billboard is chosen as a pedagogical device because, being a genre support, it allows the contact and reading of various genres that are part of the student context. The results we want to obtain is that students become more critic and reflective readers, achieving better results in their academic, professional and social life.

Keywords

Reading; billboard; dialogism.

1 - Universidade do sul de Santa Catarina – UNISUL.

Introdução

De fato, o ensino de Língua Portuguesa no Brasil ainda tem valorizado excessivamente o ensino da gramática normativa, comprometendo o desenvolvimento de uma competência comunicativa no aprendizado da língua materna. Há um descompasso entre o discurso científico, que aponta para a formação do cidadão crítico e consciente; e o discurso pedagógico, que continua insistindo na transmissão “bancária” do conhecimento.

A leitura passou, nos últimos anos, de uma abordagem estruturalista para uma abordagem discursiva. Inicialmente, ler significava decodificar os signos presentes, mas, a partir dos anos 90, privilegiou-se, então, a abordagem discursiva, em que o leitor abandona sua posição de receptor e passa a atuar como um interlocutor capaz de produzir os sentidos propostos pelo texto. Esse “modelo” de leitura, contudo, parece ainda muito distante de nossas salas de aula.

Este trabalho tem como objetivo analisar discursivamente três *outdoors* que suportam o gênero anúncio publicitário e indicar procedimentos de leitura que podem ser realizados em sala de aula com o intuito de suscitar, nos alunos, uma postura mais crítica sobre o que leem.

Para dar conta dessa demanda, a perspectiva enunciativa e dialógica da linguagem (BAKHTIN, 1992) e os preceitos da Análise de Discurso de linha francesa (ORLANDI, 2002) são assumidos como pressupostos teóricos. A esses, articulamos, também, subsídios teóricos dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs – (BRASIL, 1998) e da Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC – 1998), por apresentarem uma proposta de trabalho com diferentes gêneros de discurso nas aulas de Língua Portuguesa, visando ao desenvolvimento comunicativo dos estudantes.

Elegemos o *outdoor* como dispositivo pedagógico para o desenvolvimento de atividades de leitura em sala de aula por ser um suporte de gêneros variados. Em *outdoors* podemos encontrar anúncios, convites, homenagens, entre outros. Também nos deparamos com muitas linguagens, diferentes configurações, imagens, intertextualidades, paráfrases,

polissemia, metáforas, diversos efeitos de sentido. Além disso, o *outdoor* ocupa um espaço privilegiado de informação e manipulação publicitária, pois se encontra ao alcance de todos.

Pressupostos teóricos

A proposta atual para o ensino de Língua Portuguesa, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs – (Brasil, 1998) e a Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC, 1998), entende o ser humano como social e histórico e baseia-se na concepção enunciativa e dialógica da linguagem, na qual a linguagem é concebida como um fenômeno sócio-histórico, não dissociado de seus falantes. Esses dois documentos também apontam para o trabalho com gêneros discursivos nas aulas de Língua Portuguesa. Os conceitos de enunciação, dialogismo, gêneros do discurso, entre outros, são encontrados na obra de Bakhtin (1997).

A inovação da teoria de Bakhtin foi o rompimento com o esquema simplista da comunicação, em que o falante envia uma mensagem que deve ser decodificada por um destinatário. A proposta bakhtiniana defende que a natureza da linguagem é social e dialógica e a realidade fundamental da língua é a interação. O destinatário assume um caráter ativo na construção da enunciação, conferindo os mais variados efeitos de sentidos nos enunciados. Nesse contexto, a concepção de gênero, para Bakhtin, assenta-se na perspectiva dialógica da linguagem.

Em “*Estética da Criação Verbal* (1997)”, Bakhtin afirma que todas as esferas de atividade humana utilizam a língua. “A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana” (BAKHTIN, 1997, p. 277). Os enunciados refletem, por meio de conteúdo temático, estilo e construção composicional, as condições e finalidades específicas de cada uma das esferas.

Os enunciados são, para o autor, um elo na cadeia de todos os já-ditos, isto é, cada enunciado mantém relações com enunciados precedentes e procedentes. Nenhum enunciado pode ser considerado o primeiro ou o último na cadeia comunicativa. Cada enunciado constitui um novo acontecimento, um evento

único e não-reiterável da comunicação discursiva. Cada enunciado é desenvolvido em resposta a outros enunciados já existentes pela postura ativa do locutor/interlocutor em dada situação concreta, ligada a um contexto imediato, o aqui e agora, e a outro mais amplo, de cunho ideológico.

Posto isso, quando compreendemos a noção de enunciado é possível compreendermos a noção de gêneros de discurso em Bakhtin, pois, segundo ele, gêneros de discurso são enunciados relativamente estáveis, produzidos nas mais variadas esferas discursivas da atividade humana.

Com base nos estudos bakhtinianos e também nos trabalhos de pesquisadores da Universidade de Genebra, dentre os quais Dolz e Schneuwly (1996), o PCN de Língua Portuguesa (1998, p. 27) sugere que se tomem a linguagem como atividade discursiva, o texto como unidade de ensino e a noção de gramática como relativa ao conhecimento que o falante tem de sua linguagem, para a realização de atividades curriculares baseadas em uma prática constante de escuta de textos orais e leitura de textos escritos e de produção de textos orais e escritos, e para a ampliação da competência discursiva do aluno.

Igualmente, a Proposta Curricular de Santa Catarina (1998, p. 84) afirma que a escola precisa ajudar o aluno a construir uma reflexão individualizada a respeito da realidade que é descrita ou apresentada no universo criado pelos diferentes gêneros textuais.

A partir desses pressupostos iniciais, sugerimos, ao professor, inicialmente, que o conhecimento dos preceitos da Análise de Discurso, de linha francesa, pode auxiliar no desenvolvimento de atividades de leitura de um gênero discursivo suportado por um *outdoor*. Segundo Orlandi (2002), a análise de discurso permite:

problematizar as maneiras de ler, levar o sujeito falante ou o leitor a se colocarem questões sobre o que produzem e o que ouvem nas diferentes manifestações da linguagem. Perceber que não podemos não estar sujeitos à linguagem, a seus equívocos, sua opacidade. Saber que não há neutralidade nem mesmo no uso mais aparentemente cotidiano dos signos. A entrada no simbólico é irremediável e permanente: estamos comprometidos com

os sentidos e o político. Não temos como não interpretar. Isso, que é contribuição da análise de discurso, nos coloca em estado de reflexão e, sem cairmos na ilusão de sermos conscientes de tudo, permite-nos ao menos sermos capazes de uma relação menos ingênua com a linguagem. (ORLANDI, 2002, p. 9)

É por isso que neste trabalho fizemos, inicialmente, uma análise discursiva de três *outdoors* antes de apresentarmos algumas perguntas que podem servir de proposta para o professor trabalhar nas aulas de leitura. Queremos que o aluno possa se situar melhor quando confrontado com a linguagem e, por ela, com outros sujeitos, com os múltiplos sentidos e com a história.

O *outdoor* como dispositivo pedagógico

O *outdoor*, no Brasil, é uma tabuleta de nove metros de comprimento por três de altura, onde são afixadas trinta e duas folhas de papel que, em seu conjunto, formam um grande cartaz. Esse cartaz é afixado em local público, de grande visibilidade e visa a causar um grande e imediato impacto na audiência com relação à mensagem que contém.

O *outdoor*, do ponto de vista da linguagem, é um suporte textual que pode abrigar variados gêneros textuais, tais como: mapas, anúncios, avisos, convites, advertências, entre outros; porém, não qualquer gênero. Por ter a função de chamar a atenção de quem passa pela via, seja um transeunte, um motorista, um ciclista, o *outdoor* precisa suportar gêneros que tenham uma organização composicional específica: textos breves, cores chamativas e elementos não-verbais.

Por meio dos gêneros discursivos veiculados nos *outdoors*, é possível compreender efeitos ideológicos e metafóricos que circulam na sociedade. De acordo com Brandão (1997 *apud* DAGOSTIM, 2009, p. 12), “é por meio do discurso que ocorre a articulação entre saber e poder, visto que quem fala, fala de algum lugar, e para um público determinado”. Os *outdoors*, na sala de aula, como dispositivos pedagógicos, precisam ser analisados enquanto discursos. É preciso ficar atento às

informações que estão ditas e não-ditas, visto que se trata de um suporte de gêneros impregnados de recursos que estimulam o leitor, seduzindo-o e despertando-o para o mundo do consumo.

Acreditamos, ainda, que as atividades de leitura com base nos diversos gêneros que os *outdoors* veiculam podem contribuir para a formação de uma competência comunicativa bem-sucedida, uma vez que, o leitor/aluno entra em contato com múltiplas formas de linguagem ao mesmo tempo.

Análise do *corpus*

O *corpus* desta pesquisa é constituído dos *outdoors*: 1) *outdoor* da campanha de lançamento de um produto da Bauducco – Maxi Goiabinha, de 2005; 2) *outdoor* da campanha de matrículas 2011, do CCAA – Centro de Cultura Anglo-Americano; 3) *outdoor* da campanha Cachorrinhos – Dijean, de 2008.

O primeiro objeto de nossa análise é um *outdoor* que apresenta um novo produto da Bauducco – uma barra de biscoito com recheio de goiabada – prometendo uma combinação de sabor e qualidade somada à saudabilidade dos ingredientes.

Temos, no *outdoor*, a imagem de alguém segurando uma embalagem de uma barra de biscoito sabor goiaba. A própria embalagem do produto ocupa a maior parte visual/textual do *outdoor*. O nome do produto *Maxi Goiabinha*, aparece nas cores verde e vermelha, aludindo à própria fruta que, inclusive, aparece no canto inferior direito, seguida do enunciado – *com polpa de fruta* – o que evidencia o caráter natural do biscoito. *Maxi Goiabinha* também comporta uma antítese, visto que contrasta aumentativo e diminutivo, e assim, podemos inferir que apesar de ser um biscoito pequeno, ele tem grande sabor, ou ainda, que o recheio de goiaba é o que ocupa a maior parte do biscoito, sendo recoberto por uma fina camada de massa. O enunciado *90 calorias* está, também, presente na embalagem e completa o sentido de *Goiabinha*, pois podemos deduzir que se trata de um produto “leve”, “magro”, “saudável”, de baixo teor calórico.

As cores de fundo do *outdoor* são uma extensão das cores da embalagem do produto – laranja, amarelo e vermelho. São

cores de impacto, estimulantes e geralmente estão presentes em ambientes como lanchonetes e restaurantes. Isso porque formam uma combinação de cores que geram ansiedade e fome, o que estimula os clientes a comerem em demasia e rapidamente.

Na parte superior central do *outdoor* temos o enunciado: *90 calorias com gostinho de 900*. Podemos dizer que o enunciado em questão dialoga com o texto da embalagem ao mesmo tempo em que reforça seus efeitos de sentido: 1) 90 calorias – retoma a informação da embalagem; 2) Gostinho – dialoga com *Goiabinha*, mantendo o diminutivo e o sentido de um biscoito pequeno, de baixa caloria, porém saboroso; 3) 900 – há elipse da palavra calorias (90 calorias com gostinho de 900 calorias). Reforça-se a ideia de que apesar de ser um biscoito de baixo valor calórico, ele tem um ótimo sabor, como se tivesse 900 calorias. Aqui, está implícito que uma comida de 90 calorias geralmente não é tão saborosa, ao passo que uma de 900 calorias geralmente é deliciosa.

Feitas as considerações introdutórias e descritivas do objeto em análise, passamos, agora, a uma análise discursiva dos enunciados em questão. Neste *outdoor*, percebemos que se cruzam, pelo menos, dois discursos, um midiático e um científico. Nesse cruzamento temos o discurso midiático configurando-se como um dispositivo disciplinador de identidades que, por meio da sedução – característica própria da publicidade – tenta tanto moldar corpos ao padrão estabelecido pelo verdadeiro de uma época, quanto transformá-los em dóceis e úteis para a sociedade; e o discurso científico que, em determinada época, dita o que é ou deixa de ser saudável.

Contextualizando o *outdoor* acima, diríamos que estamos vivendo, em tempos pós-modernos, um período em que o homem, negando a morte, passa a exacerbar a vida e a jovialidade, numa busca incessante por prazeres, beleza e saúde. Deparamo-nos, então, com uma variada gama de heróis construídos pela publicidade que buscam a perfeição, que se entregam a exposição e exaltação do corpo belo e jovial em detrimento da natureza biológica em decadência. Assim, vão se estabelecendo regras e produtos destinados à eterna beleza e à juventude que são propagados e sempre reforçados pelas mídias. A mídia assume, então, o papel de uma consciência externa a

nós, que nos controla e nos fornece sempre certezas. Vivemos, ainda, na era “verde”, ou seja, tudo o que se relaciona com o meio ambiente, sustentabilidade, natureza, ecologia, aparecem em voga. Nesse sentido, assuntos relacionados à saúde e à alimentação saudável são fortemente difundidos pelo discurso científico e, conseqüentemente, pelo midiático também.

Analisando, ainda, a heterogeneidade constitutiva dos discursos produzidos a partir do enunciado acima, chegamos à composição de algumas formações discursivas: uma formação discursiva que preza pela saúde e bem-estar; uma formação discursiva que preza pela beleza e corpo ideal/ magro e uma formação discursiva que preza pela junção de saúde, beleza e sabor.

Formações imaginárias também se manifestam nesse processo discursivo, uma vez que o emissor projeta uma representação imaginária do receptor e, a partir dela, estabelece suas estratégias discursivas. O que ocorre é um jogo de imagens de antecipação dos possíveis efeitos de sentido que o enunciado produzirá em seus leitores. O discurso midiático apropria-se desse jogo de antecipações de efeitos de sentido para que seus objetivos sejam alcançados: atingir o consumidor.

Nosso segundo objeto de análise é um *outdoor* da empresa CCAA, uma escola de ensino de idiomas, Inglês e Espanhol, reconhecida nacional e internacionalmente. Esse *outdoor* é uma extensão do comercial televisivo do CCAA e, portanto, retoma alguns elementos do comercial: um homem saltando de paraquedas, um avião, o próprio Bruce Willis e o mote da empresa com uma pequena modificação: *Você se garante ou a língua derruba você?*

No *outdoor*, percebemos que se cruzam, pelo menos, dois discursos: o discurso midiático, e o discurso de uma sociedade pós-moderna e globalizada que considera imprescindível a aprendizagem de uma língua estrangeira, principalmente o Inglês – a língua internacional dos negócios – para a vivência na sociedade atual. Como na análise anterior, apresentamos o discurso midiático pela presentificação de um jogo de sedução que pode ser apreendido a partir dos elementos verbais e não-verbais do enunciado. O galã hollywoodiano é o ponto fulcral do enunciado, e quem não quer se garantir no Inglês tanto quanto ele?

Contextualizado num momento histórico em que a Língua Inglesa é um instrumento de navegação na cultura contemporânea globalizada, importante para fechar negócios; navegar na internet; assistir a filmes, seriados e trailers estrangeiros; ouvir músicas; comprar produtos; ler manuais; viajar, enfim, e ainda considerando a hegemonia econômica dos estados Unidos, nada mais representativo desse contexto que a figura do astro americano Bruce Willis. Por meio desse personagem, ficam presentificados, no enunciado, vários discursos que se entrecruzam: o discurso midiático da sedução, o discurso da escola de inglês que ratifica a importância do aprendizado de uma língua estrangeira, múltiplos discursos de uma sociedade globalizada, e também o discurso do “american way of life”, porque devido à grande influência dos Estados Unidos, quando se fala em Língua Inglesa já se pensa nesse país e nem se leva em consideração a existência de inúmeros outros países que também têm a Língua Inglesa como primeira língua ou língua oficial.

Podemos ainda inferir que estão presentificadas no *outdoor*, no mínimo, cinco formações discursivas: 1) individualista – enunciada de um lugar ideológico que valoriza as peculiaridades do sujeito. “Você se garante?”; 2) pessimista – enunciada de um lugar ideológico que minimiza o indivíduo, ou seja, caracteriza um indivíduo sem capacidade, que pode ser derrubado pela língua. “A língua derruba você?”; 3) da sociedade globalizada – enunciada de um lugar ideológico que valoriza a aprendizagem e aquisição de uma língua estrangeira, principalmente a Língua Inglesa; 4) imperialista – enunciada de um lugar ideológico que impõe a “americanidade” e 5) machista – enunciada de um lugar ideológico que valoriza a figura masculina. Por que a figura de um astro americano e não uma atriz de cinema, por exemplo? O sentido, contudo, não é único, já que se dá num espaço de heterogeneidade, mas é necessariamente demarcado.

Nosso terceiro objeto de análise é um *outdoor* da campanha *Cachorrinhos* da marca *Dijean*. A mensagem do *outdoor* visa a atingir o público feminino adolescente. A imagem é bastante sugestiva, uma moça, em segundo plano, segura pela corda um cãozinho inofensivo. As cores são vibrantes e fortes, escolhidas especificamente levando-se em consideração o público feminino. A fonte e o tamanho das letras também são

adequados. No plano verbal, destaca-se a mensagem – mote da campanha: *Faça o que você quiser com os meninos*.

Em primeiro lugar, percebemos a presença de, no mínimo, três discursos distintos. O discurso publicitário que, por meio de jogos com a linguagem e imagens sugestivas, captam a atenção do público alvo, seduzindo-o e, por consequência, levando-o a ação final: o consumo. Observamos, também, a presença dos discursos feminista e machista. De um lado o feminista porque os elementos verbais e não verbais ratificam a condição feminina autônoma e independente na contemporaneidade e, por outro lado, o discurso machista visto que fica subentendido que as garotas que não usarem o calçado não poderão assumir a sua independência e permanecerão submissas aos garotos.

Atualmente, a mulher tem conquistado seu espaço na sociedade. No Brasil, por exemplo, homens e mulheres são tratados de forma igualitária perante a Constituição. Em virtude dessa transformação da condição feminina, muitos são os discursos que circulam no meio social, principalmente no meio publicitário, enaltecendo a figura feminina, ratificando seu poder de sedução, a sua independência, os seus direitos, etc.

A formação discursiva feminista manifesta-se no *outdoor*, à medida que podemos subentender que a menina pode fazer o que quiser com os meninos se ela estiver usando um sapato da marca Dijean. A menina pode ser independente, pode ter liberdade de escolha (fazer o que quiser).

No mesmo plano de análise, porém, temos a marca da formação discursiva machista, visto que, mesmo de forma implícita, há a presença do masculino e do discurso machista, pois o motivo pelo qual as garotas devem produzir-se e usar o sapato da marca em questão é tornarem-se belas e desejáveis para os garotos. Além do mais, percebemos nas entrelinhas que aquelas que não puderem consumir o produto não terão a chance de subverter a sua condição e continuarão inferiores e submissas ao gênero masculino.

O discurso midiático, mais uma vez, na relação dos elementos verbais e não-verbais para que seus objetivos sejam alcançados: atingir o consumidor que, nesse caso, são as adolescentes entre 14 e 18 anos.

Constatamos, assim, que a leitura feita, a partir dos preceitos da Análise de Discurso de linha francesa, do gênero anúncio,

suportado por *outdoors*, possibilitou uma compreensão em nível mais profundo: uma leitura crítica das informações disponibilizadas pelos textos. O professor, dotado desses conhecimentos teóricos, poderá, então, empenhar análises e procedimentos de leitura crítica com seus alunos.

Para alcançar um nível de leitura crítica com os alunos, sugerimos que o professor realize dois procedimentos: 1) reconhecimento global do texto: características visíveis, gênero, objetivos do texto, público-alvo, etc; 2) identificação do diálogo estabelecido entre o texto e outros enunciados, assim como a identificação de atitudes responsivo-ativas que os leitores podem assumir.

O primeiro procedimento, objetivando a leitura global do texto, pode ser conduzido por meio das seguintes perguntas, independentemente do gênero suportado pelo *outdoor*: 1) O que o *outdoor* anuncia, qual seu conteúdo?; 2) De que forma está exposto o conteúdo do *outdoor* (descrição)?; 3) Qual é o público-alvo?; 4) As imagens são apenas ilustrativas ou permitem outros efeitos de sentido?; 5) O que mais lhe chamou a atenção? Por quê?; 6) De que forma estão organizados os elementos verbais e não-verbais para captar a atenção do leitor?; 7) O que você mudaria nesse *outdoor*? Por quê?

O segundo procedimento, objetivando situar o enunciado apresentado pelo *outdoor* no contexto sócio-histórico, pode ser conduzido pelas seguintes perguntas: 1) O conteúdo veiculado pelo *outdoor* está sendo discutido atualmente? Por quê?; 2) É um assunto que remete a discussões mais antigas? Quais?; 3) A leitura desse *outdoor* pode provocar outras discussões?; 4) Que tipo de influência esse *outdoor* pode provocar nos leitores? É uma influência positiva ou negativa? 5) Você se deixa ou já se deixou influenciar pelas mensagens publicadas em *outdoors*?; 6) De que forma podemos nos resguardar dos efeitos sedutores das mensagens publicitárias veiculadas nos *outdoors*? Para complementar as atividades de leitura, os alunos podem produzir um *outdoor* e apresentar suas produções à classe.

A partir das perguntas suscitadas, o leitor começa a reconhecer a rede dialógica que perpassa os enunciados e a emitir atitudes responsivas que o beneficiam durante as leituras.

Conclusão

Neste texto, empreendemos uma proposta de trabalho com *outdoors* em sala de aula. O *outdoor* parece ser um dispositivo pedagógico de grande valor, uma vez que veicula gêneros discursivos diversos e possui uma organização composicional própria que nos permite o contato com múltiplas formas de linguagem.

Com o intuito de auxiliar o professor na tarefa de formar cidadãos mais críticos e menos ingênuos com relação à linguagem, elencamos dois procedimentos de leitura para o *outdoor*: um linguístico e outro discursivo.

Para sustentar nossa proposta, buscamos referências teóricas em documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998); a Proposta Curricular de Santa Catarina (1998); e em autores como Bakhtin e Orlandi.

Concluimos que com o aparato teórico adequado e um pouco de criatividade, o professor pode contribuir para a formação de leitores proficientes e reflexivos.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DAGOSTIM, Cristiane Gonçalves. **A charge – funcionamento e efeitos de sentido em atividades escolares**: leitura, pesquisa e produção textual. 2009. 113f. Dissertação. (Mestrado em Ciências da Linguagem)- Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2009. Disponível em: <http://aplicacoes.unisul.br/pergamum/pdf/98633_Cristiane.pdf> acesso em: 27 nov. 2010.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Genres et progression en expression orale et écrite**. Eléments de réflexions à propos d'une expérience romande. Enjeux, 1996.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio (disciplinas curriculares). Florianópolis: COGEN, 1998.

A LEITURA E AS PRODUÇÕES DE TEXTO DE ALUNOS DO 6º ANO: ANÁLISES E DISCUSSÕES A PARTIR DAS REGRAS NARRATIVAS

Martha Regina Maas¹

Resumo

Este artigo é parte componente das atividades do subprojeto de Letras da FURB (Universidade Regional de Blumenau) que está inserido no Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID). Tendo como objetivo socializar parte da coleta de dados obtida, nos 6º anos do Ensino Fundamental, em uma das escolas participantes do Programa e discutir pontos acerca do esquema narrativo, dialogando sobre o papel da escola no que concerne a este aprendizado e a sua consequente influência na formação de alunos produtores de textos. O método usado para a coleta dos dados foi a aplicação de uma sequência de gravuras a qual os alunos observaram e escreveram uma narrativa baseando-se no que elas mostravam. As produções estão aqui analisadas partindo de alguns suportes teóricos: as regras narrativas de Stein e Glenn e contribuições acerca do assunto de autores como: Scliar-Cabral, Antunes e Geraldi. Após articular os dados com a teoria proposta, analisando as produções, pode-se constatar a dependência e ligação existentes entre a leitura, o contato com narrativas e as produções destes alunos. Atualmente, pela falta de tempo por parte dos pais e pelos outros meios de diversão disponíveis, a escola tem papel importante no que concerne ao contato dos alunos com as histórias e sua consequente exposição a experiências narrativas, influenciando positivamente, desta maneira, a produção textual deles.

Palavras-chave

Narrativas; leitura; produção textual; internalização dos esquemas narrativos.

Abstract

This article is one part of the activities of the subproject of FURB (Universidade Regional de Blumenau – “Regional University of Blumenau”) which is inserted in the “Programa Institucional de Iniciação à Docência - Institutional Program for New Teachers” (PIBID). Having as objective: socializing part of the collection of data obtained in the 6th grade of elementary school, one of the schools participating in the program and discuss points about narrative scheme, talking about the role of schools in relation to this learning and its consequent influence on training of students producers of texts. The method used to collect data was the application of a sequence of pictures which students observed and wrote a narrative based on what they showed. The productions are discussed below starting with some theoretical support: the narrative rules of Stein and Glenn and contributions on the subject by authors as: Scliar-Cabral, Antunes and Geraldi. After linking data to the theory proposed by analyzing the production, we could confirm the dependence and connection between the reading, contact with narratives and productions of these students. Currently, the lack of time by parents and other means of entertainment available, the school has an important role when it comes into contact with the students’ stories and their consequent exposure to narrative experiences, positive influence in this way, their text production.

Keywords

Narratives; reading; textual production; internalization of narrative schemes.

1 - Acadêmica do curso de Letras da Universidade Regional de Blumenau (FURB); bolsista de Iniciação Científica PIBIC/FURB; bolsista do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID); martha.maas@hotmail.com.

1. Introdução

Os exercícios de ouvir, contar e ler histórias são muito comuns e tradicionais desde os princípios da humanidade, entretanto, a atual realidade confronta esta afirmação, pois, cada vez mais, a falta de tempo, os outros tipos de diversão e atividades da vida moderna fazem com que pais leiam menos para seus filhos. As consequências desta menos frequente exposição a experiências narrativas podem ser percebidas nas dificuldades encontradas por elas na hora de produzir histórias completas.

Neste contexto, o Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) com o subprojeto do curso de Letras da Universidade Regional de Blumenau (FURB), está atuando nas cidades de Brusque e Guabiruba, no estado de Santa Catarina, em três escolas da rede pública. Tendo como um dos objetivos, partindo da produção de narrativas, refletir sobre a maneira como o processo de ensino-aprendizagem do sistema escrito está se desenvolvendo nas unidades de ensino da região, para, assim, incentivar os professores em formação e os já formados a repensarem a maneira como a língua materna está sendo enfocada nas aulas de Língua Portuguesa.

As atividades deste subprojeto estão em fase de desenvolvimento: iniciaram-se em 2011 e terão o seu término em 2013. Dentre as três escolas contempladas pelo Programa, a Escola de Ensino Fundamental Padre Theodoro Becker terá as produções de seus alunos do 6º ano analisadas no presente trabalho, tendo como objetivos: socializar parte da coleta de dados obtida, discutir pontos acerca do esquema narrativo e dialogar sobre o papel da escola no que concerne a este aprendizado e a sua consequente influência na formação de alunos produtores de textos.

Antes de se chegar à fase de coleta e análise dos dados, os bolsistas atuantes no referido subprojeto passaram por diversos momentos de estudos, formações e contato com a teoria acerca de narrativas. No momento da coleta das produções, os alunos observaram uma sequência de cinco gravuras e foi-lhes solicitado que escrevessem uma narrativa partir do observado. A proposta, de acordo com Scliar-Cabral (2003, p. 129),

“tem por objetivo testar se os esquemas narrativos estão bem desenvolvidos, particularmente no que diz respeito à ordenação de episódios numa cadeia causal, vinculada, pois, a habilidades cognitivas”.

Após a aplicação do comando, os acadêmicos digitaram, de modo fiel, as produções originais dos alunos e as organizaram, para melhor análise, em um quadro contendo algumas das Regras do esquema narrativo de Stein e Glenn (1979). Sendo que, estes esquemas “[...] procuram dar conta de como o conhecimento de mundo é representado em nossa memória de modo a explicar a forma como compreendemos as narrativas.” (SCLiar-CABRAL, 1991, p. 84)

Quando estes esquemas estão internalizados, devido ao constante contato com narrativas, é possível que o leitor perceba alguns acontecimento e eventos, que normalmente se encaixariam no esquema canônico, sendo omitidos. Esse fato explica o porquê de se considerar algumas histórias mais difíceis de serem compreendidas do que outras: quando isto acontece é devido ao fato de o autor ter se distanciado do esquema proposto pelos psicolinguistas.

Desta maneira, tendo como aporte teórico as Regras que tratam dos esquemas/gramáticas das histórias de Stein e Glenn (1979), as reformulações nelas feitas por Scliar-Cabral e Grimm-Cabral (1991), bem como as contribuições sobre o assunto de autores como Antunes (2003), Gancho (2002) e Geraldi (2001), buscar-se-á, neste trabalho, articular estes dizeres com as produções realizadas pelos alunos.

2. As regras de Stein e Glenn

Em Scliar-Cabral (2003, p. 9), pode-se constatar que um dos motivos pelos quais é possível entender novas narrativas se encontra no fato de as histórias seguirem uma estrutura canônica que condiz com o modo de percebermos os acontecimentos se desenrolando no espaço e no tempo. Esses esquemas foram formalizados em regras, nas quais as histórias podem ser encaixadas e as suas categorias estão formuladas em sistemas semióticos, fazendo, assim, com que a internalização delas dependa do contato com experiências narrativas.

Para melhor organizar e explanar a teoria acerca do esquema narrativo de Stein e Glenn (1979), as regras e seus conceitos estão aqui apresentados: no total, são quatorze regras que contém o esqueleto da sequência de uma história e no qual os acontecimentos podem ser encaixados de acordo com sua ocorrência. A primeira regra diz respeito à inserção de um cenário que permitirá que a história se desenvolva; dentro deste cenário, aparecerão as personagens, seus estados e atividades, correspondendo à segunda regra; a partir da terceira e da quarta regra, os eventos que podem ser ações, pensamentos ou ocorrências da natureza, começam a acontecer. A quinta regra estabelece que, sempre que algum evento acontecer, uma reação será provocada e que, de acordo com a sexta regra, esta reação poderá se dar por uma reação afetiva por parte da personagem, fazendo também com que ele comece a planejar suas ações posteriores. A sétima regra estabelece que, além de reagir aos acontecimentos, a personagem também terá conhecimento de algo novo, não visto ainda na história e que, a partir disso, poderá aplicar o seu plano pensado anteriormente, contemplando a oitava e nona regra do esquema narrativo. É a partir da décima regra que se iniciam as resoluções da história: após ter aplicado o plano, algum resultado (ainda não o resultado final) se dará e, a partir desta primeira tentativa, na décima primeira regra, mais ações acontecerão em busca deste final. Encaminhando-se para a resolução total dos conflitos e ocorrências, a história, após uma tentativa de resolução e de mais ações, contará com alguma consequência direta dessas ações ou com uma reação que irá contra as ações em busca do final, tentando impedir isto de alguma maneira. A consequência direta pode ser uma ocorrência natural, mais ações por parte da personagem ou estados terminais, constatando que os conflitos foram resolvidos e que se pode chegar ao final. A décima quarta regra diz respeito a uma última reação que pode acontecer ainda depois de tudo ter sido resolvido: algum sentimento de afeto, mais alguma ação ou o conhecimento de algo ainda novo na história.

3. Organizando os dados

Esta seção destina-se a explanar e explicar, através de quadros, para melhor organização, os dados obtidos e os pontos

que serão analisados. Para o presente artigo, foram catalogadas vinte e cinco produções de alunos do 6º ano da Escola Theodoro Becker, sendo que a média de idade desses alunos é de 13 anos de idade. Para melhor explorar cada um dos tópicos citados, tanto os do primeiro, quanto os do segundo quadro, cada item será tratado separadamente, buscando articular, desta maneira, os dados dos alunos com a teoria proposta.

Quadro 01		
Era uma vez	Apresentação da Personagem	Apresentação do Cenário
14	6	6

Quadro 01 – Modos de iniciar a narrativa

Neste primeiro quadro, foram contemplados alguns diferentes *Modos de iniciar a narrativa*, pois, a fórmula mágica de abertura (*era uma vez*), corresponde ao jeito típico de se iniciar um conto de fadas, podendo ser constatada, assim, a forte presença deste tipo de história no contexto infantil e pré-adolescente. Quanto à *apresentação da personagem*, tem-se que deve aparecer no começo da narrativa e que, a partir dela, as atividades poderão se desenvolver, pois é no início da narrativa que “devem contar personagens com seus afetos, seus projetos e objetivos, os quais se desenvolvem em episódios que se desencadeiam no espaço e no tempo, cujos eventos são as causas e consequências deste desenrolar.” (SCLIAR-CABRAL, 1991, p. 84) Já *apresentação do cenário*, de acordo com a reformulação das Regras, é uma categoria que pode ser introduzida em qualquer parte durante o desenvolvimento da história.

Quadro 02		
Elementos de ligação	Relações de Causa e Consequência	Problemática
11	13	3

Quadro 02 - Algumas regras importantes

O quadro 02 apresenta algumas regras e observações importantes quanto à internalização do esquema narrativo: as *relações de causa e consequência* – estão relacionadas com o desenvolvimento cognitivo, sendo através delas que se constata se o aluno sabe que as causas devem vir antes das consequências ou se eles percebem a história como um acontecimento depois do outro, somente descritos, sem ligação lógica. Já a *problemática* se relaciona com os elementos da narrativa em si, pois toda história precisa de um motivo para acontecer e um problema que precisa ser resolvido. O terceiro tópico do quadro, os *elementos de ligação*, quando utilizados, tornam a produção textual melhor organizada e estruturada; mostrando que há uma ordem e sequência dos fatos que estão entrelaçados, tornando o texto coeso e coerente.

3.1. Analisando os dados

Esta seção destina-se a olhar os dados de acordo com a teoria proposta para, desta maneira, além de socializar, também discutir questões sobre o esquema narrativo, dialogando acerca do papel da escola referente a este aprendizado e a sua consequente influência na formação de alunos produtores de textos. Assim, abaixo se encontram as produções dos alunos e suas respectivas análises.

Era uma vez um menino que Estava plantando duas arvores para descan-sar passou dias e dias a arvore creceu ele ficou felis pegou uma rede amarrou e dormiu naqu-ela tarde emsolarada - (Aluno, 12 anos)

Na presente produção, o aluno fez uso da fórmula mágica inicial, que, segundo Scliar-Cabral (1991, p. 91), tem como importante característica a suspensão do tempo e espaço do mundo real em favor do tempo e espaço fictícios. Constatando-se, assim, que a presença marcante dos contos de fadas não se faz só em crianças em fase pré-escolar ou dos nos anos iniciais. A personagem é apresentada logo no início, a história se desenrola e é também perceptível a clareza com as quais as relações de causa e consequência são constituídas, todavia, não

havendo algum problema para ser resolvido, logo se chega ao fim, com uma diferenciação: a apresentação do cenário é feita somente ao final dos acontecimentos.

Normalmente, imagina-se o cenário sendo descrito logo no início da narrativa, porém, em Scliar-Cabral (1991) constata-se a mudança da Regra que permite ao cenário ser introduzido em qualquer desenvolvimento dos episódios.

Era uma vez um menino que plantou uma árvore. Uma semana depois, o menino olhou para a árvore e viu que ela estava maior. Ele regou a árvore. Um ano depois, ele ficou super feliz por que a árvore tinha crescido mais ainda. Ele estendeu uma rede na árvore e pegou no sono e ali ele ficou. (Aluna, 13 anos)

A história começa com a fórmula mágica inicial, mostrando, mais uma vez, a presença marcante dos contos de fadas no desenvolvimento narrativo dessas crianças e com a apresentação da personagem. As relações de causa e consequência são elaboradas, através do uso de conectores (*e, por que*) e da sequência das ações. As relações temporais também estão presentes (*uma semana depois, um ano depois, aí*), mostrando que não há confusão quanto à ordem de acontecimentos. A problemática novamente não acontece e o que é muito presente, não só na produção deste aluno, mas na maioria delas, é a falta de uma real história criada baseando-se nas figuras: o que se faz é a simples descrição dos quadrinhos. Este fato mostra que a estrutura canônica, a qual se espera que seja preenchida quando se constrói uma história, não está devidamente compreendida, havendo somente a exposição do que acontece em cada quadrinho, sem que haja uma real ligação lógica entre eles.

Depreende-se, assim, a possível falta de contato com diferentes narrativas por parte dos alunos, pois, segundo Stein e Glenn (1979): as regras das narrativas e as ligações entre elas são formalizadas em sistemas semióticos e, assim, para que a criança produza estórias coerentes e com sentido (para que ela internalize os esquemas das estórias), ela deve estar exposta a experiências narrativas.

Era uma ves um menino que chamava João. Ele comprou uma rede não tinha aonde colocar, então ele resolveu plantar uma

arvore. Então ele plantou uma arvore e do lado dela plantou outra. Ele cuidou bem delas e em poucos dias, elas já estavam bem grandes, ele pegou a rede amarrou nas arvores e descansou. (Aluno, 13 anos)

O aluno inicia a história com a fórmula mágica inicial e com a apresentação da personagem. Ele utiliza vários elementos de ligação: *então, e*, demonstrando, assim, um conhecimento sobre como conectar as diferentes partes da história. Por este fato não ser uma constante nas produções analisadas, remete-se às palavras de ANTUNES (2003, p. 46) quanto ao papel da escola neste sentido:

O exercício de pedir aos alunos que formem frases a partir de uma palavra é inadequado, pois, além de ativar somente uma parte do que é preciso saber para construir um bom texto, não exercita a habilidade textual de juntar, de articular cada parte, para que a unidade de sentido e intenção que se pretende realizar sejam possíveis.

As relações de causa e consequência, bem como as relações de temporalidade, são expressas com o uso de palavras e conectores: o aluno introduz uma problemática, algo que vai contra a normalidade dos acontecimentos quando inicia a oração com a conjunção adversativa *mas*. Reafirmando, também, o seu conhecimento sobre a sequência narrativa, quando dá início ao acontecimento seguinte, a resolução, com o elemento de ligação *Então*.

A problemática é o diferencial da produção deste aluno: ele iniciou o texto criando uma situação-problema que deveria ser resolvida no desenrolar da narrativa. Fazendo uso, assim, de uma das regras de que estamos tratando neste trabalho:

Para se entender a organização dos fatos no enredo não basta perceber que toda história tem começo, meio e fim; é preciso compreender o elemento estruturador: o conflito. Tomemos como exemplo as histórias infantis, conhecidas por todos; imaginemos Chapeuzinho Vermelho sem Lobo Mau, o Patinho Feio sem a feiúra, a Cinderela sem a meia-noite; teríamos histórias

sem graça, porque faltaria a elas o que lhes dá vida e movimento: o conflito. (GANCHO, 2002, p. 8)

Quando o aluno tem o esquema internalizado, saberá que a história, além de precisar de um começo, meio e fim, também deverá contar com alguma situação conflitante que será o propósito pelo qual se busca continuar a narrativa e, assim, depois da situação resolvida, a história pode chegar ao fim. “Há sempre a expectativa de que, após o conflito ou problema qualquer, que seria o tema da estória, ocorra a resolução que encaminha para o fim da narrativa.” (SCLiar-CABRAL, 1991, p. 84)

Neste sentido, pode-se ressaltar a importância do contato com as narrativas e a clareza com as quais as regras devem ser tratadas, principalmente, no que se refere à problemática, pois “a continuidade e o desfecho da narrativa são fatores determinantes no desenvolvimento de ideias e cultivo da imaginação [...]” (SOUZA, 1993, p. 22)

Era uma vez um menino que se chama João ele adora muito a natureza ai um dia ele paro e penso, eu acho que vo planta uma árvore para mim ai assim eu posso brincar de subir nela posso dormir numa rede que posso depindurar na árvore que vo planta ele pego uma pequena e planto ai ele começou dar água para ela ai ela foi crescendo ai chego um hora que ela fico bem grande ai João fico muito feliz porque ele quiria uma coisa de desse pra ele brincar, ai ele para e disse:

- agora eu tenho uma árvore para mim se pindura para brincar e descansar. (Aluna, 15 anos)

Na produção desta aluna, observa-se o uso constante do *ai*, sendo um modo bastante comum, principalmente na oralidade, de ligar as partes de um texto. Por utilizar esta forma de conexão, depreende-se que ela quer mostrar uma sequência, dando, assim, continuidade às ações da narrativa. Desta maneira, esta aluna apresenta as ideias de sequência temporal e narrativa, cabendo à escola o papel de ensinar maneiras alternativas de fazer conexões entre as orações, com o uso de articuladores textuais: conjunções, advérbios e preposições. Assim, apresenta-se uma

das reformulações feitas por Scliar-Cabral e Grimm-Cabral nas regras de Stein e Glenn: categorias repetidas dentro de um mesmo constituinte deverão vir ligadas pelas relações *e*, *então* ou *causa*.

A problemática não está explicitamente presente, porém, deve-se analisar o fato de ela ter estipulado um objetivo a ser cumprido e uma meta para alcançar até o final da história que, no caso, foi a ideia de plantar uma árvore: *ai assim eu posso brincar de subir nela posso dormir numa rede que posso depindurar na árvore que vou plantar*. E a história termina quando a personagem alcança este objetivo principal.

Retomando a importância da leitura, com as palavras de SOUZA (1993, p. 16):

As possibilidades que a leitura traz para o indivíduo são de ordem: - pessoal, se considerarmos o enriquecimento cultural, o acesso ao saber acumulado e o prazer/lazer que propicia; econômico-social, se observarmos a maior chance de qualificação profissional e ascensão social; política, se pensarmos que o indivíduo crítico e atuante, cidadão emancipado, é um indivíduo que lê o seu mundo.

As oportunidades de leitura estão tendo cada vez menos espaço no ambiente não só familiar, mas também escolar: há muita preocupação em se cumprir o calendário, com muitas produções e regras gramaticais para ensinar; esquecendo-se, assim, de que é a partir do texto, da leitura e do contato com ele, que muitos conhecimentos são apreendidos. Reafirmando, assim, as palavras de SOUZA (1993, p. 20):

Por trabalhar com o registro verbal escrito, por excelência, a escola é um organismo de importância na formação do leitor, atingindo índices máximos de responsabilidade, dada a defasagem de estímulos para a leitura oferecidos pela sociedade.

4. Primeiras conclusões

Scliar-Cabral (2003, p. 86) afirma que as regras de Stein e Glenn: retomam, então, a constatação de Bartlett (1932) de que a memória é reconstruída: as informações novas são integradas

ativamente a estruturas mentais preexistentes, ao mesmo tempo em que têm o poder de modificá-las.

Assim sendo, constata-se que só se poderá modificar e aperfeiçoar o conhecimento dos alunos quanto à produção de histórias, regras de coesão e qualquer outro tema, se ele tiver em contato com esta teoria previamente; pois só será possível especializar aquilo que já foi introduzido. Desta maneira, se o contato com as narrativas não acontece desde criança, não se pode exigir que, durante o Ensino Fundamental, por exemplo, o aluno esteja produzindo histórias completas, com todos os elementos narrativos presentes. Pois, para que a produção aconteça, precisa-se do contato anterior e constante com o gênero que se produzirá. Não há como esperar, de alunos que não tiveram a devida convivência com narrativas e não possuem o conhecimento prévio exigido, que produzam narrativas nos mais diferentes gêneros textuais de uma maneira coerente e que condiz com a sua formação.

Nesse sentido, da mesma maneira que se deve priorizar a qualidade em detrimento da quantidade quanto à produção dos alunos, na leitura não é diferente. Para que sejam feitas melhores produções, será preciso, primeiramente, que existam leituras mais bem realizadas: isso significa mais tempo, preparo e dedicação à escolha dos livros a serem lidos e à discussão sobre o conteúdo do livro escolhido, por exemplo. (GERALDI, 2001)

Podem-se retomar os quadros e os dados analisados anteriormente para se pensar em algumas constatações: dentre as poucas leituras presentes na infância dos alunos, o conto de fadas é o que predomina, pois deixa sua marca até quando a criança já está em idade mais avançada e não mais em contato com este tipo de história. Quanto às regras de Apresentação da Personagem e do Cenário, por mais que este possa ser introduzido em qualquer parte da narrativa, ambos mantêm-se sendo introduzidos no início da história, mostrando uma contextualização de lugar, pessoa e situação na qual o enredo ocorrerá.

Os elementos de ligação necessitam ser mais bem trabalhados para que a produção escrita, de um modo geral, e não só das narrativas, aconteça de forma mais eficiente e

coesa. Quase metade dos alunos apresenta as relações de causa e consequência bem formuladas, porém, tendo a importância que estas relações têm no que concerne às relações lógicas que vão além da questão de se produzir bons textos, mas que se relacionam com o desenvolvimento cognitivo, este número de alunos ainda é muito baixo. Quanto à problemática, tanto pela observação das produções, quanto pelos números, ela se apresenta ainda muito escassa nos textos dos alunos: pela falta de contato anterior com o gênero, que apresenta situações problema em todas as histórias, este fator é deixado de lado.

Novamente, reforçando a importância da leitura antes mesmo de se pensar na escrita, Antunes (2003, p. 36) afirma:

Na verdade, é preciso que encontremos condições – na escola, na família, na sociedade – para desenvolvermos em nós o gosto e a competência para a leitura e a escrita de textos. Nem tudo depende apenas de nossa capacidade pessoal. A escrita é uma atividade de interdependência com a leitura. Ler é contraparte do ato de escrever.

Os objetivos do subprojeto de Letras do Programa Institucional de Iniciação à Docência e deste artigo referem-se à produção textual de alunos do 6º ano, porém, ao analisar os textos e estudar a teoria, não há como desvincular a escrita da leitura. Percebe-se, cada vez mais, que leitura, escrita, escola e sociedade estão intimamente interligadas e que, mais do que isso, existe uma relação direta de dependência e consequência entre elas.

Se a sociedade oferece televisões, videogames, jogos eletrônicos e muitas outras atividades que atraem as crianças, e os pais, importantes moderadores na vida de leitores delas, também não disponibilizam mais um tempo para lerem aos seus filhos, cabe à escola ir contra esta realidade e fazer o papel de inspiração e motivação para que se formem novos cidadãos leitores. A mudança de visão e de trabalho para com o texto pode ser efetivada pelos professores e pela instituição, pois, estando em contato permanente com o texto, é possível que se encontrem soluções e ideias diversificadas.

São diversas as ideias e formas de se trabalhar com livros e histórias com os alunos, pois os gêneros são os mais diversos e estão cada vez mais fáceis de serem acessados. Deste modo, ao mesmo tempo em que a tecnologia distrai o mundo dos livros em papel e de outras formas de leitura mais antigas, ela também pode ser usada em favor da aproximação entre a leitura e as crianças. Como, por exemplo, com o uso de histórias em quadrinhos montadas na *internet*, livros, imagens, charges, sites de jogos sobre narrativas, entre outros.

5. Referências

ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola, 2005. 199 p.

GANCHÓ, Cândida Vilares. **Como analisar narrativas**. São Paulo: Ática, 2002.

GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. 3. São Paulo: Ática, 2001. 136 p.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. **Introdução à psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1991.

_____. **Guia prática de Alfabetização: baseado em princípios do sistema alfabético do português do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2003.

SOUZA, Maria Salete Daros de. **A conquista do jovem leitor: uma proposta alternativa**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1993.

ESTRATÉGIAS DE LEITURA: A ANTECIPAÇÃO E A COMPREENSÃO LEITORA

Prof^ª. Ma. Miriam Raquel Piazzini Machado¹

Resumo

Este trabalho é um recorte da pesquisa “Perfis de Leitores de Estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental” desenvolvida na Faculdade de Educação da UFJF – projeto financiado pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora – CAEd- e pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais -FAPEMIG. No recorte aqui apresentado, o objetivo é identificar se as crianças fazem previsões acerca do texto que será lido por elas, aferido a partir de um protocolo de observação e entrevista aplicado individualmente. Para análise dos dados baseamos em estudos acerca das estratégias de leitura, especificamente na estratégia de antecipação. Foi aplicado um pré-teste, piloto, em escolas públicas de uma cidade do interior do Rio de Janeiro, tendo sido avaliadas 122 crianças concluintes do 3º ano do ensino fundamental. A partir das análises dos protocolos de observação e entrevista verificamos um número acentuado de alunos que não fizeram previsões sobre a leitura ou não quiseram fazer e como isto influenciou a compreensão leitora. Tal fato demonstra a necessidade de investimento nas estratégias de leitura, a fim de que haja interação entre leitor e texto, de forma que esse leitor se apresente como um sujeito ativo no processo de letramento.

Palavras-chave

Leitura; antecipação; letramento.

Abstract

This work is a clipping of the search “Profiles of Student Readers of the 3rd grade of elementary school” developed in the College Education of the UFJF – project that was supported by the Center for Public Policy and Education Assessment of the Federal University of Juiz de Fora – CAEd – and by the Foundation for Research of the Minas Gerais State – FAPEMIG. In this clipping presented here, the purpose is identify if children make predicting about the text that will be read by them, checking from of observation and interview protocol applied individually. To the data analysis, we take a basis the studies about the reading strategies, in anticipation strategies specifically. It was applied a pre-test, pilot, in public schools in a Rio de Janeiro inner city in which were evaluated 122 children of the 3rd grade of elementary school. From analysis of the observation and interview protocol we can verify a great number of students that don’t make predicting about reading or don’t want to make it and how this influenced the reading comprehension. This fact evidence the need for investment in the reading strategies in order to be possible an interaction between reader and text so that this reader presents himself as an active subject in the literacy process.

Keywords

Reading; anticipation; literacy.

1 - Colégio de Aplicação João XXIII - Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

Introdução

O projeto de pesquisa intitulado “Perfis de Leitores de Estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental”² faz parte de um conjunto de iniciativas que visam favorecer a uma melhor apropriação, pelas escolas, professores, gestores e também pela pesquisa acadêmica, dos resultados das avaliações em larga escala de Língua Portuguesa hoje realizadas pelo CAED (Centro de Políticas e Avaliação da Educação) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora.

O trabalho aqui apresentado é um recorte deste projeto e contém dados e análises feitos a partir da aplicação do pré-teste do protocolo de observação e entrevista. A pré-testagem foi realizada em escolas de um município do interior do estado do Rio de Janeiro, contando com uma amostra de 122 estudantes concluintes do 3º ano do ensino fundamental. Esta etapa de escolarização foi definida em função do interesse em identificar estratégias de leitura utilizadas por estudantes em processo inicial de aquisição da língua escrita.

O objetivo do instrumento de observação e entrevista é identificar estratégias de leitura mobilizadas por estudantes em processo de alfabetização antes, durante e após a leitura de textos de gêneros variados.

Neste trabalho iremos destacar as estratégias de antecipação da leitura, ou seja, as estratégias utilizadas pelos estudantes antes da leitura.

Desta forma, primeiramente estaremos apresentando nossa compreensão sobre as estratégias de leitura. No segundo item apresentaremos os resultados do pré-teste aplicado e as análises desenvolvidas e por último procederemos às considerações que julgamos pertinentes para subsidiar o trabalho dos professores com as estratégias de leitura.

1. Estratégias de leitura

Compreendemos a leitura como um processo de interação entre texto e leitor, como vários autores assim definiram. Para

que essa interação ocorra, é necessário que haja compreensão e para tanto, consideramos essencial o conhecimento pelo indivíduo de estratégias que irão possibilitar o desenrolar desse processo.

Assim, consideramos que as estratégias mobilizadas para compreensão leitora são de suma importância para o trabalho de alfabetização e letramento. São estratégias que precisam ser ensinadas, a fim de que o sujeito possa se relacionar com o texto de forma ativa, fazendo suas previsões, assim como tirando suas conclusões.

Isabel Solé (1998) apresenta estratégias que podem ser desenvolvidas para a compreensão leitora. Ela esclarece que:

Se ler é um processo de interação entre um leitor e um texto, antes da leitura (antes de saberem ler e antes de começarem a fazê-lo quando já sabem) podemos ensinar estratégias aos alunos para que essa interação seja o mais produtiva possível. (SOLÉ, 1998, p. 114)
[...] antes da leitura, o professor deveria pensar na complexidade que a caracteriza e, simultaneamente, na capacidade que as crianças têm para enfrentar – de seu modo – essa complexidade. Assim, sua atuação tenderá a observá-las e a lhes oferecer as ajudas adequadas para que possam superar os desafios que sempre deveriam envolver a atividade de leitura. (SOLÉ, 1998, p. 91)

Sabemos que nem sempre é possível estabelecer os limites entre as etapas antes, durante e depois da leitura. Compreendendo que o processo se efetiva de forma contínua, acreditamos que as estratégias devem ser ensinadas para se formar leitores autônomos e Solé (1998) assim destaca:

[...] porque queremos formar leitores autônomos, capazes de enfrentar de forma inteligente textos de índole muito diversa, na maioria das vezes diferentes dos utilizados durante a instrução [...] quem lê deve ser capaz de interrogar-se sobre sua própria compreensão, estabelecer relações entre o que lê e o que faz parte do seu acervo pessoal, questionar seu conhecimento e

2 - Projeto Coordenado pela Profª Dra. Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello, FAGED/UFJF.

modificá-lo, estabelecer generalizações que permitam transferir o que foi aprendido para outros contextos diferentes... (SOLÉ, 1998, p. 72)

Ao apresentar o “antes” da leitura para se trabalhar a compreensão leitora, Solé (1998) enfatiza a importância de se motivar as crianças para a leitura, oferecer-lhes objetivos de leitura, acionar o seu conhecimento prévio, ajudando-as a formular previsões e a fazer perguntas sobre o que será lido. Nesse sentido, é preciso destacar que as atividades propostas antes da leitura têm, segundo Solé, as seguintes finalidades:

- Suscitar a necessidade de ler, ajudando-o a descobrir as diversas utilidades da leitura em situações que promovam sua aprendizagem significativa. Proporcionar-lhe os recursos necessários para que possa enfrentar com segurança, confiança e interesse a atividade de leitura.
- Transformá-lo em todos os momentos em *leitor ativo*, isto é, em alguém que sabe por que lê e que assume sua responsabilidade ante a leitura (depois veremos que também durante e depois dela), aportando seus conhecimentos e experiências, suas expectativas e questionamentos. (SOLÉ, 1998, p. 114)

O “durante” a leitura, na perspectiva da leitura compartilhada, é assim detalhado por Solé (1998):

O professor e os alunos devem ler um texto, ou um trecho de um texto, em silêncio (embora também possa haver leitura em voz alta). Depois da leitura, o professor conduz os alunos através das quatro estratégias básicas. Primeiro se encarrega de fazer um resumo do que foi lido para o grupo e solicita sua concordância. Depois pode pedir explicações ou esclarecimentos sobre determinadas dúvidas do texto. Mais tarde formula uma ou algumas perguntas às crianças, cuja resposta torna a leitura necessária. Depois desta atividade, estabelece suas previsões sobre o que ainda não foi lido, reiniciando-se deste modo o ciclo (ler, resumir, solicitar esclarecimentos, prever), desta vez a cargo de outro “responsável” ou moderador. (SOLÉ, 1998, p. 118-119)

O “depois” da leitura pode envolver estratégias utilizadas nas etapas anteriores. Nesse ponto, a autora (ibid) destaca que o essencial é o trabalho com a ideia principal do texto e apresenta a seguinte consideração:

Consideramos que a ideia principal resulta da combinação entre os objetivos de leitura que guiam o leitor, entre os seus conhecimentos prévios e a informação que o autor queria transmitir mediante seus escritos. Entendida deste modo, a ideia principal seria essencial para que um leitor pudesse aprender a partir de sua leitura e para que pudesse realizar atividades associadas a ela, como tomar notas ou elaborar um resumo. (SOLÉ, 1998, p. 138)

Solé (1998, p. 105) exemplifica a importância de o professor explicar sobre o que será lido, os objetivos que pretende “o aluno leitor passa a possuir, antes de iniciá-la, um esquema ou plano de leitura que lhe diz o que tem de fazer com ela e o que ele sabe ou não sobre o que vai ler”. Essa é uma forma de possibilitar que o aluno assuma o controle da sua leitura.

O processo de leitura deve garantir a compreensão e a leitura silenciosa é primordial nesse momento. Solé (ibid) esclarece que:

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. 31-32)

É importante se estabelecer previsões sobre o texto para entrever sobre o seu conteúdo e para isto é necessário um ambiente onde os alunos sejam protagonistas da atividade:

Formular hipóteses, fazer previsões, exige correr riscos, pois por definição não envolvem a exatidão daquilo que

se previu ou formulou. Para correr riscos é preciso ter certeza de que isso é possível, ou seja, que ninguém vai ser sancionado por ter se aventurado. [...] as previsões feitas por alunos e alunas nunca são absurdas, isto é, que com a informação disponível – título e ilustrações – formulam expectativas que, ainda que não se realizem, bem poderiam se realizar; embora não sejam exatas, são pertinentes. (SOLÉ, 1998, p. 108)

Giroto e Souza (2010) também destacam a importância das estratégias de leitura na formação do leitor proficiente:

Em outras palavras, o professor ao criar as situações adequadas do letramento ativo, estabelece a possibilidade de, enquanto lê, ativar explicitamente, por meio das estratégias, o conhecimento prévio, estimulando-o a fazer conexões entre suas experiências, seu conhecimento sobre o mundo e o texto. (GIROTO e SOUZA, 2010, p. 55)

Compreendemos assim, que o ensino das estratégias de leitura é uma tarefa da escola. Portanto, é necessário investigar os resultados do trabalho com a leitura na escola básica e verificar as possibilidades de atuação. No próximo item, apresentaremos o protocolo de observação e entrevista e as análises feitas.

2. O protocolo de observações e as análises dos dados

O pré-teste da pesquisa “Perfis de Leitores de Estudantes do 3º ano do ensino fundamental” teve o seu protocolo de observação e entrevista aplicado em escolas públicas de uma cidade do estado do Rio de Janeiro com 122 alunos concluintes do 3º ano do ensino fundamental.

Fez-se um recorte da pesquisa e neste item tratar-se-á apenas da parte referente à leitura de uma narrativa curta, buscando-se identificar estratégias de antecipação mobilizadas pelo leitor em sua preparação para interação com o texto. As perguntas que foram feitas no instrumento aplicado tiveram como objetivo identificar a formulação de hipóteses do aluno acerca do texto que iria ler.

O texto selecionado para compor o protocolo de observação e entrevista era uma fábula intitulada “O cão e o pedaço de carne”, em que o cão ao ver seu reflexo refletido na água, ao passar por uma ponte com um pedaço de carne na boca, deixa-o cair para pegar o que aparece em seu reflexo na água, pois pensa que era maior. Havia também uma imagem como suporte.

Ao ser perguntado sobre que tipo de texto o aluno achava que era, 25% dos alunos identificaram como sendo uma história, 25% identificaram como sendo uma fábula, 20% identificaram como pertencendo a um outro gênero e 29% não souberam ou não quiseram responder.

Percebemos que a metade dos estudantes percebeu o gênero a que pertencia o texto utilizado, mas uma porcentagem significativa não soube responder ou equivocou-se, 49%, o que revela desconhecimento do uso social da leitura.

A outra pergunta relacionada à primeira, era “Por que você acha que esse texto é um(a) (repetiu-se o gênero indicado pelo aluno)”. Apenas 1% afirmou ter lido o texto. 6% afirmaram que descobriram por causa do título, ou seja, leu o título. 24% descobriram por causa da ilustração. 7% descobriram por causa da referência do texto, onde estava escrito Fábula de Esopo. 9% fizeram referência a aspectos relativos à diagramação do texto na página. 17% fizeram referência a alguma informação presente no texto. 11% não souberam ou não quiseram responder.

Nesse item, percebemos que os alunos acionam conhecimentos relacionados à forma, ao título e à ilustração, apesar de o número de acertos não ter sido representativo do número de quem observou os elementos estruturais do texto. Se o aluno não identifica o tipo de texto, os objetivos de sua leitura, sua compreensão ficará prejudicada, pois não lemos qualquer texto da mesma maneira, mas cada texto exige de nós uma estratégia específica.

Giroto e Souza (2010, p. 50) destacam que “um bom leitor não mergulha num livro do começo ao fim, sem antes saber o que quer do texto”. Bons leitores acionam conhecimentos prévios que vão interferir no modo como irão compreender o texto:

O exercício de ativar essas informações interfere, diretamente, na compreensão durante a leitura. Folhear

o livro, passando rapidamente os olhos pela narrativa na pré-leitura, geralmente, resulta na formulação de hipóteses baseadas no conhecimento prévio do leitor sobre o que trata e como trata a história. Tais hipóteses que, segundo Pressley (2002), representam o começo da compreensão dos significados do texto, serão confirmadas durante a leitura do livro. (GIROTTTO e SOUZA, 2010, p. 50)

Na questão seguinte do instrumento de avaliação foram feitas perguntas a fim de se verificar as previsões feitas pelos alunos. 52% dos alunos previram encontrar informações pertinentes a uma história. 10% previram encontrar informações pertinentes ao gênero textual indicado na questão 1. 1% previu encontrar informações pertinentes a um gênero textual diferente do indicado na questão 1. 12% não fizeram previsões acerca do conteúdo do texto que seria lido. 17% não souberam ou não quiseram responder.

Observa-se um número grande de alunos que não fizeram previsões ou que não souberam ou não quiseram responder, num total de 29%. Isso revela que os alunos não tem o hábito de fazer previsões ou não são estimulados ou acostumados a isso, ou então tem medo de se colocar.

Isto revela a necessidade de o professor planejar atividades que propiciem o letramento ativo, como destacam Girotto e Souza (2010):

Para tanto, o professor precisa planejar e definir, intencionalmente, atividades cada vez mais complexas para que o leitor possa adquirir autoconfiança e, nesse processo, seja capaz de redefinir para si próprio as operações e ações contidas na atividade de ler, constituindo-se aí a aprendizagem de estratégias de leitura. Em outras palavras, para que possa passar da “dependência” à independência, da ação, com o auxílio do parceiro mais experiente, à feitura por si só, da necessidade da mediação do outro à autonomia. (GIROTTTO e SOUZA, 2010, p. 53)

Girotto e Souza (2010) destacam ainda que desde a década de 1980, pesquisadores norte-americanos têm investigado as

estratégias que leitores proficientes usam para entender o que leem e as constatações a que chegaram são surpreendentes:

[...] constataram que leitores proficientes buscam por conexões entre o que sabem e a nova informação que encontram nos textos que leem, fazem perguntas sobre esses textos, sobre os autores e estabelecem inferências durante e após lerem; visualizam e criam imagens, usando os diferentes sentidos para melhor entenderem; distinguem ideias importantes no texto; são peritos em sintetizar a informação; e monitoram adequadamente o entendimento, retomando falhas na compreensão. (GIROTTTO e SOUZA, 2010, p. 550)

Portanto, leitores proficientes usam estratégias de leitura que possibilitam a compreensão leitora: fazer conexões, inferir, visualizar, sumarizar ou identificar a ideia principal do texto, sintetizar.

As perguntas que se seguiram no protocolo de avaliação tiveram o objetivo de identificar as estratégias pessoais mobilizadas pelo aluno em sua interação com o texto. Foi solicitado que o estudante lesse o texto do modo como preferisse ou soubesse e depois, na terceira parte, o examinador solicitou ao aluno que lesse o texto em voz alta para se identificar a fluência do aluno na decifração do texto.

Observou-se que 23% dos alunos leram o texto silenciosamente e o restante leu o texto em voz alta. 6% recusaram-se a realizar a atividade ou afirmaram não saber realizá-la.

Com relação à fluência, o resultado da observação foi o seguinte: 52% dos alunos realizaram a leitura com fluência e entonação, 23% realizaram a leitura com fluência, mas sem observar a entonação necessária nos sinais de pontuação. 16% realizaram a leitura com fluência relativa, escandindo, não reconhecendo ou trocando algumas sílabas das palavras. 5% realizaram a leitura com pouca fluência, escandindo sílabas das palavras, não reconhecendo ou trocando várias sílabas das palavras. 2% recusaram-se a realizar a atividade ou afirmaram não saber realizá-la.

Percebemos que a maior parte dos alunos (75%) leu com

fluência, apesar de nem sempre observarem a entonação necessária. Esse procedimento é importante se contribuir para a compreensão do que se lê. Silva e Carbonari (1997) analisam situações de leitura oral em sala de aula e concluem que:

Não se pretende aqui negar o valor das estratégias de leitura oral. A verbalização do texto é importante para que se consiga uma leitura fluente, e o treino desta habilidade é também papel da escola. No entanto, é preciso estar atento para que o ato de ler vá além da simples verbalização. Essa estratégia deve ser entendida não na sua especificidade, mas enquanto parte de um conjunto de procedimentos que poderão conduzir o aluno a uma leitura crítica do texto. (SILVA e CARBONARI, 1997, p. 109)

Nesse sentido, Pressley, apud Girotto e Souza (2010), estabelece a conexão entre fluência e conhecimento prévio:

a leitura de palavras por crianças e adolescentes deve ser fluente, sendo que a maioria das palavras é reconhecida rapidamente e não meramente decodificada. Isto é importante porque reconhecer e compreender uma palavra depende da memória do leitor, a qual armazena seu conhecimento prévio. (GIROTTTO e SOUZA, 2010, p. 29-30)

A quarta parte do instrumento de avaliação tratava da produção de significados para a leitura e reconhecimento das funções sociais do texto. Foi perguntado “Para que você acha que serve um texto como esse?”.

O resultado dessa questão foi o seguinte: 23% justificaram de forma pertinente a função social de uma história: divertir o leitor, contar uma história. 38% deram uma justificativa que se aproxima da função social de uma história. 25% deram uma justificativa, mas que não era plausível em relação ao texto lido. 14% não souberam ou não quiseram responder.

Na segunda pergunta dessa parte, foi pedido ao estudante que contasse a história lida. Observamos que 34,5% dos estudantes elaboraram uma síntese da história lida. 29% elaboraram uma síntese que se aproximava da história lida, omitindo detalhes

e/ou informações secundárias. 11,5% referiram-se a alguns elementos da história sem, contudo, articulá-los. 5% retomaram a leitura, integralmente ou em partes, para lembrarem-se do lido, e sintetizaram o texto. 12% retomaram a leitura, integralmente ou em partes, para lembrarem-se do lido, mas não conseguiram sintetizar o texto, 2% afirmaram não saber o que o texto contava e 4% recusaram-se a realizar a tarefa ou afirmaram não saber realizá-la.

Portanto, 63% dos estudantes conseguiram fazer a síntese da história ou uma síntese que se aproximava da história, índice próximo ao dos alunos que fizeram previsões 52%. Um número baixo se considerarmos o número de alunos que leram fluentemente (75%), como também que esses alunos são concluintes do 3º ano do ensino fundamental.

Destacamos que ao trabalharmos a compreensão leitora é importante a estratégia de resumir. Solé (1998) explica:

Entendida desta forma, a atividade de resumir – tanto em estruturas expositivas como em narrativas – adquire a categoria de “técnica excelente” para o controle da compreensão, que lhe é atribuída por Palincsar e Brown (1984) : se não se puder realizar uma sinopse de que está lendo ou do que foi lido, evidencia-se que não houve compreensão. Simultaneamente, a partir desta concepção, torna-se novamente evidente o papel e bagagem no que compreende e no que produz a partir da sua compreensão. Como esta, resumir não é questão de “tudo ou nada”, mas relativa às características de cada leitor, às da tarefa em si (que tipo de texto, com que exigências etc.) e à ajuda que recebe para realizá-la. Isto nos leva novamente à necessidade de articular situações de ensino/aprendizagem nas quais se ajude explicitamente a trabalhar com a leitura e nas quais não se dê tanta importância à unicidade das respostas mas à sua coerência e utilidade para a aprendizagem do leitor. (SOLÉ, 1998, p. 149)

Girotto e Souza (2010) apontam para a importância de atividades como as descritas anteriormente:

Sintetizar é mais do que resumir. Enquanto os leitores percorrem com os olhos as linhas do texto, o pensamento

evolui. Eles adicionam novas informações para o que já sabem e constroem significados, reconfigurando o próprio texto. Por isso, resumir é recontar a informação e parafraseá-la. Quando as crianças resumem, precisam escolher entre muitas informações aquelas que levam as ideias essenciais do texto. A sintetização acontece quando os leitores relacionam a informação com o próprio pensar e modelam seus conhecimentos. Enquanto os leitores aperfeiçoam a informação do texto em pequenas ideias importantes ou conceitos mais amplos, podem formar uma opinião particular ou uma nova perspectiva que os levam a novas conexões. (GIROTTTO e SOUZA, 2010, p. 103)

Acreditamos que esses resultados da aplicação do protocolo de observação e entrevista apresentados podem nos dar pistas sobre o investimento que é necessário fazer para a compreensão leitora. Nas considerações finais deste trabalho, que ainda são preliminares, apresentaremos algumas sugestões para o trabalho com os leitores iniciantes.

Considerações finais

Esse estudo, embora ainda em curso, demonstra a importância de se ensinar as estratégias de leitura a fim de se garantir uma compreensão leitora e leitores ativos no processo de letramento.

Observamos que as estratégias de antecipação são muito importantes para ativar os conhecimentos prévios dos estudantes a fim de que a atividade de leitura faça sentido para o sujeito. Sabemos, entretanto, que a maior parte da atividade compreensiva ocorre durante a leitura propriamente dita.

Isabel Solé (1998) aponta a necessidade de se promoverem atividades significativas de leitura, que tenham sentido para os alunos e exemplifica

Promover atividades em que os alunos tenham que perguntar, prever, recapitular para os colegas, opinar, resumir, comparar suas opiniões com relação ao que leram, tudo isso fomenta uma leitura inteligente e

crítica, na qual o leitor vê a si mesmo como protagonista do processo de construção de significados. (SOLÉ, 1998, p. 173)

Girotto e Souza (2010) destacam que a estratégia essencial de compreensão é a de ativar o conhecimento prévio:

O conhecimento prévio que as crianças trazem para a leitura sustenta todos os aspectos da aprendizagem e entendimento. Se os leitores não têm nada para articularem à nova informação, é bem difícil que construam significados. Quando têm uma boa bagagem cultural sobre um tópico, são capazes de entender o texto. Mas quando sabem pouco sobre o assunto abordado ou desconhecem o formato do texto, frequentemente, encontram dificuldades. (GIROTTTO e SOUZA, 2010, p. 66-67)

O conhecimento prévio pode ser disparado através do trabalho com as conexões. Girotto e Souza (2010) apresentam três tipos de conexões possíveis:

As de texto para texto, em que o leitor, ao ler um texto, estabelece relações com outro texto do mesmo gênero ou de gêneros diferentes.

[...] As chamadas de texto para leitor são aquelas em que, na leitura, ele estabelece conexões com episódios de sua própria vida.

[...] Por fim, as chamadas conexões texto-mundo são estabelecidas entre o texto lido e algum acontecimento mais global, por exemplo, da cidade em que o leitor vive ao mundo em que vivemos. (GIROTTTO e SOUZA, 2010, p. 68-69)

As autoras concluem apresentando a importância do trabalho antes da leitura, em que o professor ensina os alunos a utilizarem o conhecimento prévio através de características visuais e textuais:

Conexões texto-leitor, texto-texto, e texto-mundo são estratégias básicas para a compreensão. Leitores

também fazem conexões com a natureza dos textos e as características literárias. Uma vez que se tornam conscientes desses elementos, as crianças sabem o que esperar quando leem um livro de literatura infantil, pegam um jornal, seguem um manual, ou veem uma propaganda. (GIROTTTO e SOUZA, 2010, p. 69)

Portanto, trabalhar as estratégias de compreensão leitora é uma tarefa da escola, a fim de se constituir um leitor autônomo, crítico. É mister trabalhar as estratégias de leitura no sentido de favorecer a relação do indivíduo com o texto, propiciando associações e os significados do texto. Mas não devemos com isso nos esquecer de que esse trabalho precisa ser relevante para o estudante, lembrando-nos do importante papel que a leitura desempenha no desenvolvimento do ser.

Nesse aspecto, Solé (1998, p. 72) nos indica que é necessário ensinar as estratégias “porque queremos formar leitores autônomos, capazes de enfrentar de forma inteligente textos de índole muito diversa, na maioria das vezes diferentes dos utilizados durante a instrução”.

Contudo, não podemos nos esquecer que a leitura é mais do que instrução, é relação. Nesse sentido, concluímos com Perrotti (1986) que adverte:

Não se trata, portanto, de negar o instrumental, a ‘transmissão de valores’, pois estes são inerentes a qualquer ato de linguagem. Trata-se de não reduzir a literatura para crianças e jovens ao discurso “didático”, principalmente “se considerarmos que muitas crianças, ainda hoje, têm na infância o melhor tempo disponível da sua vida; que talvez nunca mais possam ter a liberdade de uma leitura desinteressada”. (PEROTTI, 1986, p. 76)

O que consideramos necessário ressaltar é que, para que a leitura tenha sentido para o indivíduo, ela precisa ser compreendida, precisa fazer sentido para o sujeito. O uso das estratégias deve ser visto como facilitador do processo de aprendizagem da leitura, não como uma série de atividades desconectadas com a motivação e interesse do leitor.

Que consigamos fazer de nossas salas de leitura esse ambiente propício à aprendizagem e motivação do ato de ler com compreensão.

Referências

GIROTTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R.J. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: SOUZA, R. J. (et all.) **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010, p. 45-114.

PERROTTI, E. **O texto sedutor na literatura infantil**. São Paulo: Icone, 1986.

SILVA, A. C.; CARBONARI, R. Cópia e leitura oral: estratégias para ensinar? In: CHIAPPINI, L. **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. São Paulo: Cortez, 1997, p. 95-115.

SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

CRENÇAS SOBRE A MATEMÁTICA ESCOLAR POR UM GRUPO DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Raquel Fernandes Gonçalves Machado¹

Resumo

Neste trabalho apresentamos atividades desenvolvidas com duas turmas de alunos na modalidade de ensino educação de jovens e adultos de uma instituição de ensino pública, uma delas com alunos de sexto ano (quinta série) e outra alunos de oitavo ano (sétima série) com propósito de compreender a ação destes alunos durante a realização e desenvolvimento da proposta. Ao analisarmos o desempenho destes alunos nas diferentes etapas que constituíram a atividade o fizemos estabelecendo paralelo com os estudos desenvolvidos por Vila e Callejo (2007). Optamos por turmas de anos diferenciados tendo como propósito identificar a diversidade que poderíamos encontrar na ação destes grupos de alunos, a disponibilidade em participar, se envolver com a proposta e o que mobilizaria suas ações. Atentos a especificidade do grupo, constituído por alunos afastados da instituição escolar, por motivos e períodos diversificados, e ao retornarem vivenciando situações significativas e específicas. Nosso objetivo principal constituiu-se em pontuar as crenças destes alunos que ainda influenciam sua relação com a aprendizagem, especificamente com o conteúdo de matemática; procurando identificar, nas manifestações dos mesmos, oralmente ou criando uma montagem com recortes, algumas de suas crenças, tentando perceber como elas desempenharam, e talvez ainda desempenhem interferência(s), nos momentos de aprendizagem vividos por eles. A atividade desafiou-os a recuperar algumas lembranças dos períodos em que frequentaram instituições de ensino ou momentos no contexto familiar ou de trabalho, em que a matemática esteve presente e como a percebiam.

Palavras- chave

Crenças; educação matemática; Educação de Jovens e Adultos.

Abstract

This paper presents activities developed with two groups of students in the modality of teaching education of young people and adults in a public educational institution, being one of them the fifth grade and the other one the seventh grade for the purpose of understanding the action of these students during the implementation and development of the proposal. When analyzing the performance of the students in the different stages that constitute the activity, we established a parallel with the studies by Vila and Callejo (2007). We've chosen different groups so we could identify the diversity that we find in the action of these groups of students, willingness to participate, get involved with the proposal and to mobilize their actions. Aware of the specificity of the group and consisting of students away from school, for reasons and diversified periods, returning to experience meaningful and specific situations. Our main goal was to emphasize the beliefs of students who still influence their relationship with learning, specifically with the mathematics content, trying to identify the manifestations of the same, orally or by creating a montage of clippings, some of their beliefs, trying to see how they played, and perhaps even perform interference (s), in moments of learning experienced by them. Challenging them to recover some memories of times they attended educational institutions or moments in a family or work, on which mathematics was present and how it was noticed.

Keywords

Beliefs; mathematic education; education of young adults.

1 - Universidade Federal de Uberlândia - UFU.

Neste trabalho apresentamos atividades desenvolvidas com duas turmas de alunos na modalidade de ensino educação de jovens e adultos de uma instituição de ensino pública, objetivando compreender a ação destes alunos na realização e desenvolvimento da proposta, estabelecendo diálogo com fundamentação teórica em estudos desenvolvidos por Vila e Callejo.

A mesma envolveu alunos de duas turmas do ensino fundamental, uma de sexto ano e outra de oitavo ano. Optamos por turmas de anos diferenciados tendo como propósito identificar a diversidade que poderíamos encontrar na ação destes grupos de alunos, a disponibilidade em participar, se envolver com a proposta e o que mobilizaria suas ações. Atentos a especificidade do grupo, constituído por alunos afastados da instituição escolar, por motivos e períodos diversificados, e ao retornarem vivenciando situações significativas e específicas.

Nosso objetivo principal consiste em compreender, segundo fundamentação em Vila e Callejo (2007) a(s) interferência(s) que crenças destes alunos desempenharam e ainda podem desempenhar, em momentos específicos de aprendizagem já vividas e em futuras experiências, destes.

Para tanto estruturamos uma atividade com propósito de favorecer aos alunos possibilidades de recuperar algumas de suas lembranças, relacionadas, principalmente, às experiências vivenciadas com o conteúdo de matemática, contando e acreditando no envolvimento e disponibilidade destes alunos, em relatar ao restante do grupo, alguns destes episódios.

Destacamos nossa compreensão de crenças segundo fundamentação em Vila e Callejo:

As crenças são um tipo de conhecimento subjetivo referente a um conteúdo específico sobre o qual versam; têm um forte componente cognitivo, que predomina sobre o afetivo, e estão ligadas a situações. Embora tenham um alto grau de estabilidade, podem evoluir graças ao confronto com experiências que podem desestabilizá-las: as crenças vão sendo construídas e transformadas ao longo de toda a vida (VILA e CALLEJO, 2007, p. 48).

O primeiro momento da atividade constituiu-se da apresentação aos alunos da história de Guilherme Augusto Araújo Fernandes, conversando sobre as diferentes abordagens exploradas pelos autores, considerando que a mesma seria um recurso metodológico interessante propiciando o início do diálogo com o grupo, e que talvez favorecesse explorar estas lembranças.

O texto nos apresenta Guilherme Augusto, uma criança que fica intrigada ao ouvir seus pais conversando sobre a perda de memória de sua grande amiga, Dona Antonia (Sra. Antonia Maria Diniz Cordeiro), que vivia no asilo ao lado de sua casa. Propondo-se a descobrir mais sobre o significado daquela palavra, conversa com cada um dos amigos que também viviam naquele asilo; com as respostas dadas por eles memória é... “algo que o faz chorar”... “algo que o faz rir”... “algo que vale ouro”... Volta para casa procurando objetos que oferecessem memórias para Dona Antônia, afinal ela tinha perdido as dela. Colocando todos os objetos que associou às falas de seus amigos, numa cesta levou-os para sua amiga...

A cada um dos objetos que retirava da cesta, Dona Antonia revivia momentos de sua própria história, dando-lhes vida, segundo os significados que construía/revivia a cada uma ‘daquelas coisas’...

Durante a apresentação dos slides conversávamos com o grupo de alunos, oferecendo-lhes oportunidades e instigando-os a se manifestarem, revivendo e/ou compartilhando algumas de suas memórias. Tentando perceber o quanto tinham facilidade ou não de se exporem, ou ainda o quanto estariam dispostos a contar para os demais na sala, suas experiências.

Ao concluirmos a etapa de apresentação da história, colocamos sobre a mesa de trabalho diversas revistas. Propondo aos alunos que as folheassem, procurando imagens significativas, que pudessem ser relacionadas às experiências vivenciadas por eles com a matemática, em períodos escolares anteriores ou em outras situações...

Conversamos com os alunos do primeiro grupo, apenas quatro alunos de sexto ano e o professor que atua com eles nas atividades do Laboratório de Informática, nossa orientação foi para que eles tentassem encontrar imagens que os fizesse relembrar situações vivenciadas com a matemática...

Percebemos algumas falas tímidas... entrecortadas ... Qual a relação entre ver estas revistas e a aula de matemática? Afinal o que é mesmo que elas querem que a gente faça? E uma delas 'brincando': isto é aula de matemática? Vocês são professoras de matemática?

Alguns deles não conseguiam perceber a possibilidade de encontrar estas imagens. Depois de algum tempo, um deles comentou: "Achei estranho seu pedido... mas resolvi olhar a revista assim mesmo, foi quando vi estes doces aqui... Entendi o que você estava querendo! Veja lembrei!... Tinha uma professora, ela dava brinde para os alunos que conseguiam fazer as contas... eram pirulitos, parecidos com estes aqui, mas eram maiores, coloridos... era 'preminho' para quem acertasse, ou fizesse melhor..." Acrescentando que não se lembrava mais desses fatos, mas foi vendo as imagens que conseguiu, lembrando inclusive da professora e o nome dela.

Percebemos dois momentos diferenciados, inicialmente o estranhamento, em seguida como que uma forma de acalmar suas inquietações, depois de algum tempo, folheando pensativamente as revistas, as histórias começaram a serem contadas.

Neste primeiro grupo, histórias diversificadas, preocupados principalmente, em explicar a ausência da escola por alguns ou vários anos. Uma das alunas justificou seu afastamento dos estudos por motivos de saúde só conseguindo retornar naquele ano, depois de adulta, acredita que vai "... gostar de matemática, quando aprender." Sua colega, ouvindo-a continuava pensativa comentando após um breve intervalo que não tinha muito para se lembrar, "não estudei muito tempo, assim não tenho muito o que lembrar. Mas lembro de uma professora que eu gostava muito, ela era carinhosa e muito atenciosa com os alunos." Acredita que atualmente é o apoio dos filhos o mais importante para continuar nos estudos. Identificamos na história de um aluno em especial, semelhança com histórias que muitas vezes são relatadas em livros: "tinha problemas na escola pelo fato dos pais estarem se separando, de vez em quando a mãe aparecia na escola, depois sumia, quando ela vinha, a diretora os tirava pela porta dos fundos, levando-os para casa. Quando a mãe ia à escola acabava, só choravam e não queriam mais estudar..."

ao mesmo tempo em que relacionava com as experiências da infância com as atuais: "Quando fiz a prova, as professoras foram muito atenciosas... Aqui também (nesta escola) elas são muito atenciosas."

Estávamos apresentando/conversando sobre o texto, quando outro aluno da turma, justificando seu atraso pediu autorização para entrar e participar, observando atento ao que acontecia, o que estávamos conversando. Fizemos uma pequena retomada do texto, com a ajuda dos colegas. Ao compreender nossa proposta, Rafael questionou se seria obrigatório olhar as revistas, respondemos que dependeria dele, entretanto acreditávamos que folheá-las o ajudaria a reavivar as memórias. Comentou que não precisaria, lembrava bem, decidiu não olhar as revistas. Parou pegou o lápis, procurou um lugar mais isolado do grupo e começou a escrever. Concluiu sua produção, entregou-nos o texto antes mesmo que seus colegas o fizessem, exclamando: "Pronto consegui".

Transcrevemos a seguir, parte do texto produzido por ele uma vez que o mesmo nos mostra a diversidade de sentimentos envolvidos em sua escrita, e o quanto uma fala pode ser decisiva na ação de um aluno:

"... me lembro quando eu estudava na 3ª série, eu não era um aluno muito quieto e fiz bagunça o ano inteiro. E os professores sempre me avisando, para me levar mais a sério, e eu só 'brincano' na hora da aula...Quando chegou o final do ano, 'la' estava o resultado. Passei com o mínimo em quase todas as matérias, e fiquei apenas em matemática...E minha professora 'conversano' com minha mãe, falou que era muito difícil eu 'passa', por que eu tinha estudado o ano inteiro e não deu conta. em 15 dias aí que eu não daria mesmo.E minha mãe 'pergunto',e direito dele? Ela respondeu que sim. Aí minha mãe falou que eu iria fazer. Voltei para casa e fui 'estuda', já que tinha só 15 dias, voltei para fazer a prova. Pronto, tinha passado para a 4ª série... E provei para ela que eu era capaz. Hum."

Os sentimentos que este aluno em relação aos profissionais, a ação de sua mãe e sua aprendizagem sugerem

algumas de suas crenças, ao mesmo tempo, nos mostram o quão subjetivas podem ser as crenças que permeiam decisões.

Ao considerarmos a afirmação da profissional de ensino avaliando a possibilidade do aluno, “se durante o ano ele não conseguiu...” aliada ao legado que lhe é dado, uma vez que “tanto as decisões como as práticas são indicadores das crenças do professor, que podem ser conscientes ou inconscientes, sobre o que é a matemática, os seus valores, como se aprende e se ensina essa ciência.” Vila e Callejo (2007, p. 74) mobilizam-nos em inferir sobre uma das crenças desta profissional: o desempenho demonstrado por ele, durante o ano, não lhe ofereceria recursos para uma aprovação no curto período do qual ele dispunha até o final do ano letivo.

Apesar de não termos clareza de todo o contexto em que estes protagonistas estiveram envolvidos na realização das atividades propostas para aquele ano letivo, mesmo cientes da impossibilidade ou dificuldades em caracterizá-lo, é possível inferir sobre a existência de um sistema de crenças, assim denominado por Vila e Callejo (2007) à relação que se estabelece entre diferentes crenças, por compreender que isoladamente as mesmas não se sustentam, uma depende de outra.

Poderíamos relacionar este sistema de crenças, lembrando-nos do trabalho de uma artesã ao bordar, usando uma única linha com diferentes tonalidades, a cada ponto não é possível determinar a cor que irá predominar, o próprio fio vai construindo a trama, sem que a artesã possa controlar ou impedir aquela tonalidade de se manifestar. Se atentarmos ao fato de, dificilmente encontrarmos uma crença isolada de outras, podemos pensar em cada crença como uma cor do fio trabalhado pela artesã, nem sempre podemos identificar qual crença poderia estar direta ou indiretamente vinculada a uma determinada ação de um profissional, oferecendo-lhe recursos para inferir sobre os diferentes acontecimentos que vivenciam cotidianamente, como no parecer sobre o resultado final daquele aluno, ao comparar a sua atuação durante o ano letivo, e como na trama do fio, nem sempre conseguimos perceber a crença na qual estamos nos fundamentando.

Analisando o relato do aluno sobre o próprio desempenho, considerando o desenvolvimento do conteúdo proposto

no currículo pretendido para o referido ano de ensino e o desempenho deste aluno nos últimos quinze dias, inquietamo-nos tentando compreender como as ações propostas poderiam ter-lhe despertado maior envolvimento, mobilizando-o e desafiando-o a acreditar que poderia vencer o desafio, mesmo tendo pouco tempo, e se propondo em aceitá-lo, reafirmando o caráter subjetivo implícito nas crenças.

E ainda reportando-nos à reflexão proposta por Vila e Callejo (2007, p. 50) considerando o quanto “é significativo determo-nos em compreender /atentar para as crenças dos alunos uma vez que reconhecê-las pode consistir de um recurso significativo ao considerarmos a presença das mesmas explícita ou implicitamente nos diferentes níveis de currículos. A forma como crê constitui-se mais significativa do que aquilo em que se acredita.”

Consideramos que este seja um desafio importante para nós profissionais do ensino, propondo-nos identificar a origem das crenças de nossos alunos. Entretanto destacamos que compreender a origem de nossas próprias crenças, como elas se constituíram quais foram se acumulando pelas experiências vivenciadas, pela observação ou por informações recebidas.

Compreender nossas próprias crenças pode consistir em recurso significativo favorecendo modificações em ações que compõem esta prática, pela estreita relação, vínculo que se estabelece entre crenças e práticas, segundo Callejo(2007), a relação crenças-práticas, desenha um círculo difícil de romper, se atentarmos para a existência de um sistema de crenças e prática de um professor, a complexidade em romper este círculo tende a aumentar e medeiam sua intervenção educativa, ao mesmo tempo em que são as experiências de ensino vivenciadas pelos professores que influenciam em suas crenças aos alunos.

Ao destacarmos o quanto estas memórias nos instigaram, possamos compreender um pouco mais sobre as crenças destes alunos, talvez possibilitando percebermos o quanto elas influenciam, influenciaram em sua forma de aprender e o quanto se aplica especificamente para a matemática. Nosso tempo com esta primeira turma concluiu com eles conversando conosco sobre a atividade, destacando a percepção que algumas

de suas memórias estavam querendo ‘aparecer’ e considerando importante e interessante continuarem tentando se lembrar.

O segundo grupo para o qual apresentamos a proposta constituía-se de treze alunos, a maioria estudando juntos a mais de um semestre. Acreditamos que, por já se conhecerem um pouco mais, que os alunos do primeiro grupo, demonstravam mais liberdade ao expor suas lembranças, desejavam falar, não se intimidando, significativamente com comentários. Foi perceptível a diferença nas lembranças destes alunos com os do primeiro grupo, mesmo em meio a falas e expressões corporais de um colega ou outro, demonstrando impaciência em ouvir o colega apresentar sua história e/ou os sentimentos mobilizados pela atividade.

Um dos alunos que se mostrava muito satisfeito em realizar a tarefa, observava e a criticava comentários de alguns colegas que, segundo ele, não percebiam o quanto de matemática estávamos propondo. Escreveu:

“.. As lembranças da matemática me trazem um certo medo. É como está em meio às labaredas terror total!.. (foto labareda colorida)... Esta parafernália eletrônica me leva a minha adolescência e os primeiros dias na escola. O estudo era muito confuso, principalmente a matemática que me deixava embaraçado, assim como a informática hoje (foto ‘amontoado’ de equipamentos eletrônicos)...Mas a matemática é muito legal se eu tivesse dominado-a desde a infância, hoje eu estaria assim (foto “rei leão” descansando)”.

Encontrar na escrita deste aluno associações significativas em suas lembranças com a matemática, que nos reportam ao destaque feito por Villa e Callejo (2007, p. 59) referindo-se ao quanto é importante estabelecermos um paralelo entre aquilo que os estudantes dizem de si mesmos e o que fazem, mostrando o quão contraditória pode ser a relação crença e práticas, para assim tentarmos compreender o que fazem se conseguem ou não, conciliar crenças contraditórias, destacando no relato acima ‘estar em meio às labaredas terror total’, ‘estudo era muito confuso’... ‘a matemática que me deixava embaraçado...’ e depois concluindo ‘a matemática é muito legal.’

Consideramos importante destacar nossa percepção referente à diversidade de sentimentos mobilizados no grupo, pelo envolvimento com a matemática; para umas das alunas, o medo era tão intenso que não lhe era possível realizar ações cotidianas consideradas simples, referindo-se à determinação de quantidades proposta numa receita de bolo, como medir a metade de uma xícara, mesmo sendo um recipiente graduado; encontrar as medidas para aumentar ou diminuir quantidades de ingredientes de uma receita tornava-se uma ação aterrorizante

Acreditando que sua atitude determinada “*hoje eu escolho ser feliz e aprender e vou aprender!*” Referindo-se ao sentimento de derrota que sempre relacionou à matemática, impedindo-a de deixar a imaginação fluir.

Reforçando a perspectiva de que é a partir do convívio com o conteúdo e de atividades relacionadas ao mesmo que algumas crenças são modeladas cotidianamente, é necessário que se possa estabelecer no relacionamento com esta complexa rede que influencia o cotidiano destes alunos, possibilidades de questionamentos ou ‘enfrentamentos’ que sejam capazes de transformar significativa e de forma positiva algumas de suas crenças relacionadas ao conteúdo matemático.

Na tentativa de lembrar algumas de suas recordações uma aluna destacou a ‘do passo a passo’, para ela estava associada a seguir sempre uma sequência de etapas para resolver as situações propostas pelo professor, afirmando “*Na matemática trás na minha lembrança, metade, regras e passo a passo, usando a numeração... Usando a matemática também posso me lembrar que não tinha muitas explicações, só me lembro da tabuada em si*” E elaborou uma colagem representando este pensamento, entretanto continuou folheando as revistas, depois de algum tempo, questionou se poderia fazer uma nova montagem, explicou: “*... ao ver as revistas vi que ‘ muitas coisas posso tirar como método de ensino’, como jogos, que levam a mais raciocínio com os números em tempo e espaço... teria sido melhor aprender assim...*”

Esta constatação da aluna mobilizou-nos a outra reflexão, que crença teria ela em relação ao jogo? Estaria pensando no aspecto prazeroso, lúdico que a própria atividade de jogar desperta no homem? A manifestação da aluna pode fornecer

ao professor uma nova perspectiva; a crença de encontrar em atividades com jogos, a possibilidade de favorecimento à sua aprendizagem.

Desperta nossa atenção para crenças diretamente relacionada ao trabalho com jogos, acreditando que ao proporlos já estaremos garantindo a aprendizagem. Entendemos que o trabalho com jogos constitui-se numa ação que envolve uma complexidade para além do simples prazer que o aspecto lúdico de um jogo pode despertar.

Para Grando (2008) uma situação de jogo pode envolver o aluno num ambiente singular, 'é a estrutura da atividade de jogo que permite o surgimento de uma situação lúdica imaginária' capaz de favorecer o envolvimento do aluno na situação desafiadora que lhe é proposta, despertar o interesse e desejo em envolver-se, desafiando seus limites e permitindo-lhe descobrir suas possibilidades, por uma situação imaginária que, por sua vez, pode ser considerada como um meio para o desenvolvimento do pensamento abstrato.

Destaca a importância em desfazer o equívoco reportando-se às 'atividades com jogos como uma metodologia, ou mesmo uma teoria recentemente discutida' mas entender o jogo como um suporte metodológico, com aplicação apoiada em objetivos claramente definidos, favorecendo "a compreensão dos aspectos cognitivos envolvidos na utilização do jogo na aprendizagem matemática e nas situações de análise de jogo propostas durante a intervenção pedagógica" Grando (2008, p. 9) realizada pelo professor.

Entretanto pode constituir-se um desafio para o professor, desenvolver suas ações na sala de aula, tendo no jogo um suporte metodológico, uma vez que para Vila e Callejo (2006, p. 54) 'devemos atentar ao movimento de resistência, tanto de professores como dos alunos, semelhante à força de inércia, apoiados em crenças profundamente arraigadas que lhes provocam contrariamente às mudanças, por considerar que práticas que tiveram êxito em algum momento devem ser mantidas.'

Percebemos na escrita de outro aluno, o desafio do contexto social imposto em sua infância: "*Lembro-me de que eu não sabia contar dinheiro na minha infância, e já comecei a*

trabalhar cedo vendendo salgado nas firmas, e foi aí que fui forçado a aprender a matemática do troco do dinheiro, para voltar para o cliente." Destacando em sua escrita a expressão "*fui forçado a aprender*", o quanto desta experiência ele ainda associa ao conteúdo, às dificuldades que encontra na realização das propostas apresentadas pelo professor e como se permite arriscar nas resoluções, se considerarmos que na experiência inicial ele não podia cometer erros, ao calcular a quantia que deveria entregar como troco aos clientes...

Despertou-nos curiosidade o comportamento de uma aluna, sua resistência em "pesquisar suas memórias", afirmava todo o tempo, "*... eu gosto da matemática, sempre me dei bem com ela, não tenho problemas... por que procurar memórias nas revistas? Para que? Penso que precisamos nos importar com o futuro... o que passou já está feito...*" Insistimos com ela e ela mesmo um pouco relutante continuou folheando as revistas, encontrando uma foto de uma sala de aula, destacando uma aluna toda enfeitada, sorrindo, com uma pasta cor de rosa, sentada numa carteira escolar... Não se contendo, comentou:

"É assim que deveria ser com todos os alunos.. felicidade..." Recortando e colando a figura, escreveu ao lado "*esta gravura me fez lembrar meu primeiro momento na escola como eu gostaria que fosse...*" E ao lado de uma foto de um eixo rodoviário, mostrando viadutos e desvios, acrescentou: "*Fiz vários trajetos para chegar até aqui, dando tantas voltas como nesta estrada*"

Um dos alunos, aparentemente o mais novo deste grupo, um jovem de dezenove anos calado observava os comentários dos colegas, apenas sorrindo em alguns deles, escolheu a figura representando um mosaico de formas geométricas, escreveu "*Me lembra a paranóia da matemática, também me lembra o túnel do tempo*".

Com o desenvolvimento desta atividade, observando o comportamento e diálogos estabelecidos entre eles, levantamos indícios de algumas de suas crenças, podendo refletir tentando identificar quantas interferências poderiam ser pontuadas. Evidenciando a importância em apresentar outras abordagens aos mesmos, tanto para certificarmos-nos de nossas hipóteses quanto para orientar-nos na seleção de ações diferenciadas

ao atuar junto a eles; oferecendo recursos que permita-lhes compreender, questionar algumas destas crenças, podendo até modificá-las, possibilitando uma nova perspectiva ao lidar com o conteúdo que possa favorecer a aprendizagem .

Referências

GRANDO, Regina Célia. **O jogo e a Matemática no contexto da sala de aula**. São Paulo: Ed. Paulus, 2008.

VILA, Antoni e CALLEJO, Maria Luz. **Matemática para aprender a pensar: o papel das crenças na resolução de problemas**. tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FONSECA, Maria da Conceição F.R. **Educação matemática de jovens e adultos**. 2. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2005.

PROJETO TEMPO DE QUE FAZER: CALADINHAS QUE GRITAM

Tânia Mara Rezende Machado¹

Resumo

Nesse estudo, temos por objetivo a socialização dos resultados parciais de um projeto institucional de pesquisa e extensão denominado: “Tempo de que fazer”, desenvolvido pela Pró-Reitora de Extensão da Universidade Federal do Acre, coordenado por um grupo de professores e alunos, no segundo semestre de 2011, junto a um bairro de invasão recente (2008), na periferia de Rio Branco-ACRE, denominado “Caladinho”. O projeto, pautado em uma abordagem metodológica do tipo História Oral, teve como propósito construir a história do bairro Caladinho por meio das trajetórias de quinze mulheres que lá residam. Ao narrarem oralmente suas histórias, muitos “gritos de caladinhas” ecoaram e forjaram iniciativas de autonomia e emancipação, elementos primordiais ao alcance da cidadania. A base teórica que o fundamentou advém de autores vinculados a uma educação para a emancipação como Freire (1987) e Giroux (1983) e aqueles ligados a História Oral tais como: Sader (1988) e Portelli (1997). Por meio dos enredos narrados pelas mulheres do bairro Caladinho, identificamos as condições de leitura e expressão político-cultural em que vivem e os mecanismos de luta que forjam na construção de sua autonomia e cidadania. O estudo serviu, ainda, para reforçar o papel social das universidades para além da leitura dos “gritos acadêmicos”, mas também para a leitura de “outros gritos”, mediante a articulação ensino, pesquisa e extensão.

Palavras-chave

Relações de gênero; história de mulheres; história do bairro Caladinho; emancipação; cidadania.

Abstract

In this study, we have designed the socialization of partial results of an institutional project of research and extension called: “time I do”, developed by Federal University of Acre, coordinated by a group of teachers and college students, in the 2011 second half-year, next to a neighborhood of recent invasion (2008), on the Rio Branco City - ACRE, called “Caladinho”. The project, based on a methodological approach of Oral History type, purpose build the story of the neighborhood Caladinho through the trajectories of fifteen women who live there. The oral histories were told by silent women and their cries echoed autonomy initiatives and emancipation, primordial elements in range of citizenship months ago when they were interviewed by professors. The theoretical basis comes from education authors like as Freire (1987) and Giroux (1983) and those linked to Oral History such as: Sader (1988) and Portelli (1997). Through plots narrated by the women of the neighborhood Caladinho, we can identify the conditions of reading and cultural-political expression in living and the mechanisms of struggle that forge in the construction of their autonomy and citizenship. The study served to reinforce the social role of the universities in addition to reading the “academic”, but also cries for “read”, yells through the joint teaching, research and extension.

Keywords

Gender relations; history of women; history of Caladinho district; empowerment; citizenship.

1 - Universidade Federal do Acre/UFAC.

1. Considerações iniciais

Canção óbvia

*Escolhi a sombra desta árvore para
repousar do muito que farei,
enquanto esperarei por ti.
Quem espera na pura espera
vive um tempo de espera vã.
Por isto, enquanto te espero
trabalharei os campos e
conversarei com os homens.*
Freire (2000)

Em situações em que há muito por se fazer e as condições que se apresentam são demasiadamente adversas, é preciso forjar iniciativas que promovam uma educação emancipadora. Este é o caso do projeto institucional de pesquisa e extensão “Tempo de que fazer”, desenvolvido na Universidade Federal do Acre, no segundo semestre de 2011, junto ao Caladinho, bairro da periferia de Rio Branco- Acre, localizado no final do Bairro Tancredo Neves, e nos fundos do Montanhês.

O bairro recebeu esse nome por tratar-se de uma área de evasão recente (2008), que até fevereiro de 2012 esteve em processo de litígio com os “proprietários legais”, sendo que, por ocasião das primeiras invasões, requeria-se que os sujeitos que as fizessem, procedessem “caladinhos”, para não chamar a atenção da polícia.

Coordenado e desenvolvido por uma equipe de docentes e alunos dos cursos de Bacharelado em Jornalismo, licenciatura em História e Pedagogia os autores do projeto tinham como objetivo construir a História do bairro Caladinho, por meio das histórias de vida de quinze mulheres que lá residem.

O objetivo geral constitui-se em contribuir com o alcance da cidadania de mulheres moradoras daquele bairro, por meio da reconstrução de suas histórias de vida, afirmando o protagonismo das mulheres na construção do bairro; e dos alunos na vivência de um ensino articulado à pesquisa e extensão. Como objetivos específicos, o projeto previa inicialmente a organização de

círculos de cultura com a participação das mulheres do bairro Caladinho, como mecanismo de “entrada na comunidade”, para a construção da história do bairro e mobilização para a discussão da política do “pão e circo”, de modo a fomentar práticas críticas de ação social.

Na continuidade, após a inserção no bairro, pretendia-se: 1) identificar, por meio das narrativas das mulheres entrevistadas, os principais fatores de migração para o bairro e as motivações para nele permanecer; 2) Sistematizar as informações colhidas e organizá-las em forma de texto escrito, com base na metodologia e ética da História Oral e transformá-lo em artigo científico e 3) Mapear as necessidades mais prementes dos moradores do bairro, a fim de desencadear outros projetos para o ano de 2012.

2. Como se originou o projeto?

A Pró-Reitoria de Extensão, da Universidade Federal do Acre/UFAC, considerando a situação de descaso por parte do poder público para com o bairro Caladinho, constituído por uma população pobre e com condições reduzidas de vida digna e exercício de cidadania plena na medida em que lhes faltam condições básicas de vida em campos como: trabalho, alimentação, moradia, educação e saúde, entenderam ser necessário que a universidade se fizesse presente naquele espaço.

De modo que, enquanto se esperava que o Estado desenvolvesse políticas públicas nestes campos, os sujeitos envolvidos com projeto discutiam formas de contribuir para a transformação de um “tempo de espera vã” em “tempo de que fazer”. Ou seja, que a universidade cumprisse com seu papel constitucional de articulação entre ensino, pesquisa e extensão e fomentasse práticas e políticas que propiciassem a construção da história do bairro Caladinho, via resgate das histórias de mulheres que lá residem e que essa ação se construísse em uma prática fomentadora da construção de posturas autônomas e cidadãs.

As ações empreendidas visavam desencadear ações políticas que propiciassem a melhoria da qualidade de vida e a construção da *felicidadania*, condição humana defendida por

Rios (2008, p. 111-112), pautada no sociólogo Herbert José de Souza, o Betinho, para expressar o que acredita que se coloca no horizonte de uma prática profissional, que se quer competente ao conjugar cidadania com felicidade.

Ressaltamos essa ação da Pró-Reitoria de Extensão da UFAC porque, embora a Constituição Federal de 1998 em seu artigo 207 apresente o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, como papel das universidades e muitos autores, a exemplo de Pimenta e Anastasiou (2008) e Demo (2005) reforcem esse princípio, seu cumprimento não tem ocorrido a contento. Algumas universidades descumprem-no e ao assim proceder, dão margens a críticas em relação ao papel social das universidades na produção e socialização de conhecimentos.

Os desafios que as universidades encontram para construir práticas que conciliem ensino, pesquisa e extensão se mantêm tanto por questões epistemológicas, como pelas relações ideológicas de poder e resistência que permeiam a cultura acadêmica.

3. Algumas reflexões a respeito do projeto

Partilhamos da concepção defendido por Gramsci (1982), de que “todo homem desenvolve uma atividade intelectual, portanto, é um filósofo.” Nesse sentido, entendemos que professores e alunos universitários, em comunhão com moradores de bairros periféricos, podem empreender práticas sociais caracterizadas pela busca da emancipação humana.

A formação de intelectuais não é atribuição que se alcance de modo prescrito. O intelectual é mais do que uma pessoa das letras, ou um produtor e transmissor de idéias, mas também mediadores legitimadores e produtores de idéias e práticas sociais; eles cumprem uma função de natureza eminentemente política. Giroux (1997).

Os mentores do projeto pretendiam realizar um trabalho que afirmasse a condição de protagonistas das mulheres do bairro Caladinho para a implementação de melhorias naquele espaço. Uma proposta assim delineada não é construída sem conflitos e resistências, uma vez que os sujeitos formados por meio dessa perspectiva têm o compromisso de responsabilização com práticas claramente comprometidas com a emancipação

humana. Coube a cada partícipe do projeto a tarefa de “secretariar” a população do bairro no alcance de sua cidadania. Esse propósito não se alcança pelo divórcio entre os aspectos políticos, pedagógicos e históricos, por isso a intervenção da universidade no bairro precisa ser continuada. Contudo, algumas reflexões sobre o projeto já são possíveis.

As mulheres do bairro Caladinho são socialmente situadas, têm em suas trajetórias as marcas de outras pessoas e lugares. O modo como se concebem está relacionado a muitas qualidades e ações: gênero e orientação sexual; idade; proveniências; histórias de vida; ações; origens familiares; estado de saúde; nível escolar alcançado; trabalho; relações políticas; classe social a que pertencem; religião que professam; cor de suas peles; nacionalidades e estado civil. Exemplo dessa multiplicidade de formas de se conceber e agir podem ser identificadas na fala de Dona Maria Cunha, líder de bairro desde o princípio das invasões.

“Eu sou assim. Quando eu chego em um lugar eu já vou ajeitando para morar. No Tancredo Neves diziam que iam tomar nossa casa, e iam mesmo! Peguei e vendi por 500 reais. No alto Alegre foi invasão, aí tinha o seu Miguel que era o presidente. A gente luto, lutava junto com ele pros benefícios do bairro, aí lá um cara se se engraçou de mim, mas não deu certo por que eu tinha minha filha. Vendi a casinha do alto Alegre por trezentos reais e fomo pra batalha no Jorge Lavoca compra briga. Aqui foi invasão e feia. Aqui a polícia derrubava casa todo dia e tocava fogo. Nessa época podia queima as casa de palha. Eles trazia aqueles preso da penal, eles tinham um motor, virava, puxava o isqueiro e metia fogo. E quando eles saia nós mandava levantá. Quando surgiu a invasão do Caladinho corri lá com meu marido e tirei um terreno para Márcia minha filha, porque para mim, fio caso tem que tê casa.” (Depoimento oral da senhora Maria Cunha, líder comunitária do Bairro Caladinho)

Dona Maria Cunha descreve como ela se vê, como se sente como mulher, pessoa, cidadã protagonista da ocupação e organização de um bairro. Relata o que acontece “quando novos personagens entram em cena”, Sader (1988), nas lutas por moradia

e para tornar aquele espaço um bairro. Destaca, ainda, as muitas razões das migrações entre bairros, que perpassam desde o medo de tomarem sua casa, ao tipo de relação estabelecida com o sexo oposto no resguardo da integridade física e moral da filha.

Outra mulher entrevistada relatou como de visitante tornara-se topógrafa e moradora do bairro. Neci relata como ocorreu sua chegada ao bairro, suas primeiras impressões sobre o lugar, sua ação primeira como auxiliar na distribuição de lotes e depois como moradora.

“Quando eu cheguei aqui tavam abrindo esse bairro e eu gostei dele. Viemos a um passeio e o passeio foi esse: Dona Maria me convidou prá dá uma ajuda a ela aqui dentro desse bairro. Nós demo esses terreno aqui tudinho. Eu não tinha tirado nenhum para mim. Aí o derradeiro que ficou foi este aqui que ficou para mim.” (depoimento oral da senhora Neci, moradora do Bairro Caladinho)

As duas entrevistadas, embora explicitem interesses sociais em relação à distribuição de terrenos no bairro, seus interesses eram também de ordem particular. Conforme Gimeno Sacristán (1999) o modo como essas mulheres se percebem e sentem em relação a essas percepções são construções cognitivas e afetivas que se apóiam em medidas muito desiguais, em cada uma dessas ou em muitas outras possíveis condições pessoais e sociais. São percepções e sentimentos que podem mudar no decorrer da biografia pessoal.

Nesse sentido, as narrativas das histórias das mulheres partícipes do projeto permitiram estabelecer conexões entre interesses sociais e pessoais, com suas subjetividades. Ao analisar as condições de leitura e expressão político-cultural das mulheres do bairro foi possível analisar aos elementos constitutivos dos enredos narrados e do processo de construção identitária e de cidadania dessas mulheres.

Chico Buarque de Holanda, na terceira estrofe da canção intitulada *Minha História* (Gesú Bambino), expressa uma situação em que uma prostituta tornou-se mãe e teve de fazer-se mãe. Eis o trecho:

Quando enfim eu nasci minha mãe embrulhou-me num manto. Me vestiu como se eu fosse assim uma

espécie de santo. Mas por não se lembrar de acalantos, a pobre mulher me ninava cantando cantigas de cabaré. (CHICO BUARQUE, 1971).

Acreditamos que não é fácil para uma prostituta tornar-se mãe, tampouco foi para as mulheres do bairro Caladinho constituir-se no bairro e empreender novos modos de vida.

4. Considerações finais

O projeto “tempo de que fazer”, por ser desenvolvido em um local sem infra-estrutura, senão um espaço a sombra de mangueiras que lá existem, seus resultados foram cumpridos parcialmente.

As pretensões de resultados se voltaram muito mais para um alcance social que acadêmico. A pretensão de resultados sociais caminhou na direção de contribuir com a afirmação e construção da cidadania das mulheres que participaram do projeto e de seus familiares. Em termos acadêmicos, resultou na escrita de parte da história do bairro, na produção de um blog sobre o bairro e na escrita e oxalá publicação desse artigo científico contendo os resultados parciais do projeto.

Durante o resgate das histórias de vida das mulheres envolvidas no projeto, identificamos as principais razões de suas vindas para o bairro, bem como os anseios, desafios e perspectivas em relação ao lugar.

Ao narrarem oralmente suas histórias, forma privilegiada de expressão em bairro que tem por nome “Caladinho”, o acolhimento, sistematização, escrita e exercício de reflexão e análise partilhada das informações significam importantes iniciativas de construção de posturas de autonomia e emancipação, elementos primordiais ao alcance da cidadania.

Os sujeitos envolvido no projeto talvez possam considerar que suas esperas não foram “vãs”, pois contribuíram parcialmente para que hoje se possa ler a seguinte manchete veiculada nos meios de comunicação local:

Área do bairro Caladinho é desapropriada para fins de regularização fundiária

6 de março de 2012 - 12h36min: 34

Conhecida como uma região com alto índice de violência, de ruas intrafegáveis e sem benefícios básicos como água tratada e energia elétrica, o bairro Caladinho, localizado na parte alta da cidade, começa a receber intervenção do poder público.

É que o governo do estado desapropriou toda a área onde está localizado o bairro, que começou como uma invasão.

A desapropriação assinada pelo governador Tião Viana tem por objetivo a regularização fundiária, o que permite os serviços de pavimentação de ruas, instalação de energia elétrica e construção de redes de água e esgoto. (Jornal AC 24 Horas)

Ao analisar as condições de leitura e expressão político-cultural das mulheres do bairro, os sujeitos envolvidos no projeto estiveram atentos aos elementos constitutivos dos enredos narrados e do processo de construção identitária e de cidadania das mulheres ouvidas. Reforçaram a importância das universidades cumprirem seus papéis sociais ao produzir ensino, pesquisa e extensão, de modo articulado e politicamente comprometido com os “gritos das caladinhas e caladinhos do mundo”. Eles são muitos e estão por toda a parte. Escute!

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 2 maio 2008.

CHICO BUARQUE. Minha história. Versão livre do original Gesù Bambino, de Lucio Dalla e Paola Pallotino. In: CHICO BUARQUE. **Construção**. Rio de Janeiro: Philips, 1971. 1 Long-Play.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 7. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2005. (Coleção Contemporânea).

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**, 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

_____. **Cartas a Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em processo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

GIROUX, H. Poder e resistência na Nova Sociologia da Educação: para além das teorias da reprodução social e cultural. In: GIROUX, H. **Pedagogia Radical**: subsídios. São Paulo: Cortez, 1983. p. 31-55.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2008.

PORTELLI, A. (1997) O que faz a história oral diferente. In: **Cultura e Representação**. São Paulo: Projeto História, no. 14. Educ.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2008.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes Instáveis em educação**. Tradução por Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SADER, E. **Quando novos personagens entram em cena**: experiência, falas e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo, 1970-80. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

<http://www.ac24horas.com/2012/03/06/area-do-bairro-caladinho-e-desapropriada-para-fins-de-regularizacao-fundiaria/>

O EFEITO-LEITOR NO DISCURSO SOBRE OBESIDADE DA REVISTA *SCIENTIFIC AMERICAN*

Elaine Marangoni¹

Resumo

A Análise do Discurso nos possibilita interpretar o que está na opacidade de textos que deveriam transmitir um saber científico, mas que muitas vezes são meros transmissores de informações, formando cidadãos sem capacidade crítica. Analisamos nesse trabalho como os autores dos textos divulgados na mídia projetam o seu público leitor, tentando muitas vezes (re)significar a ciência de forma a simplificar a informação, para que essas pessoas, consideradas leigas, a compreendam. Com o objetivo de investigar como se dá a construção do efeito-leitor do no discurso sobre obesidade em um artigo da revista *Scientific American*, refletimos sobre as condições de leitura que se processam nas escolas e qual imaginário de leitor sustenta a produção do discurso midiático. Colocamo-nos num lugar privilegiado de observação, que é o Discurso, que pôde nos oferecer um dispositivo teórico e de análise que permitiu tornar visíveis as afinidades e/ou diferenças na interlocução com outros saberes. As marcas de linguagem presentes no Discurso de Divulgação Científica nos permitiram observar o que se manteve e o que deslizou em relação ao Discurso Científico.

Palavras-chave

Efeito-leitor; análise do discurso; divulgação científica; obesidade.

Abstract

Discourse Analysis allows us to interpret hidden meanings what is behind texts that should transmit a scientific knowledge but almost all the time only transmits information, building citizens with no critical skills. In this study, we analyzed how the authors of this media texts project their readers, trying for many times to reframe the science, simplifying information for these people, who are often considered unable to understand it. In order to investigate how the reader effect has been built in the obesity discourse in a *Scientific American Magazine's* article, we reflect on reading conditions that are processed at schools and what image of reader sustain the media discourse production. We stayed in a privileged place of observation, that is the Discourse, that could give us a theoretical and analytical device that made visible some possible similarities and/or differences in dialogue with other knowledge. Presented language marks in Popular Science Discourse gave us the opportunity to observe what was kept and what slid from Scientific Discourse.

Keywords

Reader effect; discourse analysis; popular science; obesity.

1 - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/ Universidade de São Paulo – FFCLRP/ USP.

Introdução

A obesidade se tornou uma epidemia global, atingindo mais de 900 milhões de pessoas (T. Kelly et al., 2008). Estudos recentes nos Estados Unidos mostraram uma alta prevalência de obesidade entre homens e mulheres (32.2% e 35.5% respectivamente) (Flegal et al., 2010).

No Brasil, dados de 2008/2009 do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) estimam o diagnóstico de sobrepeso em 12,5% dos homens e 16,9% das mulheres (www.ibge.gov.br último acesso em 25/02/2012)

O termo obesidade (*obesity* em Inglês), digitado nas principais ferramentas de busca de artigos científicos como a PubMed (www.pubmed.com último acesso em 25/02/2012) e a Scielo Brasil (<http://www.scielo.br/> último acesso em 25/02/2012), gera uma resposta de 157933 e 1546 artigos respectivamente.

E o aumento da abordagem desse tema não se dá apenas no meio acadêmico, mas em publicações que circulam e são acessíveis à população dos países que fazem parte desse estudo. O acesso à Internet permite que milhares de informações sejam “despejadas” diariamente na rede sem o menor cuidado de como as mesmas serão recebidas e compreendidas pelos leitores.

Em busca de soluções, pessoas leigas e até profissionais da saúde baseiam suas condutas através dessas publicações e deixam de buscar informações mais aprofundadas, baseadas no real conhecimento científico, e não transmitidas através do olhar de um jornalista científico, muitas vezes direcionado pelos interesses da mídia.

Ferramentas de busca facilitam o acesso ao conhecimento, porém a visão crítica necessária para a seleção do que é realmente útil não é comum entre os grupos que citamos anteriormente, pois eles aprenderam nas escolas a legitimar um discurso permeado de ideologias que, em certas ocasiões, não contemplam a verdadeira opinião do cientista envolvido na pesquisa e que comunicou seus achados para a comunidade.

A legitimação do Discurso de Divulgação Científica (DDC) em detrimento do Discurso Científico (DC) pode trazer perdas e fazer com que não sejam feitas as melhores escolhas e tomadas

as decisões mais acertadas.

Este trabalho pretende articular três áreas do conhecimento, a saber, a Linguística, a Educação e os estudos da Saúde a fim de escutar, analisar e interpretar como os sujeitos da pesquisa colocam em discurso sentidos acerca da obesidade. Para isso, teremos como fundamentação teórica a Análise do Discurso (AD) de matriz francesa e a bibliografia médica que aborda sentidos sobre obesidade para dar sustentação às nossas análises.

A escolha da AD se dá pelo fato de que os estudos nessa área são multidisciplinares, e uma diversidade de discursos podem ser incorporados em nossas análises.

Estudos na área de Educação nos abrem espaço para reflexão sobre como o DDC é transmitido e aceito por um público que legitima o poder da mídia sobre a ciência e, com isso, acaba sendo subestimado, uma vez que, a Formação Discursiva dominante que sustenta os sentidos sobre os leitores, na mídia, indiciam que o sujeito-leitor não ocupa a posição discursiva daquele que realiza uma análise crítica ao que lhe é apresentado como verdade científica.

No campo da saúde, onde as pessoas que buscam informações estão vulneráveis e em busca de explicações para os males que acometem o seu bem estar, ou o bem estar de algum parente ou amigo, essa situação de fragilidade propicia a ideia de que os sujeitos leigos ao lerem um texto sobre obesidade estejam propícios a aceitar como verdade o que está relatado nas páginas da revista.

Segundo Kleiman (1995), a escola é a principal agência de letramento. Sendo assim, é nessa instituição que os sujeitos alunos aprendem leitura e escrita, e que eles podem ocupar a posição discursiva de autor e leitor.

Partindo desse fato e, considerando que os leitores dos DC e dos DDC que circulam socialmente frequentaram os bancos escolares, objetivamos investigar como se dá a construção do efeito-leitor do DDC, no Brasil e nos Estados Unidos, visando, com tal estudo, refletir sobre as condições de leitura que se processam nas escolas e qual imaginário de leitor sustenta a produção do discurso midiático a saber: aquele que não compreenderá além do literal; logo, as formulações precisam

ser modificadas, simplificadas, para facilitar o entendimento do texto ou, ao contrário, o DDC mantém-se fiel ao DC, indiciando que há um imaginário de leitor capaz de compreender o DC.

Mesmo que as pesquisas sobre AD tenham se ampliado bastante nos últimos anos e tenham apontado contribuições relevantes, há, ainda, muitos campos a serem explorados em termos de descrição e da compreensão de como funcionam muitas práticas discursivas. Um desses campos é a divulgação do conhecimento científico, através das Revistas de Divulgação Científica (RDC).

A literatura existente na área da saúde, que aborda a AD como estratégia investigativa não é vasta, concentrando-se frequentemente em estudos da área de Saúde Mental. Porém, cada vez mais, ao interrogarem os sujeitos sobre sua percepção em relação a agravos e eventos relacionados à saúde e à doença, ou mesmo às práticas desenvolvidas e às políticas públicas existentes, os pesquisadores da área deparam-se com a necessidade de um instrumental que permita reconhecer o que há de significado individual, coletivo, e de contexto sócio-histórico nas falas, nos escritos - nos discursos.

Em Macedo (2008):

[...] “Ao considerar a AD como perspectiva para a área da saúde, a reafirmamos como meio de aproximação e inclusão da linguagem em um sistema abstrato no qual os indivíduos se expressam oralmente e por escrito e, assim, produzem sentidos para evidenciar suas compreensões sobre a determinação do processo saúde-doença.”

O objeto desse estudo, a revista *Scientific American*, foi escolhida por ser destinada a cientistas e ao público em geral, que denominaremos como leigos. Seus artigos são escritos tanto por cientistas como por jornalistas especializados em divulgação científica.

A expectativa é de que, por meio das análises discursivas seja possível compreender como o DC e o DDC afetam a interpretação dos sujeitos em relação à obesidade; logo, poderemos compreender se esses sujeitos têm acesso ao

conhecimento científico sobre a questão, ou se ficam presos aos sentidos do senso comum e como isso pode afetar o comportamento dos sujeitos, especialmente, dos leigos, no que se refere ao tratamento, à compreensão da doença e de sua prevenção.

Metodologia

As análises foram feitas a partir de um artigo sobre obesidade em versões de língua inglesa e portuguesa: *How to Fix the Obesity Crisis* (Fevereiro de 2011)/ Como Solucionar a Crise da Obesidade (Março de 2011) da revista *Scientific American*. As matérias das capas, como a citada, são traduzidas para o português no mês seguinte da publicação americana, assim como outras no interior da publicação. O conteúdo dos temas é fiel em termos de tradução (o que não supõe que o efeito de sentidos nas duas línguas seja o mesmo).

O tema obesidade foi escolhido como recorte de um projeto que visa a análise do DDC em artigos sobre a saúde em geral.

No recorte selecionado, buscamos a identificação das marcas da heterogeneidade do discurso, sua funcionalidade, verificando como a ideologia intervém na construção dos sentidos, tanto explícita como implicitamente. Observamos o grau de informatividade em contrapartida com as possíveis marcas de empirismos que possam estar ali impressas, os efeitos de sentido que provocam no texto. Assim, pudemos observar o quanto os produtores dos textos, ao criarem a imagem de seu leitor-virtual, conseguiram construir um efeito de simetria ou de assimetria em relação aos sujeitos-leitores.

Trata-se de recortes produzidos na verticalidade, isto é, na dispersão do discurso e não na horizontalidade do dizer, já que não interessa ao analista do discurso quantificar a presença de determinadas marcas, mas olhar para o funcionamento discursivo dessas marcas, de forma que possa produzir reflexões teóricas em suas análises. Por isso, a metodologia não é aplicada a um modelo, mas construída pelo olhar do analista.

Sendo assim, nosso objeto teórico é construído e estabelece procedimentos analíticos na interface com as demais áreas vizinhas (Linguística, Educação e Saúde). É precisamente

para essas interfaces que lançamos um olhar atento e crítico, e construímos um dispositivo para reconhecer as marcas visíveis na interlocução desses saberes.

Trabalhamos com o paradigma indiciário de Ginzburg (1980), segundo o qual as pistas nos fornecem um modo de interpretação daquilo que permanece opaco, mas que, no nosso caso, indiciam um modo de funcionamento discursivo, posto que as pistas para nós são as marcas linguísticas, as metáforas, as repetições de palavras, os ditos e os não-ditos, o silêncio (Authier-Revuz in: Orlandi, 1997), ou seja, modos de significar que indiciam que os sentidos dos discursos podem vir a ser outros; daí, o analista do discurso trabalha com a opacidade da linguagem, duvidando da ilusão de homogeneidade dos sentidos e dos sujeitos, duvidando da ilusão de transparência da linguagem, de que se está escrito de tal modo, é “natural” que só poderia ser assim.

Ao analisarmos as marcas de linguagem presentes no DDC brasileiro e americano pudemos observar o que se mantém e o que desliza em relação ao DC. A partir daí traçamos um perfil de sujeito-leitor e pudemos identificar se há um imaginário diferente acerca do sujeito-leitor nos dois países.

Análises e discussão

Através do funcionamento discursivo analisamos como o autor da matéria publicada constrói suas estratégias argumentativas e projeta o seu público leitor.

A versão brasileira será utilizada quando os efeitos de sentidos nas duas línguas forem semelhantes, e porque a língua portuguesa foi empregada para escrever esse artigo. Apesar da teoria da AD acreditar que a tradução em si já traz um assujeitamento por parte do tradutor, que é um ser ideológico, afetado por outros discursos, em alguns trechos o sentido é literal e se mantém tanto no inglês quanto no português.

Na descrição sobre quem assina o artigo temos:

“David H. Freedman escreve sobre ciência, economia e tecnologia há 30 anos. Seu livro mais recente, *Wrong*, explora as razões que levam os cientistas e outros especialistas a iludir a sociedade.”

Utilizamos o termo de assinatura, pois em AD, o conceito de autoria implica em uma posição do sujeito, e mais adiante utilizaremos esse conceito para entender se essa autoria foi mostrada e explorada no texto que analisamos.

Ao pesquisarmos sobre David Freedman na internet, encontramos o seu site: <http://www.freedman.com> (último acesso em 25/02/2012). Na página inicial encontramos seu nome em letras maiúsculas, uma foto e a definição: “*Author & Journalist*” (Autor & Jornalista), com seu nome repetido logo abaixo.

Notamos que ele reforça essa posição de autor e nesse momento podemos citar a questão da ilusão necessária ao sujeito, ocupando a posição de autor, de ser a fonte do seu dizer (ilusão no.1, Pêcheux, 1995) dominando-o completamente. A noção de autoria, então, em AD, só se constitui porque o autor se coloca enquanto fonte do dizer, assumindo a responsabilidade do que diz (Pacífico, 2002).

Continuando nossas pesquisas, o mesmo site nos leva a um blog do autor, denominado “*MAKING SENSE of MEDICINE and Obesity*” (Tomando consciência da Medicina e da Obesidade). Não sabemos se a digitação em letras maiúsculas e minúsculas foi feita de forma proposital, mas é assim que se apresenta o título no blog <http://www.msomed.org> (último acesso em 25/02/2012). Esse site trata do tema obesidade, uma das especialidades desse jornalista.

Uma de suas postagens trata da matéria publicada na *Scientific American* e tem o seguinte título: *The Same Old Diet and Exercise Advice?* (O mesmo velho conselho da Dieta e Exercícios?)

Ele escreve sobre a repercussão da matéria e abaixo estão os comentários feitos pelos leitores (no total, 65 postagens). Comentários que para ele refletem “*a cacophony of opinions*” (uma cacofonia de opiniões). Um termo que utiliza para dizer que algo soa estranho. E esse estranhamento podemos analisar pela luz da AD como uma heterogeneidade de discursos e vozes que soam tentando instaurar o polêmico dentro da ideologia dominante.

Ao analisarmos o artigo e as justificativas do autor podemos notar que o efeito de sentidos não sai muito do senso comum. Como ele mesmo aponta, o velho conselho da associação “dieta e exercício” é o discurso dominante quando se fala em

obesidade e até agora o que tem mais sucesso dentre todas as fórmulas de perda de peso.

Defende uma mudança de hábitos, e ao citar os Vigilantes do Peso como modelo, soa para os leitores como uma propaganda do programa. Em seu blog diz que para ele, os Vigilantes do Peso são os que se aproximam do que seria ideal para a perda de peso, por ser um programa inteiramente baseado no comportamento humano.

E continua:

[...]“Part of the point of the article was to survey the scene and show how the same old basic advice, and note the endless stream of latest and greatest, is still what works, and what this means for the obesity crisis.” (Freedman, 2011)

Tradução: Um ponto do artigo era realizar um levantamento do cenário e mostrar como o básico e velho conselho, e chamar a atenção para as correntes de novidades (dietas milagrosas), ainda é o que funciona, e o que isso significa para a crise da obesidade.

Portanto, para ele, não são dietas milagrosas que irão solucionar a crise da obesidade e essa é a justificativa para que se reforce o discurso dominante.

A seguir apresentaremos alguns trechos da revista e faremos algumas análises sobre o funcionamento discursivo acerca da obesidade.

Título: Como solucionar a crise da obesidade

Subtítulo: Apesar de a ciência ter revelado muito sobre os processos metabólicos que influenciam o peso, a solução para esse desafio pode estar no estudo do comportamento social.

Depois da descrição sobre o autor, na qual se apresenta o lançamento de seu livro, que trata de como a mídia engana a sociedade, já temos um indício de que o leitor é sempre subestimado nos artigos que lemos em revistas. Porém ao fazer essa crítica, ficamos confusos pois o próprio autor escreve para

revistas de divulgação científica. Estaríamos sendo enganados por ele também?

No título temos uma palavra de impacto para chamar a atenção dos leitores que é “solucionar” (do inglês *fix*). A obesidade é uma crise que a sociedade atravessa, uma doença que precisa ser curada, que precisa de solução.

Mas se seguirmos com a leitura, esse título que traz palavras tão chamativas e de impacto, se perde no subtítulo que diz que apesar das descobertas da ciência, essa “solução” estaria no estudo do comportamento social. O mesmo velho conselho da “dieta e exercício”, da mudança de hábitos.

Em outro trecho podemos notar como é reforçado o discurso dominante:

[...] “Segundo pesquisadores da George Washington University, uma pessoa obesa custa mais de US\$ 7 mil por ano para a sociedade, devido à perda de produtividade e custos adicionais com tratamentos médicos.”

A discussão sobre custos de um obeso para a sociedade são sempre predominantes quando se pensa em soluções para o tratamento. Associa-se a pessoa obesa à preguiça, à falta de produtividade, o que não é interessante para um sistema capitalista.

Muitas doenças podem ser causadas pela obesidade, mas nem todos os obesos são acometidos por elas. Muitos são perfeitamente saudáveis e tem energia suficiente para realizar suas tarefas diárias e compromissos profissionais.

O recorte acima mostra também que a maioria dos estudos sobre a obesidade são feitos de forma qualitativa e apoiados em números, sem se ouvir as “vozes” de outros discursos que podem direcionar a novas pesquisas.

E mais uma vez ele faz uma crítica à mídia e utiliza o discurso já conhecido:

[...] “Tudo isso confere urgência a essa questão: por que é tão difícil emagrecer e se manter no peso ideal? A resposta não parece difícil. A fórmula básica para perda de peso é simples e bem conhecida: consumir menos calorias do que se gasta.”

[...] “Para uma espécie que evoluiu para consumir alimentos altamente energéticos- em um ambiente onde a fome era uma ameaça constante- perder peso e permanecer magro em meio à abundância, alimentado por mensagens de marketing e por calorias vazias e baratas realmente é difícil.”

Por se tratar de um texto escrito por um jornalista, podemos notar em toda sua extensão que o autor cria estratégias argumentativas para levar o público leitor a “aceitar” que, mesmo que as pesquisas tenham avançado, o que realmente funciona são as antigas fórmulas que incluem a mudança de hábitos.

Nas postagens enviadas pelos leitores podemos verificar que há uma tentativa de instaurar o discurso polêmico. Alguns tentam relatar suas experiências nessas dietas milagrosas que o autor defende que não trazem resultados.

E o fator “dinheiro”, ao que nos parece é fundamental na escolha da alimentação. Por ser um artigo escrito nos Estados Unidos, onde o preço de frutas e legumes frescos é alto, a opção menos saudável acaba sendo mais atrativa, como podemos notar nas opiniões dos leitores abaixo:

Opinião 1

meatman12:50 PM 1/18/11

[...] “*I have quit diets due to the cost. I have also found local farmers markets to be more expensive than the grocer. As long as it costs more and is inconvenient to eat right, people will be overweight and obese.*”

Tradução: Eu desisti de várias dietas por causa dos custos. Também achei que os mercados locais eram mais caros que as mercearias. Enquanto os custos forem maiores e inconvenientes para se comer direito, as pessoas estarão acima do peso e obesas.

Opinião 2

adelray01:23 PM 1/18/11

meatman--I find your comment very interesting. I refuse to eat anything out of a package and often wonder how people can actually afford to eat the “convenience” foods? A box of a dinner type item may cost \$10 or more plus whatever else one might serve with it. For

\$10, I can feed my family of 3 with a pretty generous meat portion and freshly steamed/stir fried veggies etc, rice--(we're rice people) but potatoes are also economical. Honestly, I think that I would double my grocery bill if we were to eat mostly convenience/pre-packaged foods!

Tradução: meatman -Achei seu comentário muito interessante. Me recuso a comer qualquer coisa que venha fora de um pacote e muitas vezes me pergunto como as pessoas podem pagar para comer os alimentos “convenientes”? Uma caixa com um item para jantar pode custar US\$10 ou mais se adicionado qualquer coisa a mais. Por US\$10, posso alimentar minha família de 3 pessoas com uma porção generosa de carne e vegetais frescos no vapor/fritos etc, arroz – (somos pessoas que comem arroz) mas batatas também são econômicas. Honestamente, acredito que dobrariam as contas na mercearia se estivéssemos comendo a maioria das comidas convenientes/pré-embaladas!

Faz uma crítica aos que seguem a dieta do Dr. Atkins (www.atkins.com último acesso em 28/02/2012), um cardiologista americano que faleceu no ano de 2003. Dieta que “culpa” os carboidratos pelo ganho de peso, e sugere uma alimentação baseada no consumo de proteínas. Com isso, a necessidade de exercícios não seria algo primordial para as pessoas obesas que seguem esse plano alimentar.

Segundo o site do programa, são quatro fases em que os grupos de alimentos são reiterados até a fase de manutenção, que dura o resto da vida. Apesar dos alertas de outros médicos de que a promessa de emagrecer 8 quilos em um mês não é saudável, a maior contradição à eficácia do programa é o fato do seu criador ter morrido aos 73 anos, com 112 quilos (um peso que caracteriza obesidade). A família defende que o Dr. Atkins estava com esse peso por causa de um inchaço devido ao tempo que estava internado.

Crítica também o jornalista Gary Taubes (<http://garytaubes.com> último acesso em 28/02/2012) que escreve livros sobre nutrição. Ele chega a dizer em seu blog que as pessoas lêem um dos livros de Taubes e já se sentem

especialistas no assunto, acreditando saber mais de metabolismo e termodinâmica do que os próprios cientistas.

Poderíamos citar várias dietas milagrosas que circulam livremente em sites na internet. Além de produtos que prometem queimar gordura corporal em pouco tempo. Procuramos nos ater apenas às citadas na matéria da revista e no blog do jornalista por motivos de espaço no texto e porque as dietas citadas já são suficientes para demonstrar o funcionamento do discurso sobre obesidade na revista e como o público leitor recebe e interage com as informações sobre o assunto.

Muitas das dietas já conhecidas há anos nos Estados Unidos ainda estão chegando ao Brasil. O site dos Vigilantes do Peso (www.vigilantesdopeso.com.br último acesso em 10/03/2012) já existe na versão em português e é um programa que já está no país há alguns anos. Os produtos da dieta do Dr. Atkins também são vendidos em alguns sites, mas a maioria ainda vem dos Estados Unidos.

Uma das estratégias de marketing dos Vigilantes do Peso é utilizar a imagem de pessoas famosas. Tanto no site brasileiro quanto americano encontramos celebridades dando seus depoimentos pelo sucesso alcançado com o programa. Na *homepage* do Brasil temos a foto da atriz Suzy Rêgo e na dos Estados Unidos (www.weightwatchers.com último acesso em 10/03/2012), a cantora e atriz Jennifer Hudson.

A frase de Suzy que está destacada na página inicial é: “Já me sinto outra pessoa, mais saudável e cheia de disposição”, remetendo àquela ideia da associação das pessoas obesas com a preguiça e à falta de disposição. Além de evidenciar o pensamento de que as pessoas acima do peso são menos saudáveis que as pessoas magras.

A identificação com pessoas que estão em destaque na mídia e que assumem que foram obesos e fizeram dietas é uma das chaves do sucesso das propagandas que mostram para os leitores que eles podem atingir suas metas e ser bem sucedidos como aquelas pessoas.

Não tivemos acesso às opiniões dos leitores brasileiros, pois a distribuição da revista *Scientific American* é feita pela Editora Duetto e as suas informações constam no site do Universo On Line (UOL). Não existe um site em português exclusivo da

revista. Na seção “Cartas” do mês seguinte (abril de 2011), os comentários encontrados referem-se apenas à diagramação da revista, considerada “pobre” em relação à publicação americana.

Por se tratar de uma matéria escrita por um americano e as condições de produção e contexto histórico estarem mais ligadas aos Estados Unidos, o nosso foco nesse trabalho foram os leitores daquele país.

Conclusões

No artigo que analisamos fica claro como o autor não abre espaço para que se instaure o polêmico e guia suas estratégias argumentativas para reforçar o discurso dominante. Apesar de algumas pessoas terem obtido sucesso em dietas consideradas milagrosas, ele desconsidera o fato de que cada organismo reage de uma maneira para qualquer que seja a dieta escolhida. Poderia ter escrito que, independente da dieta, ela deve ser feita de forma a não prejudicar a saúde do indivíduo. Com isso talvez houvesse uma menor “indignação” por parte de alguns leitores, pois da forma como sua opinião apresentada, parece-nos que ele quer dar a solução para a crise da obesidade, e que apenas ele contém esse segredo guardado, que na verdade não é um segredo, mas uma fórmula conhecida há décadas (dieta e exercícios/ mudança de hábitos).

Os leitores são subestimados pelo autor quando ele diz que eles lêem livros que não são referências na área, sem base científica e ficam achando que entendem mais do assunto do que os médicos e cientistas. Projeta-se uma imagem de leitor incapaz de criticar e que aceita qualquer verdade por estar impressa ou divulgada pela mídia. Um modelo que vem do imaginário de que esses leitores aprenderam na escola a “ler” o mundo dessa maneira.

As críticas que faz incluem autores e criadores de dietas famosas seguidas por milhares de americanos todos os anos. Um movimento que também vem crescendo no Brasil se prestarmos atenção nas propagandas de programas de redução de peso e de produtos com a mesma finalidade. Dietas que são contraindicadas por médicos mas que são vendidas livremente,

e realizadas sem acompanhamento adequado. O vizinho que emagreceu, ou o colega de trabalho são as referências para a compra desses produtos, já pagar consultas de médicos e nutricionistas sairia bem mais caro.

E como a questão dos custos é muito clara quando se diz respeito à aderência a qualquer programa, a probabilidade de fracasso é grande. Nesse mesmo raciocínio, o governo não quer arcar com as despesas de pessoas que para eles estão doentes e são improdutivas para o sistema.

Uma análise mais profunda seria necessária para que pudéssemos encontrar todas as marcas contidas no artigo da revista *Scientific American*. Em AD, o funcionamento discursivo norteia as conclusões e é identificado pelo olhar do analista. Portanto não existe um ponto de exaustão. A cada novo olhar surgirão novas pistas e marcas que indicarão um funcionamento discursivo diferente dos encontrados em análises anteriores.

Referências

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. **“Falta do dizer, dizer da falta: as palavras do silêncio”**. In: ORLANDI, E.(org.). *Gestos de leitura: da história no discurso*. 2. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

DIETA ATKINS www.atkins.com

FLEGAL, Katherine M.; Caroll, Margaret D.; Ogden, Cynthia L.; Curtin, Lester R. **“Prevalence and Trends in Obesity Among US Adults, 1999-2008”**(Reprinted) JAMA, January 20, 2010—Vol 303, No. 3 (Pg 235-241)

FREEDMAN, D. <http://www.freedman.com>
_____ The same old diet and exercise advice? <http://www.msomed.org>, 2011.

GARY TAUBES <http://garytaubes.com>

GINZBURG, C. **“Sinais: Raízes de um Paradigma Indiciário”**. In: C. GINZBURG. *Mitos, Emblemas, Sinais:*

Morfologia e História. [trad. Frederico Carotti]. São Paulo-SP: Companhia das Letras, 1980, p. 143-179.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE) **“Pesquisa de Orçamentos Familiares (POF) 2008-2009 –Antropometria e estado nutricional de crianças, adolescentes e adultos no Brasil.”** http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/pof/2008_2009_encaa/default.shtm (último acesso em 25/02/2012)

MACEDO, Laura Christina; Larocca, Liliana Muller; Chaves, Maria Marta Nolasco; Mazza, Verônica de Azevedo. **Análise do Discurso: uma reflexão para pesquisar em saúde**. Interface, COMUNICAÇÃO SAÚDE EDUCAÇÃO, v.12, n.26, p.649-57, jul./set. 2008.

MAKING SENSE of MEDICINE and Obesity. <http://www.msomed.org>

PACÍFICO, Soraya M. R. **Argumentação e Autoria: o silenciamento do dizer**. Ribeirão Preto, 2002.

SCIENTIFIC AMERICAN MAGAZINE (Estados Unidos). www.sciam.com

SCIENTIFIC AMERICAN BRASIL. <http://www2.uol.com.br/sciam>

T Kelly, W Yang, C-S Chen, K Reynolds and J He. **Global burden of obesity in 2005 and projections to 2030**. International Journal of Obesity (2008) 32, 1431–1437 <http://w3.fmed.ulaval.ca/chaireobesite/education/docs/MT-projections2030ijo2008.pdf>

VIGILANTES DO PESO (Estados Unidos) www.weightwatchers.com

VIGILANTES DO PESO (Brasil) www.vigilantesdopeso.com.br

POSSIBILIDADES DE LEITURA NO ENSINO DE FÍSICA

Fernanda Marchi¹

Cristina Leite²

Resumo

Dada a importância do estímulo à leitura no contexto escolar, neste trabalho é realizada uma breve revisão acerca da leitura em aulas relacionadas ao ensino de Física. Destacam-se alguns objetivos e finalidades possíveis de serem alcançados através da leitura, tais como a busca pelo conhecimento e informações, a compreensão do mundo, o preenchimento de um momento de lazer, entre outros, no intuito ampliar a compreensão sobre o ato de ler e estimular o uso de textos e da leitura no ensino de física. Com base nesses argumentos, apontam-se motivações apresentadas por pesquisadores da área de Ensino de Física para esta prática e possibilidades de circulação de textos de diversos gêneros no ensino dessa disciplina, tais como o contato dos alunos com assuntos não tratados usualmente durante as aulas, a discussão de temas da história da ciência e aspectos sociais relacionados ao desenvolvimento científico e tecnológico, acreditando-se que o contato com esses materiais pode aumentar o interesse dos alunos pela física. Verifica-se uma multiplicidade de trabalhos e possibilidades de leitura no ensino de física, permitindo-se levar os alunos a “terras distantes” e propiciando a ampliação de seus mundos vivenciais e conhecimento do mundo. Sobre o papel do professor como mediador da leitura, aponta-se que, apesar de alguns textos serem escritos em linguagem que não se utiliza do aparato matemático através do qual a Física se expressa, exige-se muito mais de seu ato pedagógico do que a simples inserção dos textos em sala de aula.

Palavras-chave

Leitura; ensino de física; pesquisas em Ensino de Física; textos não didáticos.

Abstract

Considering the importance of stimulating the practice of reading in school, a brief review of research related to reading and the use of varied texts on physics teaching is done in this work. Among them, some objectives to be achieved through reading are pointed out, such as the quest for knowledge and information, the possibility to understand the world, a moment of pleasure, among others, in order to broaden the understanding about the act of reading and encouraging this activity in physics teaching. Based on these arguments and considering the research in physics teaching area, some motivations for this practice and possible uses of texts in physics teaching are pointed out, such as the student's contact with subjects that are not usually treated in class, the possibility to discuss themes about the history of science or social aspects related to scientific and technological development, believing that the contact with these materials can increase the students' interest in physics. There are many possibilities for reading in physics classes as is shown in this work, creating opportunities to lead students to “distant lands” and to broaden their worlds and knowledge about it. On the teacher's role as a mediator of reading, it is noted that, although some texts are written in a language that does not use the mathematical apparatus through which the physics is expressed, it is required much more of their pedagogical acts than a simple insertion of the texts in the classroom.

Keywords

Reading; physics teaching; physics education research; non-didactical texts.

1 - Mestranda em Ensino de Ciências da Pós Graduação Interunidades (Modalidade Física) da Universidade de São Paulo.

2 - Universidade de São Paulo/Instituto de Física.

Introdução

Ao se pensar na prática da leitura realizada na escola, logo nos vem à mente a disciplina de Língua Portuguesa, ou alguma relacionada às “ciências humanas”. Além disso, a atribuição aos professores das Linguagens como responsáveis pela incapacidade dos alunos interpretarem os textos com os quais se deparam em outras disciplinas é um discurso amplamente reproduzido, não se considerando que cada uma possui suas especificidades, sejam elas relativas ao vocabulário, conteúdo, código, linguagem e formas de argumentação próprias. Nas aulas de Física, esta concepção se reflete no “fracasso” atribuído aos alunos pelos professores na resolução de problemas, questões ou exercícios, pois se acredita que, em muitos casos, o aluno é incapaz de resolvê-los por não saber ler e, conseqüentemente, interpretar e compreender o que lhe é proposto. Neves (2001) exemplifica algumas posições de professores de Língua Portuguesa e de outras áreas no que se refere ao importante papel das habilidades de leitura e escrita na educação básica:

[...] os professores de Língua Portuguesa queixosos de que os colegas de outras áreas não se importam com a qualidade do que escrevem os alunos nas provas e trabalhos deles e os professores de outras áreas e suas simétricas reclamações de que os professores de Língua Portuguesa não habilitam os alunos para compreender os textos que lhes dão a ler nem para escreverem os trabalhos com que pretendem avaliar seu aprendizado. (NEVES, 2001, p. 07).

Duas importantes teses relacionadas ao ensino da leitura nas escolas são levantadas por Silva (1998a, p.123). Uma nos diz que “todo professor, independente da disciplina que ensina, é um professor de leitura”, assumindo a possibilidade e a responsabilidades de participação de todos os professores no processo de formação de leitores; outra que “a imaginação criadora e a fantasia não são exclusividades das aulas de literatura”. Em consonância com esta ideia, Solé (1998) afirma que o ensino da leitura não se limita a um único curso

ou professor, mas trata-se de uma questão de todas as áreas e do projeto curricular, questionando a existência de alguma disciplina na qual não seja necessário ler e propondo a inserção de gêneros textuais específicos de cada área em suas disciplinas correspondentes. Complementa, ainda, que o trabalho da leitura deve ser realizado ao longo de toda a escolaridade, não se restringindo ao ciclo inicial e estendendo-se para além da escola.

A ideia de um professor, ou futuro professor, que não tenha contato com os livros e a leitura, além dos materiais didáticos da disciplina que ensina, parece inconcebível. Corroborando com essa ideia, Silva (2009) afirma que:

O cerne do desenvolvimento da identidade de um professor é, sem dúvida, a leitura. Para ele, a leitura constitui, além de instrumento e/ou prática, uma “forma de ser e de existir”. Isto porque o seu compromisso fundamental, conforme a expectativa da sociedade, se volta para a (re)produção do conhecimento e para a preparação educacional das novas gerações. **Professor, sujeito que lê, e leitura, conduta profissional, são termos indicotomizáveis** – um nó que não pode nem se deve desatar. (SILVA, 2009, p. 23, grifos nossos).

O presente trabalho tem inspiração nesta prática, a da leitura, principalmente a da palavra escrita, uma das mais corriqueiras em nossas vidas, pois vivemos em uma sociedade letrada, mas que em muitos momentos não damos importância ou sequer percebemos que a realizamos. Há tempos esta deixou de ser associada somente aos livros, dado o desenvolvimento de novas tecnologias de informação e que hoje encontra múltiplos suportes nos quais o ato de ler pode se realizar. Como consequência, pode-se verificar a produção e a circulação acelerada de textos nos tempos atuais e diferentes modos de interação entre leitores e textos. Logo, uma questão sobre a chamada “crise da leitura” pode ser feita, pois se os meios de circulação de textos se ampliaram nos últimos anos e fala-se muito sobre a suposta aversão dos jovens à leitura, não estariam os jovens lendo mais nos tempos atuais? Não estaria a chamada “crise da leitura” relacionada ao que se lê e não é reconhecido

como leitura legítima pela escola ou pela sociedade?

Para Silva (1998b, p. 38), se levarmos em consideração “o desgosto e a aversão à leitura incorporados pelos alunos ao longo da trajetória escolar”, verificamos a urgência na revisão dos métodos e posturas utilizados para a orientação e formação de leitores. De que forma estariam os professores e pesquisadores em Ensino de Física envolvidos com a formação de leitores, sejam eles tanto leitores de temas científicos quanto de modo mais amplo, que adquirem o gosto pela leitura independentemente da disciplina que estudam? Quais propostas de leitura são indicadas por esses pesquisadores, ampliando esta prática para além da leitura de problemas, exercícios e de textos presentes nos livros didáticos? A despeito de pesquisas que tratem dessa temática estejam sendo realizadas nas últimas duas décadas e seu interesse venha crescendo, muitos caminhos ainda podem e precisam ser trilhados para que esta se torne, dentre tantas outras, uma estratégia de ensino de Física mais eficiente, de modo que a leitura contribua para o ensino de física e esta contribua para o estímulo ao hábito da leitura.

A importância da leitura: suas funções e objetivos.

A linguagem escrita, segundo Solé (1998, p.32), está presente em muitas atividades que exercemos diariamente. Para que possamos agir com autonomia nas sociedades letradas, a escola enfrenta um grande desafio de fazer com que os alunos sejam capazes de ler compreensivamente e aprender a partir desta atividade; aqueles que não conseguem realizar esta aprendizagem podem sofrer profundas desvantagens. Desta forma, o ensino da leitura ocupa um dos objetivos fundamentais da escola, tendo como desafio ensinar ao aluno a aprender a aprender de maneira autônoma e utilizando a leitura como “objeto de conhecimento e realização de novas aprendizagens.” (SOLÉ, 1998, p.12).

Em um contexto que não se restringe apenas ao âmbito escolar, Silva (1998b, p.88-89) aponta como algumas finalidades da leitura a busca pelo conhecimento, o alargamento e adensamento de experiências, o refinamento da compreensão, a inteligência do mundo, a curiosidade, a imaginação e a

fantasia, redimensionando as percepções que o sujeito possui de suas experiências e do seu mundo.

Petit (2008, p.60), ao questionar “por que ler é importante?”, argumenta que um dos aspectos mais conhecidos que se pode atribuir à leitura é o “acesso ao saber, aos conhecimentos formais”, possibilitando ao indivíduo modificar seu destino escolar, profissional e social. Para ela, a leitura não isola o indivíduo do mundo, pensamento simplista se analisada apenas a relação estabelecida entre o leitor e o livro, mas esta prática pode introduzi-lo de forma diferente no mundo e permitir o acesso a espaços mais amplos e à elaboração de um mundo próprio. Para Solé (1998), os objetivos e finalidades da leitura são também variados:

[...] devanear, preencher um momento de lazer e desfrutar; procurar uma informação concreta; seguir uma pauta ou instruções para realizar uma determinada atividade [...]; informar-se sobre um determinado fato [...]; confirmar ou refutar um conhecimento prévio; aplicar a informação obtida com a leitura de um texto na realização de um trabalho, etc. (SOLÉ, 1998, p. 22)

Para Lajolo (2002, p. 07) “lê-se para entender o mundo, para viver melhor”, acrescentando que a leitura é uma fonte de prazer e sabedoria e, “em nossa cultura, quanto mais abrangente a concepção de mundo e de vida, mais intensamente se lê”, como uma espiral infinita, que pode ser iniciada, mas não deve ser encerrada na escola.

Nos argumentos anteriormente apresentados, a busca pelo conhecimento e pelo saber se repete, e, no contexto escolar, Silva (1998b) acrescenta que, através da docência, uma das responsabilidades da escola é proporcionar condições para que os alunos possam conhecer ou recriar o conhecimento que já existe em diferentes áreas. O lugar ocupado pela leitura no ciclo de criação e recriação do conhecimento, próprio da vida escolar, é, sem dúvida, de grande destaque, e sobre ele:

Vale dizer que esse lugar não decorre somente das funções que a escola visa atingir, mas confunde-se com a própria caracterização dos atos de educar-se e

de ler, que são, em essência, atos de conhecimento de objetos colocados à indagação de sujeitos (professores, alunos, administradores, escolares, etc...) em estado de curiosidade e de busca. Assim, tanto o processo de educação como o de leitura, quando criticamente levados a efeito, indicam um movimento dos sujeitos (envolvidos naqueles processos) de um lugar para outro, procurando compreender e conhecer a razão de ser das coisas. (SILVA, 1998b, p. 02).

Paulo Freire, em sua perspectiva de leitura como compreensão crítica do mundo e que deve considerar o universo e as experiências vivenciais do sujeito que lê, e a íntima e dinâmica relação entre a leitura do mundo e a leitura da palavra, afirma:

Não se lê criticamente, como se fazê-lo fosse a mesma coisa que comprar mercadoria por atacado. Ler vinte livros, trinta livros. A leitura verdadeira **me compromete** de imediato **com o texto que a mim se dá e a que me dou** e de cuja compreensão fundamental me vou tornando **também sujeito**. Ao ler não me acho no puro encaixe da inteligência do texto como se fosse ela produção apenas de seu autor ou de sua autora. Essa **forma viciada de ler** não tem nada a ver, por isso mesmo, com o pensar certo e com o ensinar certo. (FREIRE, 2009, p. 27, grifos nosso)

Com essas palavras e considerando sua concepção de leitura como luta política e ato criador, Freire dessacraliza o texto como o detentor da verdade, tornando evidente a importância do sujeito que lê, da realidade em que vive e de seus conhecimentos prévios, de modo que a leitura crítica de um texto implica a “percepção das relações entre texto e contexto” (FREIRE, 2008, p. 7), e a construção de um espaço de discussão a respeito do que é proposto para leitura.

Outras questões podem ser pensadas sobre a leitura, tanto a presente na escola, quanto a realizada fora dela. Uma delas consiste na ideia que se tem dos alunos como avessos a essa atividade e que a realizam somente sob pressão ou por

obrigação. Outra é a de que os jovens, de maneira geral, estão se afastando da leitura. Sobre este suposto afastamento, o historiador da leitura Roger Chartier, em *A aventura do livro*, chama-nos a atenção, pois podemos concordar com essas questões se considerarmos “não leitores” aqueles que leem, mas não o que for estabelecido ou definido pela escola como leitura legítima. Sobre a relação estabelecida entre a escola, a leitura e o mundo vivencial dos alunos, Zappone (2001) aponta que, dentre outros, um dos problemas nesta relação seria

[...] o fato de esta [a escola] supervalorizar a linguagem verbal em detrimento de outros tipos de linguagem com qual o aluno convive. Ao proceder deste modo, ela exclui todas as práticas de linguagem que não são legitimadas por ela. Assim, **só considera o que o aluno lê na escola e nunca o que ele lê fora da escola**. Logo, a imagem do leitor escolar é a do indivíduo cujas outras formas de linguagem, bem como as leituras extra-curriculares nunca são consideradas. (ZAPPONE, 2001, p. 81, grifo nosso)

Pensar que os jovens, ou os alunos, estão distantes da leitura parece realmente não corresponder à realidade, pois vive-se hoje um momento em que multiplicam-se as ofertas de textos através dos meios eletrônicos, distinguindo-se dos presentes nos livros pela materialidade do objeto que serve como suporte para leitura e pela relação estabelecida entre o leitor e o texto. O problema talvez não esteja no suposto afastamento da leitura, mas no que estes jovens, e alunos, lêem. No ensino de Física, algumas propostas parecem querer modificar este cenário, conforme apontam as diretrizes curriculares nacionais e algumas pesquisas na área de Ensino de Física.

Física e Leitura: uma relação possível.

Muitos dos objetivos que podem ser alcançados através da leitura, tais como o alargamento e adensamento de experiências, a curiosidade, a imaginação, a fantasia e o acesso a espaços mais amplos, podem justificar a presença de variados materiais de leitura nas aulas de física através da abordagem de temas

instigantes, tais como os buracos negros, a origem do universo, a teoria quântica, a relatividade ou a possibilidade de viagens no tempo. Neste caso, a Física pode promover “a articulação de toda uma visão de mundo, de uma compreensão dinâmica do universo, mais ampla do que nosso entorno material imediato”, possibilitando a cada um transcender seus limites temporais e espaciais (BRASIL, 1999, p. 229). Deste modo pode-se pensar nessa disciplina como uma porta de entrada para a inserção no mundo da leitura aliada à leitura do conhecimento científico.

Dentre as competências e habilidades a serem desenvolvidas no Ensino Médio na área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, destaca-se dos Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio (1999) a capacidade de comunicação através da leitura e interpretação de textos de interesse científico e tecnológico. Especificamente em Física, assinala-se o conhecimento de fontes de informações e formas de obtenção de informações relevantes, capacitando o aluno a interpretar notícias científicas. Nessas mesmas diretrizes curriculares, o texto escrito é caracterizado da seguinte forma:

Um texto apresenta concepções filosóficas, visões de mundo, e deve-se **estimular o aluno a ler além das palavras, aprender, avaliar e mesmo se contrapor ao que lê**. A leitura de um texto deve ser sempre um dos recursos e não o essencial da aula. Assim, **cabe ao professor problematizar o texto** e oferecer novas informações que caminhem para a compreensão do conceito pretendido. (BRASIL, 1999, p. 268, grifos nossos)

Assinala-se nos PCN+ Ensino Médio (BRASIL, 2002) a importância da interdisciplinaridade, de modo que, em disciplinas da área científica também seja desenvolvido o domínio das linguagens além da científica. Discute-se, também, o estímulo à presença do diálogo entre o conhecimento, os alunos e os professores, sendo necessário levar em consideração o universo presencial do aluno. Uma das possibilidades para que ocorra esse diálogo pode se dar através da análise e interpretação de textos de ciência e tecnologia, utilizando-se os meios de comunicação e informação presentes na realidade do aluno,

“como notícias de jornal, livros de ficção científica, literatura, programas de televisão, vídeos, promovendo diferentes leituras e/ou análises críticas” (BRASIL, 2002, p. 83).

Almeida e Mozena (2000) argumentam que o ensino da leitura “não pode ficar a cargo de um único professor”, pois a partir dela é possível que o cidadão obtenha uma diversidade de informações e exercite sua visão crítica. A partir de uma crítica aos livros didáticos utilizados no ensino, que segundo as autoras apresentam basicamente os resultados da ciência, acreditam ser difícil contribuir significativamente para o gosto pela leitura se somente esse tipo de material for utilizado no ensino. Benjamin e Teixeira (2001) afirmam ser imprescindível a presença de atividades envolvendo textos alternativos aos didáticos na prática docente, levando à criação do hábito de leitura nos alunos e os motivando à busca de novas fontes de informações.

Sem dúvida a leitura está presente em aulas de Física, uma vez que seu ensino está geralmente pautado no uso de livros didáticos. Além disso, através dos textos escritos, os alunos podem interagir com o conhecimento da Física dentro da sala de aula, ou também atualizar seus conhecimentos científicos fora da escola (ALMEIDA et al., 2001). Entretanto, em meio a tantos objetivos e finalidades anteriormente apresentados e que podem ser alcançados através da leitura, é preocupante a constatação feita por Almeida (1998) de que a leitura em aulas das chamadas “ciências exatas” envolve a associação do ato de ler somente à busca de informações em um texto. Deyllot e Zanetic (2004) alertam para a necessidade de se erradicar o significado dado à leitura como a memorização de princípios, teorias, fórmulas ou conceitos, que não leva à compreensão e ao conhecimento daquilo que se pretende ensinar.

Pinto (2009) destaca que a inserção de materiais de divulgação científica em sala de aula tem sido uma das alternativas encontrada pelos professores para a abordagem, discussão e leitura sobre temas científicos. No entanto, em trabalhos como o de Silva e Kawamura (2001), já se indicava que o uso de textos alternativos ao livro didático em aulas de física pode evidenciar as dificuldades de leitura dos alunos, fornecendo indícios da necessidade de pesquisas relacionadas à

análise de materiais de leitura e estratégias de leitura para que estes textos sejam utilizados em sala de aula.

As motivações apresentadas pelos pesquisadores da área de Ensino de Física para o trabalho em sala de aula com a leitura de textos não didáticos são as mais variadas, relacionadas à possibilidade de abordagem de conteúdos curriculares, o contato dos alunos com assuntos mais atuais e que não são tratados usualmente durante as aulas, a realização de atividades diferenciadas que promovam o debate entre alunos e professores, ou mesmo a abordagem de questões relacionadas à ciência, mas que não estejam necessariamente vinculadas ao conteúdo curricular. Desta forma, os pesquisadores acreditam que os alunos, em contato com esses materiais, possam se interessar mais pela disciplina e ampliar o seu mundo de leitura.

Uma possibilidade apresentada por Zanetic (2006) para tornar o ensino de Física mais significativo, considerando o universo cultural dos alunos e permitindo o trabalho da criatividade e da imaginação, aspectos importantes no desenvolvimento da ciência, é através de uma aproximação entre duas culturas que aparentemente não se misturam: a ciência e a literatura. Associando o trabalho da literatura ao ensino de Física, o autor acredita que este possa ser um caminho para a leitura do mundo que nos cerca e uma ampliação de nosso mundo de leitura. Buscando também contribuir para um diálogo entre a literatura e o ensino de ciências, Gomes (2011) analisa a possibilidade da inserção de temas da Física Moderna, especificamente a Teoria da Relatividade, através de três romances de ficção científica escritos por físicos (Sonhos de Einstein de Alan Lightman (1992); Tau Zero de Poul Anderson (1970) e O Tempo e o Espaço do Tio Albert de Russel Stannar (1989)), promovendo a interface entre a literatura e a Física em sala de aula. Por sua vez, Ramos e Piassi (2011) trabalham uma proposta didática com a abordagem de conceitos de física quântica através de uma analogia entre a situação narrada no conto do Pirotécnico Zacarias do escritor brasileiro Murilo Rubião e conceitos da teoria quântica, “levando a uma formação cultural mais ampla e crítica” (p.01).

Outros materiais como os de divulgação científica também podem ser vistos como recursos didáticos que permitam

o contato dos alunos com informações sobre as inovações tecnológicas e os avanços da ciência e, segundo Almeida e Ricon (1993), a escola deveria proporcionar condições para aumentar o número de leitores que se interessam por temas da Física e das Ciências de maneira geral. A linguagem chamada de “comum”, ou mais próxima da linguagem dos alunos, por não se utilizar do aparato matemático através do qual a Física se expressa, é uma das características levantadas por Silva (1998c) em favor da presença de textos de divulgação científica nas aulas, o que possibilitaria maior envolvimento e participação dos alunos nas atividades em classe. Ribeiro (2007) destaca que alguns educadores utilizam textos de divulgação científica para o aprimoramento da leitura dos alunos. Além desse tipo de texto possibilitar a discussão do fazer científico, segundo ela:

A pluralidade de linguagens, a diversidade de assuntos e abordagens, a variedade de materiais e meios (revistas, jornais, encartes etc.) que tratam de temas sobre ciência, a riqueza de recursos visuais e textuais, entre outros, fazem do texto de divulgação um material **de rico potencial para introduzir nossos alunos em um “mundo de leitura”**. A incorporação desses materiais em nossas aulas de ciências, física em particular, **é um convite à abertura para as possibilidades de leitura**. (RIBEIRO, 2007, p. 100, grifos nossos)

Segundo Salém e Kawamura (1996), materiais desta natureza também trazem características nas quais os livros didáticos pecam. Como exemplos: a preocupação e interação com o leitor; a sugestão de caminhos de leitura; a busca pela linguagem adequada simplificando o conhecimento científico sem o uso da matemática e utilizando-se de analogias e metáforas, criando cumplicidade e utilizando-se de uma variedade de recursos que valorizam a reflexão e o questionamento; o uso de situações concretas, familiares aos leitores e a abordagem de temas atuais da ciência.

No âmbito dos livros de divulgação científica, Marchi e Leite (2011a, 2011b) analisam as potencialidades didáticas de dois livros escritos por Stephen Hawking, um dos mais populares divulgadores da ciência da atualidade. Um consiste

em um livro de literatura infanto-juvenil, *George e o Segredo do Universo*, e o outro, um livro de divulgação científica de caráter informativo, *O Universo numa casca de noz*, voltado para o chamado “público leigo” ou de “não especialistas”, e ambos versando sobre temas de astronomia. Além da abordagem de conteúdos curriculares e extracurriculares, as autoras apontam características presentes nas obras que podem despertar o interesse dos alunos pela leitura, além da abordagem dos conteúdos neles presentes, as autoras identificam outros elementos presentes nas obras, como a formação de uma imagem estereotipada dos cientistas e a supervalorização da ciência, que devem ser debatidas caso livros desta natureza sejam utilizados em aulas de física.

Muitas vezes a escolha por livros de divulgação científica escritos por cientistas justifica-se por estes serem especialistas que dominam os conhecimentos de física ou participam da própria prática científica sobre a qual escrevem. Como afirma Piassi (2010, p. 94), “um livro de divulgação científica, escrito por um cientista com a finalidade de ensinar conceitos pressupõe correção científica acima de tudo”. Entretanto, como abordado anteriormente, o ato pedagógico demanda do mediador da leitura muito mais do que a simples inserção de um material de leitura em sala de aula. Como verificaram Marchi e Leite (2011b) ao analisarem uma obra de um dos mais populares cientistas e divulgador da ciência da atualidade, mesmo com a preocupação explícita de levar seu leitor “leigo” ou “não especialista” à compreensão dos conceitos científicos, acaba-se por simplificar demasiadamente alguns conceitos, podendo levar seus leitores à construção de ideias equivocadas. Neste sentido, torna-se necessário um olhar atento para os materiais propostos para leitura, no intuito de que, além do estímulo à leitura, seja possível desconstruir equívocos decorrentes da leitura da obra. Neste mesmo sentido de correção dos conhecimentos científicos, Gomes et al. (2010) alertam sobre a necessidade de cuidados especiais àqueles que pretendam utilizar revistas de divulgação científica como recurso didático em sala de aula, uma vez que na pesquisa por eles realizada, mostra-se a possibilidade de que um leitor desses materiais tenha suas concepções alternativas sobre os conceitos científicos reforçadas e induzidas, objetivo

não pretendido no ensino de física.

Trabalhando com materiais de divulgação científica relacionados ao tema “luz”, Silva e Kawamura (2001) analisam atividades com os livros de divulgação científica “A Evolução da Física” de Einstein e Infeld e “A Física Divertida” de Carlos Fiolhais, e com a Revista Ciência Hoje, procurando maneiras mais adequadas de utilizá-los como instrumentos de aprendizado do conteúdo curricular e para a discussão de temas que não estejam nele presentes. As atividades de leitura de perguntas previamente elaboradas por leitores de revistas de divulgação científica e a apresentação de seminários pelos alunos serviram como motivações para a leitura dos textos selecionados. Uma importante consideração nesta pesquisa trata das dificuldades encontradas pelos alunos na compreensão dos textos do livro de divulgação de Einstein & Infeld, mesmo sendo considerado de qualidade reconhecida no meio científico e elaborado para o público de não especialistas. Nesse sentido, os pesquisadores reconhecem a necessidade de se trabalhar não somente o conteúdo científico proposto, mas também as questões relativas à leitura dos variados textos nas aulas de física.

Tomando como suporte teórico a análise de discurso francesa, Almeida et al (2001) analisam três episódios de ensino nos quais são promovidas atividades de leitura em aulas de física. A análise das atividades de questionários e a produção escrita de questões e dúvidas dos alunos levam em consideração as condições de produção da leitura, ou seja, as questões da linguagem e a exterioridade. Sendo assim, os autores refletem sobre como são realizadas as mediações escolares, o que os ajuda a estabelecer propostas relacionadas à leitura no ensino de física. Um dos aspectos levantados sobre essas propostas consiste em dar voz aos alunos, o que implica na necessidade de comprometimento nas mediações da leitura nesse sentido.

Considerando importante o incentivo da leitura no contexto escolar através de temas instigantes aos alunos, Albuquerque et. al (2011) analisam uma reportagem de uma revista semanal de grande circulação nacional (*Veja*) e um artigo de cunho científico publicado no Boletim da Sociedade Astronômica Brasileira (SAB), ambos versando sobre a reclassificação do planeta Plutão. Nesta pesquisa as autoras analisam alguns aspectos

das publicações, apontando diferenças e semelhanças entre os textos e características neles presentes como o sensacionalismo, a fragmentação e abordagem superficial e a tentativa de redução da complexidade do tema, levando a revista semanal a incorrer em equívocos e erros conceituais. A abordagem de textos de naturezas distintas sobre um mesmo tema, segundo as autoras, pode levar os alunos à percepção das diferentes formas de abordagem e sentidos ideológicos presentes em cada uma das publicações veiculadas em diferentes meios, contribuindo também para a formação de um leitor crítico.

Piassi e Pietrocola (2007) apontam que a ficção científica, além de poder ser encarada como um recurso capaz de despertar o interesse dos alunos pelo conhecimento científico e um meio de se facilitar a abordagem dos conteúdos em sala de aula, deve ser vista como um “discurso social sobre a ciência que expressa questões, interesses e preocupações atuais a respeito do desenvolvimento científico e tecnológico.” (p. 01). Assim, os autores analisam contos de ficção científica, buscando evidenciar caminhos para que essas questões possam ser abordadas em sala de aula. Os pesquisadores, além disso, consideram importante a participação dos professores de ciências na participação desse debate sobre as questões sociais, e afirmam que:

A ficção científica [...] suscita um debate sobre as implicações das possíveis descobertas, invenções e fenômenos concebíveis. Põe em questão a tecnologia, que é fundamental na vida, que está visceralmente ligada à ciência. (PIASSI; PIETROCOLA, 2007, p.11)

Segundo Ribeiro e Martins (2007), as narrativas presentes em livros didáticos como textos complementares podem servir de elementos que estruturam a cultura e o pensamento científicos, trabalhando a história da ciência e apresentando a relação existente entre as atividades científicas e as demais atividades humanas. Neste sentido de humanização da prática científica, Pinto (2009) ressalta que alguns livros de divulgação científica apresentam possibilidades de leitura que levam os alunos “aos terrenos da imaginação e criatividade científica” (p.11), permitindo a reflexão sobre a ciência “como fazer e não

como resultado verdadeiro, pronto e irrefutável” (p.15). Neste trabalho, seu autor analisa as potencialidades dos livros de divulgação científica para além da abordagem dos conteúdos científicos, mas como uma possibilidade de abordagem dos conflitos humanos e dos processos e atores envolvidos na construção do conhecimento científico.

Quanto às questões relativas à problematização das práticas, sentidos e representações que os professores de ciências têm sobre a leitura, Andrade e Martins (2006), através da análise de discurso da linha francesa, investigam os sentidos atribuídos à leitura por um grupo de professores de ciências do ensino médio. Este estudo revelou os seguintes sentidos por eles atribuídos à leitura: a compreensão do mundo, permitindo ao sujeito compreender sua relação com o meio e a possibilidade de transformar a si próprio; o domínio linguístico e aquisição de vocabulário; a obtenção de conhecimento; fonte de informações e inserção social; a atualização e integração com a realidade; o prazer, entre outros. Revelou-se, também, que esses sentidos têm estreita relação com o ambiente familiar e que os professores atribuem à escola o papel de um espaço “onde a leitura é forma privilegiada de obtenção de conhecimento”. Além disso, revelou-se que o professor é capaz de perceber “a necessidade de sua formação em leitura para que se efetive sua participação no ambiente escolar”; entretanto, apesar dos múltiplos sentidos atribuídos à leitura pelos professores de Ciências, estes não se vêem como professores de leitura e formadores deste hábito nos alunos, tarefa esta atribuída a outros professores.

Sendo assim, verifica-se que a leitura e a circulação de textos de variados gêneros tem sido motivo de preocupação dos pesquisadores na área de Ensino de Física, contribuindo, desta forma, com novos olhares e ferramentas para o estímulo da leitura e para a formação de sujeitos leitores no ensino de física.

Algumas considerações

O levantamento anterior, embora não envolva a totalidade das pesquisas relacionadas à leitura no ensino de Física e, portanto, não corresponda a um panorama geral sobre tudo o que tem sido pesquisado com relação à leitura nesta

área, permite-nos identificar a preocupação da área com o desenvolvimento desta prática no contexto escolar. Diversas pesquisas na área de Ensino de Física têm se dedicado à análise das potencialidades, limitações e possibilidades de circulação de variados gêneros textuais nas aulas de física, atribuindo à leitura um papel muito mais amplo do que a leitura de problemas, exercícios e somente do livro didático.

Pelo que se pode constatar dos trabalhos publicados, grande parte das pesquisas trata da análise de possíveis recursos didáticos e do produto das atividades de leitura, sem que necessariamente tenha-se pesquisado ou proposto estratégias de leitura em sala de aula.

As motivações para o uso dos textos e para a leitura em sala de aula são bastante variadas, sendo possível perceber que em muitas das pesquisas a prática da leitura em sala não é objetivo principal, mas serve como motivação ou contribuição para a introdução de conteúdos específicos, tais como história e filosofia da ciência, a abordagem de conteúdos curriculares ou não curriculares. Além disso, ainda há pouca literatura sobre a formação de professores formadores de leitores no ensino de Física.

Muitos dos temas não curriculares relacionados à Física não fazem parte do mundo vivencial dos alunos, podendo também contribuir para o adensamento de suas experiências, o despertar de sua curiosidade, o estímulo à imaginação e à fantasia, como também o acesso a espaços mais amplos e questionamentos, objetivos e finalidades atribuídas à leitura.

Quanto à presença dos livros não didáticos no ensino de Física, seu uso deve ser estimulado, pois ninguém pode gostar de um objeto que não tenha a possibilidade de experimentar ou compartilhar e, sem uma proximidade entre o leitor e as diversas formas de literatura, torna-se muito difícil a criação do gosto pela leitura.

Sendo o leitor “um caçador que percorre terras alheias”, (CHARTIER, 1999, p. 77), por que não levamos os alunos a “terras” distantes, como os limites extremos do universo observável, ou ao mundo infinitamente pequeno, fazendo-os olhar para a realidade de maneira diferente? Sem a pretensão de substituir os livros didáticos, uma possibilidade para a alteração do cenário existente no ensino de Física e na sua contribuição para o estímulo ao hábito da leitura pode consistir na introdução

de livros de divulgação científica escrita por cientistas como recursos nas práticas em sala de aula.

Referências

ALBUQUERQUE, V.N.; MARCHI, F.; LEITE, C. O caso Plutão na mídia: uma análise do uso de textos não didáticos no ensino de astronomia. **VII Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Ciências**. Campinas, 2011.

ALMEIDA, M.J.P.M. O texto escrito na educação em Física: enfoque na divulgação científica. In: ALMEIDA, M.J.P.M.; SILVA, H.C. (Orgs.). **Linguagens, leituras e ensino de ciência**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1998.

ALMEIDA, M.J.P.M.; RICON, A.E. Divulgação científica e texto literário – uma perspectiva cultural em aulas de Física. **Caderno Catarinense de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 10, n.1, p. 7-13, 1993.

ALMEIDA, M.J.P.M.; SILVA, H.C.; MACHADO, J.L.M. Condições de produção no funcionamento da leitura na educação em Física. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v.1, n.1, pp.5-17, 2001.

ALMEIDA, M.J.P.M.; MOZENA, E.R. Luz e Outras Formas de Radiação Eletromagnética: Leituras na 8ª Série do Ensino Fundamental. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 22, n. 3, p. 426-433, 2000.

ALMEIDA, M.J.P.M.; SILVA, H.C.; MACHADO, J.L.M. Condições de produção no funcionamento da leitura na educação em Física. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v.1, n.1, pp.5-17, 2001.

ANDRADE, I.B.; MARTINS, I. Discursos de professores de ciências sobre leitura. **Investigação em Ensino de Ciências**, v. 11, n. 2, p. 121-151, 2006.

- BENJAMIM, A.A., TEIXEIRA, O.P.B. Análise do uso de um Texto Paradidático Sobre Energia e Meio Ambiente. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 23, n. 1, p. 74-82, 2001.
- BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Parte III – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, Brasília: MEC/SEMTEC 1999.
- _____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais + Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais** - Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.
- CHARTIER, R. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. 1 ed. São Paulo: Editora UNESP/Imprensa Oficial do Estado, 1999.
- DEYLLLOT, M.E.C.; ZANETIC, J. Ler palavras, conceitos e o mundo: o desafio de entrelaçar duas culturas. In: IX Encontro de Pesquisa em Ensino de Física, 2004, Jaboticatubas, MG. **Atas do IX EPEF**, 2004.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2009.
- GOMES, E.F. **O romance e a teoria da relatividade: a interface entre literatura e ciência no ensino de física através do discurso e da estrutura da ficção**. Dissertação de Mestrado. Instituto de Física, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011.
- GOMES, L.C.; FUSINATO, P.A.; NEVES, M.C.D. Análise da relação entre força e movimento em uma revista de divulgação científica. **Ciência & Educação**, v. 16, n. 2, p. 341-353, 2010.
- LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed São Paulo: Editora Ática, 2002.
- MARCHI, F.; LEITE, C. O papel do livro de divulgação científica no ensino de Física: do contexto de produção à sua recepção. **XIII Encontro de Pesquisa em Ensino de Física**. Foz do Iguaçu, 2011^a.
- MARCHI, F.; LEITE, C. Uma análise das potencialidades de um livro de literatura científica para o ensino de astronomia. **I Simpósio Nacional de Educação em Astronomia**. Rio de Janeiro, 2011b.
- NEVES, I.C.B. **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. 4. ed. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2001.
- PETIT, M. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2008.
- PIASSI, L.P. Ficção científica nas aulas de Física. In: PINTO, G.A. (Org.) **Divulgação científica e práticas educativas**. 1^a ed. Curitiba: Editora CRV, 2010. p. 87-112.
- PIASSI, L.P.; PIETROCOLA, M. De olho no futuro: Ficção científica para debater questões sociopolíticas de ciência e tecnologia em sala de aula. **Ciência & Ensino**, n. 1, número especial, p. 6-11, 2007.
- PINTO, G.A. Literatura não-canônica de divulgação científica em aulas de ciências. **Revista Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 11, n. 2, p. 262-276, 2009.
- RAMOS, J.E.F.; PIASSI, L.P. O gato de Schrödinger vai à biblioteca: o conto literário como uma ferramenta didática no ensino de física quântica. **XIII Encontro de Pesquisa em Ensino de Física**. Águas de Lindoia, 2010.
- RIBEIRO, R.A. **Divulgação científica e ensino de física: intenções, funções e vertentes**. Dissertação de Mestrado. Instituto de Física, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007.
- RIBEIRO, R.M.L.; MARTINS, I. O potencial das narrativas como recurso didático para o ensino de ciências: uma análise

em livros didáticos. **Ciência & Educação**, v. 13, n. 3, p. 293-309, 2007.

SALÉM, S.; KAWAMURA, M.R. Os textos de divulgação científica: conhecimentos diferentes? V Encontro de Pesquisa em Ensino de Física. Águas de Lindóia, 1996.

SILVA, E.T. Ciência, Leitura e Escola. In: ALMEIDA, M.J.P.M.; SILVA, H.C. (Org.). **Linguagens, Leituras e Ensino da Ciência**. Campinas: Mercado de Letras - Associação de Leituras do Brasil, p.121-130, 1998a.

_____. **Elementos de pedagogia da leitura**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998b.

_____. O professor leitor. In: SANTOS, F.; NETO, J.C.M.; RÖSING, T.M.K. (Org.). **Mediação de leitura**: discussões

e alternativas para a formação de leitores. 1. ed. São Paulo: Global, 2009.

SILVA, H.C. Leitura de um texto de divulgação científica: um exemplo em gravitação. **Ciência & Ensino**, n. 5, p. 6-11, 1998c.

SILVA, J.A., KAWAMURA, M.R.D. A natureza da luz: uma atividade com textos de divulgação científica em sala de aula. **Caderno Catarinense de Ensino de Física**, v.18, n.3, p. 317-340, 2001.

ZANETIC, J. Física e arte: uma ponte entre duas culturas. **Pro-Posições**, n. 1 (49), v.17, jan./abr, 2006.

ZAPPONE, M.H.Y. **Práticas de leitura na escola**. Tese (doutorado). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP: 2001.

TERTÚLIA LITERÁRIA DIALÓGICA E EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS: ENCONTRO ENTRE LITERATURA E VIDA

Adriana Marigo¹

Roseli Mello²

Sabrina Amorim³

Resumo

Este trabalho discute a relação entre oralidade, escrita e leitura na Educação de Pessoas Jovens e Adultas, delineada como campo historicamente ocupado por pessoas socialmente destituídas de seus direitos humanos, mas que vem se consolidando como direito de sujeitos e dever do Estado brasileiro. A partir das contribuições de Mikhail Bakhtin e de Paulo Freire, argumenta que a oralidade e a escrita possibilitam a expressão da leitura-do-mundo e apresenta a Tertúlia Literária Dialógica como espaço de fala e de escuta, de reflexão e de autoafirmação. Essa atividade propõe a concretização dos princípios da aprendizagem dialógica, em torno da leitura de obras clássicas nacionais e universais, por meio do diálogo que parte de experiências e de conhecimentos gerados em diferentes âmbitos de vida. A Tertúlia Literária Dialógica pode ser realizada com pessoas jovens e adultas, com escolaridades diversas e em diferentes contextos educativos, como escolas, centros culturais e de assistência social, entre outros espaços comunitários, possibilitando a participação social e a aprendizagem das pessoas participantes, além de seu acesso aos bens histórica e culturalmente elaborados. Nessa proposta de articulação entre oralidade e escrita, literatura e vida também se aproximam, concretizando os ideais legítimos de democracia e de justiça social.

Palavras-chave

EJA; leitura; cultura.

Abstract

The paper herein has as its main point the connection between oral, writing and reading skills in the Education of Young Adults and Adults, which is outlined as the field historically occupied by people who have been socially deprived of their human rights, and yet it has been consolidated as a right to individuals and a duty of the Brazilian State. Based on the contributions from Mikhail Bakhtin and Paulo Freire, the text argues that speech and writing make the expression of the reading-of-the-world possible and presents the Dialogic Literary Circle as room for speaking and listening, reflection and self-affirmation. This activity proposes the concretization of the principles of the dialogic learning with the reading of universal and national classics through dialogue which is originated from experiences and knowledge acquired in different scopes of life. The Dialogic Literary Circle can be carried out with young adults and adults from different educational backgrounds and contexts, such as schools, cultural and social assistance centers, among other community spaces, therefore enabling the social participation and learning of the attendees as well as their access to assets historically and culturally elaborated. In such a proposal of articulation between speech and writing, literature and life also come closer, thus achieving the legitimate ideals of democracy and social justice.

Keywords

Young Adult Education (EJA); reading; culture.

1 – Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

2 – Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

3 - Secretaria Municipal de Educação de São Carlos (SME-SC) e Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP).

Introdução

Ao longo dos séculos, a humanidade vem registrando na literatura dilemas, emoções, aventuras e sonhos. Escrita em distante antiguidade, a *Ilíada* nos revela o pensamento e a vida grega, enquanto as inquietações do medievo europeu despontam em meio às divagações de *Don Quixote*. Por meio de obras como estas, podemos visitar outros espaços e outras épocas, retornando à concretude de nossa história com elementos humanos que nos são perenes.

Apesar da amplitude de significados que Homero e Cervantes imprimiram em suas obras, perpetuando-as na história, são poucas as pessoas que têm acesso ao conhecimento deitado em suas páginas, mesmo entre a elite considerada erudita. Esse acesso tende a diminuir consideravelmente, ao nos reportarmos, genericamente, à população brasileira e ao focalizarmos as pessoas jovens e adultas com pouca escolarização. Altos índices de analfabetismo entre pessoas com mais de 15 anos de idade persistem neste território, deixando-as à margem do pleno exercício de seus direitos ao patrimônio da literatura. São mulheres e homens que vivem em uma sociedade letrada, mas com poucas condições para se inserirem e se movimentarem de maneira autônoma e, nesse sentido, para escreverem a própria história. Enfim, pessoas com poucas oportunidades para falarem e para serem escutados, em um contexto social pretensamente democrático, desde as décadas finais do século XX.

Nesse cenário, relacionamos, a partir das contribuições de Freire (2008/1982⁴), o processo de alfabetização com o movimento de converter a expressão oral em expressão escrita. Para este educador, a leitura do mundo precede a leitura da palavra, pois esta brota da experiência existencial. Da mesma forma, a palavra que é dita também parte da forma com a qual marcamos historicamente o mundo em que vivemos. Podemos, pois, escrever ou reescrever a história, ao intervirmos e transformarmos a realidade, por meio de nossa prática consciente.

Voltando-nos para essa problemática, propomo-nos a

apresentar, neste trabalho, a Tertúlia Literária Dialógica (TLD) como espaço de fala e de escuta, de reflexão e de autoafirmação, visando à reescrita da história de pessoas socialmente destituídas de seus direitos humanos. Partimos de tal ideia, com a pretensão de contribuir para o debate e as ações relacionadas à Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EPJA), considerando-a como espaço fundamental de humanização.

Iniciaremos o texto, buscando caracterizar a EPJA, a partir de seu delineamento como campo historicamente ocupado por pessoas destituídas de seus direitos. Em seguida, passaremos a articular oralidade, leitura e escrita, como elementos fundamentais à existência humana, a partir das contribuições de Mikhail Bakhtin e Paulo Freire. Como proposta para essa articulação, apresentaremos a TLD, como atividade fundamentada no conceito de Aprendizagem Dialógica, eixo articulador para ações de humanização em EPJA. Finalizaremos, tecendo rápidas considerações acerca do encontro entre literatura e vida, proposto pela TLD.

1. Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EPJA): direito de sujeitos e dever do Estado brasileiro

Desde a colonização brasileira, a EPJA vem sendo caracterizada pelas relações de dominação e pela marginalização social. Naquele momento de nossa história, os povos originários tiveram sua cultura subjugada pelo conquistador que aqui chegava, trazendo suas ideias, sua religião, seus costumes e sua força. Mas, nem sempre nos damos conta da relação entre a situação de analfabetismo que ainda marca uma parcela de nossa sociedade e a violação de direitos humanos. Cabe aqui a breve retomada dessa história de marginalização social, como também de luta pelo direito à educação como parte de uma luta maior por direitos econômicos, sociais, culturais e ambientais a todos os seres humanos, independentemente de classe social, idade, raça e gênero.

No período colonial, a EPJA era exercida por religiosos com missão de difundir o evangelho, além de transmitir aos indígenas

4 - As obras com mais de uma edição serão referenciadas com o ano da edição utilizada neste trabalho, seguida do ano de sua publicação original.

e, posteriormente, aos escravos negros, preceitos necessários ao funcionamento da economia colonial. A educação somente foi inscrita como um dos direitos legais brasileiros a partir da Constituição de 1824, sob a influência das ideias liberais que marcavam o contexto europeu. No entanto, tal direito foi pouco efetivado, de maneira que chegamos ao final do Império com 82% da população analfabeta, com idade superior a cinco anos, gerando um sentimento de “vergonha” nacional em relação aos países “mais adiantados” (HADDAD & DI PIERRO, 2000; GALVÃO & DI PIERRO, 2007).

O início do século XX foi marcado pela movimentação em torno da alfabetização de pessoas adultas, visando a recuperar a nação por meio da obra educativa. O analfabetismo foi relacionado a outros males a serem erradicados, como a pobreza, a criminalidade, os sertões, o alcoolismo e outros vícios, as verminoses e outras doenças. Potencialmente ameaçadora à ordem social, a alfabetização deveria ser, assim, suficientemente fornecida para “limpar” o analfabetismo da sociedade brasileira, além de acompanhada de formação moral (GALVÃO & DI PIERRO, 2007).

Contudo, a taxa de analfabetismo somente teve sua primeira queda sensível entre os anos de 1920 e 1940, em meio ao aumento da densidade demográfica e ao índice de urbanização decorrente da industrialização brasileira. A EPJA passara a ser reconhecida no Plano Nacional de Educação previsto pela Constituição de 1934, sendo influenciada pelas políticas em prol da alfabetização da recém-criada Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), no contexto pós-guerra.

Focalizando a EPJA nesse período, destacamos que parte dos recursos do Fundo Nacional do Ensino Primário passou a ser destinada ao Ensino Supletivo de adolescentes e de adultos analfabetos, a partir de 1945 (HADDAD & DI PIERRO, 2000). Instalado em 1947 como serviço especial do Departamento Nacional de Educação do Ministério da Educação e Saúde, o Serviço de Educação de Adultos (SEA) coordenou a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) que se estendeu até fins da década de 1950, apresentando repercussões significativas no tocante à criação de uma infraestrutura

especificamente orientada a essa modalidade educativa nos estados e municípios. Outras campanhas organizadas pelo Ministério da Educação e Cultura tiveram pouca duração e pequeno impacto: a Campanha Nacional de Educação Rural (1952) e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (1958).

No início da década de 1960, os índices de analfabetismo das pessoas acima de cinco anos de idade decresceram para 46,7%, mas a escolarização da população brasileira ainda era reduzida em relação aos países “de primeiro mundo” e até mesmo aos outros países latino-americanos (HADDAD & DI PIERRO, 2000). Mas, o curto período entre 1958 e o golpe militar de 1964 foi especialmente marcante para a EPJA, em meio à preocupação de educadoras e educadores com as especificidades da alfabetização adulta e ao momento político marcado pelo populismo, pelo nacional-desenvolvimentismo e pelas reformas de base. Além do crescimento populacional urbano, haveria que se considerar a tendência ao êxodo rural e as correntes migratórias do Nordeste para o Sudeste, cujos processos eram marcados pela necessidade imperiosa de aprendizagem de comportamentos urbanos e pela perda de referências familiares, culturais e ambientais (HADDAD & DI PIERRO, 2000; GALVÃO & DI PIERRO, 2007).

No II Congresso Nacional de Educação de Adultos do Rio de Janeiro, realizado em 1958, novas ideias foram manifestadas por educadores como Paulo Freire, em contraposição à reprodução das ações e das características da educação infantil que limitavam essa modalidade de ensino. Pautados nas ideias freireanas, os Círculos de Cultura consideravam a alfabetização como o domínio consciente de técnicas para o entendimento de si e do mundo ao redor.

Tal consideração inspirou outros movimentos de educação e de cultura popular: o MEB, Movimento de Educação de Base, da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB); o MCP, Movimento de Cultura Popular, ligado à Prefeitura de Recife; os CPCs – Centros Populares de Cultura, organizados pela União Nacional dos Estudantes (UNE); o CEPLAR – Campanha de Educação Popular da Paraíba; o De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, da Prefeitura de Natal. Além

disso, a alfabetização bem sucedida realizada pelos Círculos de Cultura possibilitaram sua ampliação por todo o território nacional sob o patrocínio do governo federal e levaram Paulo Freire à coordenação do Programa Nacional de Alfabetização (PNA) do Ministério da Educação e Cultura, no início de 1964 (GALVÃO & DI PIERRO, 2007).

Com o golpe militar que silencia o Brasil no período entre 1964 e 1985, o PNA é abandonado e Paulo Freire exilado, enquanto foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), em 1967, para cumprir com a função de preparar a mão-de-obra para a política autoritária, com cunho desenvolvimentista. Nesse contexto, a EPJA foi institucionalizada por meio do Ensino Supletivo, em decorrência da reformulação das diretrizes e bases apresentadas pela Lei 5.692/71, com visibilidade nos meios de massa, mas com poucos recursos para sua realização. Movimentos clandestinamente desenvolvidos por organizações civis ou pastorais das igrejas, a partir do ideário da educação popular, foram os principais agentes educacionais de EPJA neste período (HADDAD & DI PIERRO, 2000).

Com a redemocratização do país, a partir de 1985, tais movimentos retomaram visibilidade e, ao lado das ações socialmente organizadas e da reorganização partidária, contribuíram para legitimar o reconhecimento social dos direitos da população jovem e adulta à educação fundamental e a responsabilização do Estado pela sua oferta pública, gratuita e universal. Esse período foi contraditoriamente marcado, de um lado, pela afirmação jurídica do direito formal de todas as pessoas à educação básica, na Constituição brasileira de 1988 e, de outro, pela sua negação nas políticas públicas concretas voltadas para a EPJA (HADDAD & DI PIERRO, 2000).

Sob a forte influência do neoliberalismo global, Fernando Collor assumiu o governo em 1990 e fechou a Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (Educar) que viera a substituir, em 1985, o extinto MOBRAL. Porém, aquele também fora definido pela UNESCO como o Ano Internacional de Alfabetização, demandando o lançamento do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC) para responder às políticas internacionais para EPJA, mas

que logo foi abandonado, devido ao “desinteresse” e ao “não reconhecimento” de sua importância, declarados pelo então ministro da Educação (HADDAD & XIMENES, 2008). Nessa década, outros programas foram lançados no governo de Fernando H. Cardoso (1994 – 2002), como o Programa Alfabetização Solidária (PAS), o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária coordenado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (PRONERA/ INCRA). Também ocorreu a promulgação da Lei n. 9.424/96 (LDB) que regulamenta a educação brasileira, inclusive a EPJA, mas deixando-a em caráter secundário, sem nenhuma menção sobre o analfabetismo brasileiro e nenhuma orientação para se criar as condições de permanência do grupo social para o qual a EPJA se destina (HADDAD & XIMENES, 2008). Em contraposição a essas lacunas, Haddad & Ximenes (2008) assinalam a necessidade de

criar as condições de frequência, utilizando uma política de discriminação positiva, sob risco de mais uma vez culpabilizar os próprios alunos pelos seus fracassos. Mais do que isso é necessário promover a demanda a partir da oferta, pois ela vai se constituindo gradativamente pelo exemplo e pela confiança daqueles que vão se incorporando aos sistemas de ensino (HADDAD & XIMENES, 2008).

A partir dessas considerações, entendemos que o Estado deva priorizar ações que efetivamente contribuem para o acesso e a permanência dos sujeitos da EPJA nos contextos de escolarização. Ao fazê-lo, porém, deve viabilizar também a movimentação em outros espaços culturais comunitários, tais como bibliotecas, museus, teatros e outros locais em que esteja abrigado o patrimônio de conhecimento da humanidade. Considerando-se que a educação se dá em âmbito maior de formação humana, tais sujeitos devem ter reconhecidos os saberes que elaboraram em suas experiências em outros âmbitos de vida, mesmo naquelas negadas na dinâmica social, em decorrência de sua condição social, de gênero, de raça, de idade e de origem geográfica. Trata-se de abrir espaços para a escuta e para o diálogo, nos quais tais pessoas possam

reconhecer e fortalecer sua identidade, para exercer os direitos que a sociedade historicamente lhes destituiu. Assim, poderão reescrever sua própria história e se inscrever na história do contexto em que se encontram, conforme destacaremos nas seções seguintes.

2. As linguagens que permitem “outros gritos”: oralidade e escrita como expressões da leitura de mundo

A oralidade é importante instrumento para a apreensão da realidade humana, para a compreensão da forma como os sujeitos pensam, sentem, vivem, agem e se desenvolvem. As experiências orais, transmitidas de geração em geração, conservam uma fonte inesgotável de cultura e conhecimentos, por isso, é louvável que a sociedade, as escolas e as demais instituições de formação e socialização abarquem situações dinâmicas em que a fala se torne um meio propício para o compartilhamento de saberes.

Da mesma forma, a escrita é essencial para a aquisição de conhecimentos e para a divulgação dos mesmos. Seu pleno domínio garante aos indivíduos proteção social e possibilidades de movimentação dentro das diferentes instâncias da sociedade, ou seja, apropriar-se da escrita é um caminho tanto para a aquisição de saberes quanto para a superação da exclusão.

Oralidade e escrita articuladas potencializam a leitura de mundo e mostram-se como linguagens que permitem a reflexão, a construção da identidade e a denúncia das mazelas sociais, históricas e educativas. Tal cruzamento entre as potencialidades oral e escrita torna-se possível a partir da perspectiva dialógica cujo apoio central, neste texto, recai sobre as teorias de Mikhail Bakhtin (1987, 1997 e 1999) e Paulo Freire (2000; 2002a/1965; 2002b/1970; 2007/1996).

Bakhtin enxergou a linguagem como um processo de interação social a partir do diálogo e estabeleceu que tal interação se dá em um contexto de igualdade, uma vez que aquele que enuncia tem a mesma importância daquele que interpreta e dá sentidos ao que foi enunciado. Bakhtin (1999) reconhece, portanto, o signo linguístico como um signo social que compõe as interações e sinaliza o fato de que as pessoas

falam de acordo com suas culturas e visões de mundo. Assim, com suas teorias, temos que o diálogo é uma imposição de se viver em sociedade e que aprendemos e formamos nossa identidade na interação com o outro.

O filósofo trata a linguagem como uma entidade viva e enxerga na palavra um elemento essencial para a comunicação, o confronto de ideias, as lutas sociais e a expressão de valores, sendo por isso fundamental para a transformação social. Além disso, em uma situação de diálogo, o entendimento da palavra, isto é, da mensagem comunicada, depende da compreensão da “leitura-de-mundo” e do lugar sócio-histórico de quem fala.

A prática educativa fundamentada nas concepções bakhtinianas de diálogo destaca aspectos ético, político e ideológico na constituição de um sujeito capaz de mediar o conhecimento, de partilhar e desenvolver sua cultura. Nela, o saber científico não é expulso e tampouco desvalorizado, tendo, pelo contrário, seu espaço e avançando à medida que a multiplicidade de vozes interage e cria sentidos para o mundo.

Já para Freire (2000, 2002b/1970, 2007/1996), o diálogo é um ato de esperança, humildade e confiança no qual temos um encontro de pessoas que, ao pronunciarem o mundo, se humanizam e transformam a realidade, configurando-se na vertente ético-política por meio da qual o indivíduo pode agir sobre o mundo e transformá-lo. Assim, a palavra torna-se ação e o diálogo passa a revelar a postura ética e de amorosidade humana. Por meio do diálogo, é possível buscar a transformação da realidade e ao mesmo tempo humanizar-se nas relações. Ainda, a horizontalidade entre os sujeitos do diálogo é elemento central na obra do autor e aspecto importante ao se tratar da educação de pessoas educadas por sujeitos em posição social mais elevada. A distância de poder e prestígio que separa educador e educando não pode romper a horizontalidade do diálogo, uma vez que ensinar, segundo Freire, demanda que se saiba antes escutar.

O falar com o outro e não para o outro está no centro da concepção de Freire sobre diálogo, para quem a educação deve assumir uma feição emancipadora, que transforma os indivíduos e o mundo. Por isso, ser dialógico é não manipular os indivíduos, não travar relações de opressão, de poder, de antagonismos;

é se abrir para a cultura alheia, humanizando-se no encontro com os homens e pronunciando o mundo circundante. É ser humilde, amoroso, destituir os empecilhos que descaracterizam o próprio diálogo. Ser dialógico é também oferecer as condições e os conhecimentos necessários para a transformação e a movimentação social, sem, contudo, impor formas de pensar e desconsiderar os outros entes da comunicação como sujeitos pensantes e inseridos em um contexto socio-histórico.

Os aspectos ético, social e político que envolvem o diálogo evidenciam a importância de cada pessoa reconhecer sua própria linguagem como forma de nomear o mundo, interpretá-lo de acordo com sua cultura e, assim, transformá-lo. Assim, uma das atividades discursivas que de forma mais peculiar permite a participação do sujeito na cultura e na construção de sentidos para a realidade, assim como garante o diálogo com a palavra alheia, é a leitura. Por meio dela, diversos “gritos” podem ecoar na constituição da leitura de mundo de cada pessoa. Todavia, há de ser uma leitura dialógica que permita o encontro com o outro e a articulação entre a escrita e a oralidade, a qual pode levar os educandos a interpretar as obras, eles mesmos, e o mundo que os cerca.

Ao descortinar os diferentes sentidos de um livro e, ao dividir com outros indivíduos os sentidos da leitura para cada um, assim como suas sensações, interpretações e emoções suscitadas pelo material escrito lido, as pessoas compartilham seus conhecimentos de vida e de cultura. Em contextos educativos, essa leitura dialógica possibilita que a aprendizagem se torne mais rica: todos se instruem uns com os outros e são fortalecidas as identidades dos indivíduos que, se antes, como estudantes da EPJA, eram sujeitos-objetos de exclusão, agora são coautores na criação de sentidos para o livro e para suas próprias vidas.

As atividades de leitura dialógica explicitam um processo de ensino e aprendizagem mútuo em que, na comunhão entre o material escrito e o oral, todas as pessoas têm igualmente o poder da palavra e, por meio dela, colaboram na circulação de conhecimentos. Assim, a “leitura-de-mundo” que emerge das atividades orais e escritas em espaço de dialogicidade expõe o que cada pessoa aprende ao longo da vida, interagindo,

experimentando e vivenciando, como fonte inovadora de conhecimentos acumulados pela sociedade.

Nesse processo, a importância da língua escrita equipara-se à língua oral. A aprendizagem do código escrito e das competências leitoras é potencializada ao mesmo tempo em que, pelo diálogo, criam-se sentidos para as obras lidas e para a vida dos que as leem. Unido a isso, rompem-se as barreiras hierarquizantes que ditam qual o sentido de um texto literário, quem é capaz de dar esse sentido e quem tem sabedoria para entendê-lo, de modo que mesmo aqueles que ainda não se apropriaram totalmente da língua escrita são capazes de colaborar com os conhecimentos que possuem. Da mesma forma, supera-se a concepção que os conhecimentos cuja origem é oral e extracurricular não têm legitimidade e valorizam-se as experiências e os saberes das classes populares.

A leitura dos livros de literatura clássica, em específico, torna-se essencial ao movimento de mudança social que almejamos, uma vez que compartilhando um saber erudito com as classes populares. É sobre as experiências de leitura dialógica de obras universais que passaremos a discorrer, no intuito de evidenciarmos uma dinâmica de tratamento da linguagem que permite muitos “gritos”, ou seja, que cria sentidos para a realidade e dá sentido à vida e às aprendizagens dos estudantes.

3. A Tertúlia Literária Dialógica (TLD): espaço de fala e de escuta

Ao considerarmos que oralidade e escrita são expressões de humanidade, evidenciamos que seres humanos compartilham suas ideias para participarem na história e gerarem cultura. Contudo, as pessoas em situação de analfabetismo ficam destituídas de seus direitos de existência plena e cerceadas em sua movimentação social, a despeito de sua capacidade de oralidade e de sua “leitura-de-mundo”. Diante disso, passamos a apresentar a TLD como espaço para “outros gritos”.

A TLD é uma atividade social, educativa e cultural baseada no conceito de aprendizagem dialógica, elaborado pelo Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (CREA) da Universidade de Barcelona, a partir

das contribuições teóricas de diferentes áreas de conhecimento, entre as quais destacamos a teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas e o conceito de dialogicidade de Paulo Freire. Trata-se de um encontro aberto a todas as pessoas da comunidade, incluindo as recém-alfabetizadas, onde é compartilhada a leitura de obras clássicas, a partir da “leitura-de-mundo” de seus participantes. No Brasil, essa atividade vem sendo, desde 2002, estudada, apoiada e difundida pelo Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE) da Universidade Federal de São Carlos (FLECHA & MELLO, 2005).

Teve início na Escola de Educação de Pessoas Adultas da Verneda de Sant-Martí, criada em 1978 com a invasão de seu prédio pelos moradores de um bairro de trabalhadores de Barcelona, na Espanha, após muitos anos de ditadura franquista, em um contexto marcado pelo analfabetismo de pessoas adultas, principalmente as provenientes das áreas rurais e as imigrantes. Assim, um grupo crítico de educadoras e educadores de pessoas adultas e de participantes da escola decidiu criar uma tertúlia literária, com inspiração em movimentos libertários, aceitando o desafio de superar as barreiras culturais que colocam a literatura clássica como leitura inacessível às pessoas com pouca escolaridade (FLECHA & MELLO, 2005).

Essa atividade acontece entre pessoas que buscam eliminar as hierarquias socialmente estabelecidas e propõem a situação comunicativa como ideal ao entendimento, de maneira que o conceito de aprendizagem dialógica é desdobrado em sete princípios (FLECHA, 1997): diálogo igualitário, inteligência cultural, transformação, dimensão instrumental, criação de sentido, solidariedade e igualdade de diferenças. Detalhamos a seguir esses princípios, a partir das contribuições de Aubert et al. (2008).

Com o diálogo igualitário, propõe-se que todas as falas sejam consideradas para aumentar a racionalidade humana. Embora nossas sociedades tendam historicamente ao diálogo, também erguem barreiras que dificultam ou impedem a comunicação. Por isso, precisamos abrir espaços que possibilitem a participação social e a manifestação não coercitiva de ideias diversas, se pretendemos concretizar os ideais de democracia e de justiça social.

Tomando o diálogo igualitário como marco para nossas interações, torna-se possível reconhecer a inteligência cultural das pessoas participantes da comunicação. Neste princípio, considera-se que a inteligência é elaborada em meio à cultura e à vida social, quando os seres humanos buscam compreender e superar os desafios com os quais se defrontam. Ao compartilharmos experiências e conhecimentos gerados em diferentes âmbitos de vida, todo o coletivo aprende muito mais e melhor.

Considerando o fluxo acelerado de informações provenientes de diferentes fontes que caracteriza nossa sociedade, o princípio da dimensão instrumental pressupõe o domínio dos recursos elaborados pela ciência e pela tecnologia, ao longo da história humana. Cabe enfatizar que não basta garantir o acesso à informação, mas também viabilizar a capacidade de selecionar os dados que possibilitarão maior movimentação social.

Ao compreendermos melhor o mundo em que nos encontramos, aproximamo-nos do princípio da criação de sentido, viabilizando as escolhas pessoais e as dos coletivos em que participamos. Pois, cabe a cada pessoa e a cada grupo decidirem os caminhos que pretendem percorrer para alcançar as finalidades às quais se propõem em sua existência.

Ressaltamos, ainda, que nossas escolhas são efetivadas no interior dos diferentes grupos em que nos inserimos. Embora vivamos em uma sociedade competitiva e individualista, as melhorias sociais podem ser alcançadas, quando nos organizamos em torno dos ideais de solidariedade. Assim, o envolvimento com coletivos socialmente marginalizados deve partir de suas demandas reais e não de nossas pressuposições a seu respeito.

Enfim, cada participante pode se reconhecer e ser reconhecido como sujeito de transformação pessoal e social. No marco do diálogo igualitário, essas transformações são possibilitadas pelo uso da linguagem como meio de entendimento entre pessoas que buscam melhorias para o contexto em que se encontram.

Nesse sentido, considera-se que as características individuais e culturais não podem comprometer os direitos humanos, indo ao encontro do princípio de *igualdade de diferenças*. Ao considerar que todas as pessoas têm o mesmo

direito de exercerem suas escolhas e de serem respeitadas em suas diferenças, torna-se possível afirmar que as desigualdades sociais não podem se converter em desigualdades educativas. Enfim, a diversidade não deve ser um problema, mas um fator de potencialização da aprendizagem humana.

A partir desses princípios, a TLD pode ser realizada em contextos educativos diversos, tais como escolas, centros culturais e de assistência social, entre outros espaços comunitários. Podem participar crianças, jovens e adultos que se disponham a dialogar em torno de obras clássicas nacionais e universais de literatura. Destacamos, porém, a regularidade desses encontros e a estabilidade de horários e de locais como elementos importantes à coesão do grupo. Geralmente, essas atividades acontecem semanalmente com duração de uma a duas horas, conforme os acordos estabelecidos coletivamente.

A participação não especifica escolaridade mínima, pois todas as pessoas podem ler e compreender uma obra clássica, visto que compartilham seus profundos significados existenciais. Cada grupo decide as obras que serão lidas, de acordo com os temas de seus interesses e da apresentação de argumentos a serem validados coletivamente. Também são decididos coletivamente os trechos lidos a cada encontro e se a leitura será previamente realizada ou se acontecerá ao longo do encontro.

Na prática, a TLD requer a presença de uma pessoa que modere as falas a partir dos princípios de aprendizagem dialógica. O espaço de fala e de escuta é regulado com base no registro das inscrições e das contribuições feitas acerca da obra lida. Quando duas pessoas pedem a palavra, será priorizada a participação de quem falou menos e, nesse sentido, a pessoa moderadora é uma participante a mais no grupo e aprende tanto quanto as outras pessoas. Outras pessoas do grupo podem e devem atuar como apoio para manter o clima dialógico da atividade.

Enfim, a atividade possibilita o encontro entre oralidade e escrita, sem hierarquizar essas linguagens e as pessoas participantes. Assim, torna-se possível potencializar aprendizagens e participação coletiva e, em consequência, contribuir para a escrita e a reescrita da história humana. Enfim,

ao falarmos, escutarmos e compartilharmos ideias, refletimos sobre a própria existência e o mundo em que vivemos e, nesse sentido, literatura e vida também passam a ser entrelaçados.

4. Entre literatura e vida: algumas considerações

Tradicionalmente, as obras de literatura clássica são relacionadas à erudição, pois carregam os complexos significados humanos gerados em épocas e locais distantes. Porém, mais do que históricos, tais registros brotaram das reflexões e do posicionamento de quem as escreveu. Compondo o patrimônio cultural da humanidade, possibilitam-nos dialogar com outros contextos, outras histórias e outras pessoas em torno de temas que afetam a todos os seres humanos.

Diante das marcas da EPJA, indignamo-nos com o imenso contingente socialmente colocado à margem dos bens culturais já elaborados, enquanto são negados seus direitos sociais. Assim, também vislumbramos a abertura de espaços para a fala e a escuta, na articulação entre oralidade e escrita.

Com essa pretensão, apresentamos a TLD como possibilidade de aproximar literatura e vida na EPJA, fornecendo referenciais para reflexão e autoafirmação, para a máxima aprendizagem de sujeitos com capacidade para escrever e reescrever a história humana, concretizando, enfim, os ideais legítimos de democracia e de justiça social.

Referências

AUBERT, A.; FLECHA, C. G; FLECHA, R.; RACIONERO, S. Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información. Barcelona: Hipatia Editorial, 2008.

BAKHTIN, M. Apresentação do problema (Introdução). In: _____. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. Tradução de Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 1987. p. 1-50.

_____. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 1999.

_____. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

FLECHA, R. *Compartiendo palabras: el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós, 1997.

FLECHA, R.; MELLO, R. R. de. Tertúlia Literária Dialógica: compartilhando histórias. *Presente!* Revista de educação. Salvador: CEAP, a. 13, n. 48. mar – mai. 2005, p. 29-33.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. 49ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

_____. Do direito e dever de mudar o mundo. In: __*Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000, p. 53-63.

_____. *Educação como prática da liberdade*. Editora Paz e Terra. São Paulo, 26ª ed. 2002a.

_____. *Pedagogia da autonomia*. Paz e Terra: São Paulo, 35ª ed., 2007.

_____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 34ª ed., 2002b.

GALVÃO, A. M. De O.; DI PIERRO, M. C. *Preconceito contra o o analfabeto*. São Paulo: Cortez Editora, 2007, Col. Preconceitos, vol. 2.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. *Rev. Bras. Educ.*, Ago 2000, nº 14, p.108-130.

HADDAD, S.; XIMENES, S. A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB. In: BRZEZINSKI, Iria (org.) *LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares*. 2ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

COMPREENSÃO LEITORA: PRÁTICAS DE ENSINO DESTINADAS À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

Adriétt de Luna Silvino Marinho¹

Rafaela Pereira da Silva¹

Resumo

Neste estudo, objetivamos analisar as práticas de ensino de leitura desenvolvidas por duas professoras da Educação de Jovens e Adultos da rede pública de ensino de Moreno e Olinda (região Metropolitana do Recife) e como elas promoviam a compreensão leitora de seus alunos. Examinamos também os materiais didáticos utilizados por elas (especificamente os livros didáticos destinados ao ensino de língua portuguesa) e encontramos um variado repertório textual circulando em sala de aula, embora, em alguns casos, as atividades propostas antes, durante e após a leitura não promovessem o pleno desenvolvimento de estratégias de leitura mais sofisticadas. Nossas análises indicam que a apropriação dos diversos materiais didáticos e suportes de leitura, pelas docentes, deveria requerer uma análise crítica e formação continuada, pois em muitas das aulas observadas elas não conseguiam estabelecer um ensino de leitura direcionado à compreensão dos textos, promovendo, isto sim, debates superficiais sobre os temas que eles tratavam.

Palavras-chave

Educação de jovens e adultos; compreensão de leitura; prática docente.

Abstract

This study aimed to analyze the practices of teaching reading developed by two teachers and the Education of Young Adults and how they promoted the reading comprehension of their students. We also examine the educational materials used by them and found a varied repertoire textual circulating in the classroom, although in some cases, the proposed activities before, during and after the reading does not promote the full development of more sophisticated reading strategies. Our analyzes indicate that ownership of the various educational materials and supports reading, the teachers, should require a review and continuing education, as in many of the lessons observed they could not establish a reading instruction aimed at the understanding of texts, promoting, this yes, debate on the issues they dealt.

Keywords

Youth and adults; reading comprehension; teaching practice.

¹ - UFPE.

Introdução

O levantamento das pesquisas hoje disponíveis, em nosso país, indica a necessidade de investir-se no estudo do que vêm sendo as práticas de ensino de língua nas turmas de EJA (Educação de Jovens e Adultos) e aponta, particularmente, a carência de estudos sobre como se vem ensinando leitura naquele segmento. Sendo assim, como objetivos específicos de nossa pesquisa, buscamos analisar as práticas de professores das turmas da fase II do 1º segmento da Educação de Jovens e Adultos (equivalente aos 4º. e 5º. Anos do ensino fundamental), verificando o desenvolvimento de competências de compreensão de leitura. Além de examinar os materiais didáticos que utilizavam, analisamos as atividades de leitura propostas por aquelas mestras, a fim de observar os gêneros textuais, as modalidades de leitura, as estratégias e os comandos de leitura por elas utilizados, a fim de promover o ensino de leitura em suas salas de aula.

1. O conceito de leitura

O documento curricular voltado ao 1º segmento de EJA (BRASIL, MEC, 2003), há pouco citado, adota uma perspectiva sócio-interacionista de língua e linguagem. Segundo Barbosa e Souza (2006, p. 15-16), a adoção de tal perspectiva teórica foi impulsionada a partir da década de 90, “em virtude dos avanços nos estudos da linguagem, particularmente em áreas de conhecimentos, como Pragmática, Análise da Conversação, Análise do Discurso e Sociolinguística, as quais já vinham desenvolvendo, a partir da década de 70, o conceito de língua como interação, o que acarreta mudanças para a discussão sobre o ensino de Língua Portuguesa”.

Sendo assim, como nos mostra Koch (2002), a noção de texto, vista na perspectiva da concepção de língua como interação, aponta para uma visão de leitura como processo de compreensão, sendo esta “uma atividade interativa”, complexa, de produção de sentidos, que se realiza com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer a mobilização de um

vasto conjunto de saberes (enciclopédia) e sua reconstrução no interior do evento comunicativo. Como se pode observar, nessa perspectiva, o sentido da leitura é construído através de um processo que envolve a interação entre autor-leitor, mediado pelo próprio texto.

Sabemos que a competência em leitura envolve um conjunto de habilidades que incluem a capacidade do leitor criar suas próprias estratégias de compreensão, construir significados, realizar inferências, localizar informações relevantes, avaliar a informação recebida e utilizar adequadamente aquela informação, dentre outras. (SOLÉ, 1998)

Segundo Dell’isola, compreender um texto é, em um primeiro momento, ter acesso a uma das leituras possíveis oferecidas por ele (2001, p. 171). Dessa forma, não podemos esperar que o simples uso de um texto, na sala de aula, represente uma prática de leitura eficaz. É necessário ir além, ampliar horizontes, estimular os alunos a compreenderem o texto, “interpretá-lo”.

Segundo Brandão, “a compreensão não deve ser vista como um sinônimo de extração e memorização de informações ou significados dados no texto” (2006, p. 61). Devido às recentes interpretações a respeito do ensino de leitura por meio de textos significativos para o aluno, o conceito de letramento ganhou espaço no âmbito da alfabetização. Como aponta Leal (1999), o surgimento do conceito de letramento deu-se exatamente pela necessidade de se distinguir entre o processo de aquisição do sistema de escrita alfabética (tradicionalmente presente nas concepções de alfabetização) e a apropriação da escrita, enquanto objeto cultural, que passou a ser compreendida como processo social de práticas – de leitura e produção – com os diferentes gêneros escritos.

2. O ensino de leitura

Ao analisar o ensino em salas de aula de alfabetização na EJA, Moura (2001) constatou que, na maioria dos casos, as professoras empregavam textos, a fim de propiciar o ensino da ortografia. Ou seja, viu-se claramente o uso do texto como um pretexto para a seleção de palavras e posterior

apresentação de padrões silábicos ou estudo de dificuldades ortográficas daquelas palavras. Outro fator que se destacou naquela pesquisa (MOURA, 2001) foi um estranho critério de adequação dos textos à realidade dos alunos. Algumas docentes declararam que preferiam textos “pequenos” e “simples”, “de fácil compreensão”.

Ora, sabemos que numa perspectiva de letramento, o trabalho com textos funcionais teria o objetivo de inserir os alunos em práticas sociais de leitura e escrita, ajudando-os a se apropriarem da linguagem escrita através da leitura e composição de textos reais, fazendo uso, de forma competente e frequente, da leitura e da escrita (SOARES, 1998).

Considerando tais evidências, julgamos que, no que concerne ao ensino de leitura na EJA, é essencial que o professor esteja atento ao uso de estratégias que venham a auxiliar os aprendizes no desenvolvimento das práticas de leitura. Conforme Solé (1998, p.72), o ensino de estratégias de compreensão é importante “porque queremos formar leitores autônomos, capazes de enfrentar, de forma inteligente, textos de índole muito diversa, na maioria das vezes diferentes dos utilizados durante a instrução.”

Metodologia

Dedicamo-nos à observação semanal das aulas de duas professoras da II fase, do 1º segmento da EJA, em escolas públicas das redes municipais de Moreno e Olinda (Região Metropolitana do Recife). Nosso objetivo era caracterizar, ao longo do período, as apropriações das docentes no tocante ao ensino e à avaliação das competências ligadas à compreensão leitora. Escolhemos esse público pressupondo que seria mais frequente encontrarmos práticas de leitura ocorrendo na sala de aula, já que os alunos deveriam ter dominado o sistema de escrita alfabética em etapa anterior.

Cada professora foi observada em dez dias letivos. Os dias de observação foram combinados com as docentes, privilegiando-se aqueles em que elas se planejassem para trabalhar leitura

com seus alunos. Obviamente, foram analisadas práticas de leitura feitas com relação a outros componentes curriculares que não Língua Portuguesa. Interessava-nos observar, inclusive, a ocorrência ou não de variações das estratégias aplicadas em função do componente curricular em que se davam as práticas de leitura em sala de aula.

Durante as observações, foram priorizados os seguintes aspectos:

- Uso do Livro didático e de outros suportes (origem dos textos utilizados);
- Modalidades de leitura trabalhadas;
- Estratégias de leitura praticadas durante as atividades.

Descreveremos, a seguir, as instituições, o perfil de cada turma e de cada professora.

A “**turma A**”, situada numa escola municipal de Olinda, era composta por 23 alunos (19 mulheres e 04 homens), que trabalhavam em atividades formais (porteiros, zeladores, empregadas domésticas) ou informais (vendedores, biscateiros etc.). Durante as 10 aulas observadas a frequência variava entre 05 e 09 alunos, devido ao fato de alguns discentes se maticularem apenas para obter a carteira de estudante, para receber o auxílio do PROJOVEM e devido ao grande índice de violência existente nas comunidades circunvizinhas da instituição escolar.

Marlene², educadora da turma A, tinha 54 anos de idade. Sua experiência no exercício do magistério era de 24 anos na rede pública de ensino e há 19 trabalhava naquela escola. A formação acadêmica dela restringiu-se ao Magistério (ensino médio). Os 19 anos na atual instituição foram sempre dedicados à EJA. Além disso, atuava na rede pública de ensino em Recife, no 1º ciclo e já estava aguardando a sua aposentadoria. Na rede Municipal do Recife, participava da formação continuada de professores promovida pelo CEEL-UFPE. Mas, em Olinda, esse tipo de formação era praticamente inexistente, ainda mais em se tratando da EJA. A docente declarou gostar de ler

2 - Nome fictício para preservar a identidade dos sujeitos envolvidos.

revistas, jornais e livros para auxiliar a sua prática pedagógica.

O livro didático (LD) adotado na turma “A” era: *Viver, Aprender*. (VÓVIO, 2004.) Ele foi escolhido pela Secretaria de Educação de Olinda e não pela docente. Segundo Marlene, aquele LD ajudaria na organização do trabalho docente, com uma linguagem voltada para o aluno adulto, além de oferecer questões problematizadoras, ajudando o aluno a pensar de modo crítico.

Quanto à “**turma B**”, era composta por 31 alunos, com faixa etária entre 15 e 70 anos, que frequentavam uma escola municipal em Moreno. A maioria eram mulheres (19) e as ocupações mais frequentes eram donas de casa ou domésticas. Os homens, por sua vez, eram autônomos ou trabalhadores do porto de Suape (dois deles). Nos dias observados, a frequência variou de 3 a 11 alunos.

A professora dessa turma chamava-se Graziela³, tinha 50 anos e ensinava há 21 anos, já tendo começado atuando com turmas de jovens e adultos. Tinha feito Magistério no ensino médio, graduação em Pedagogia (concluída em 2005, na UFPE) e Especialização em Psicopedagogia, concluída em 2006. A mesma também trabalhava em outra escola, no município de Vitória de Santo Antão, sendo que ali lidava com crianças do Ensino Fundamental I. Também informou que atualmente seus hábitos de leitura mudaram um pouco em relação à fase da adolescência:

“Na adolescência eu lia revistas, livros de romance, religiosos (porque estudei num colégio de freiras). Gostava muito de literatura, li muito Jorge Amado, li toda a obra dele. Também me marcou muito “A moreninha”, além de poesias. Eu também faço poesia, por isso gostava de ler... Hoje leio jornais e revistas de informação, como Nova Escola, Superinteressante, Isto É, Veja... Leio artigos de Filosofia, alguns livros ligados à Pedagogia (não muitos), a fim de aprofundar os conhecimentos; infelizmente, não tenho mais tempo de ler só por prazer.”

O livro didático adotado na turma “B” era *Conhecer e descobrir*. (SOUZA; COSTARDE, 2004) e não tinha sido escolhido pela

professora. Ela informou que as escolas recebiam uma lista de alguns livros pré-definidos pela SEDUC, daí votavam. Mas como somavam os resultados de toda a rede, no final das contas quem decidia era a própria SEDUC. Em sua entrevista Graziela informou que “este livro contemplava a questão da leitura muito bem”, mas ainda recorria a outros suportes, porque às vezes o LD subestimava a capacidade dos seus alunos. Segundo ela, os assuntos eram um pouco aligeirados e superficiais.

Resultados e discussão

1. Análise das práticas das professoras

As tabelas 1 e 2 (tabelas no final do documento) apresentam, respectivamente, as modalidades de leitura praticadas pelas professoras das duas turmas, bem como as fontes a que recorriam para selecionar os textos lidos nas salas de aula.

Com relação às práticas docentes, pudemos observar que na escola “A” a professora explorava diversas modalidades de leitura, durante as aulas de português, utilizando o LD (livro didático) e outros suportes. Ela realizou leitura de textos em todas as 10 observações, sendo estes oriundos do LD ou de outros suportes, em igual proporção. Também foi possível constatar que muitas dessas leituras eram de textos produzidos pelos alunos (redações) e de textos informativos sem autoria.

Chamou a atenção o fato da professora “B” ler ela própria, durante os dias observados, não só os textos, mas também as questões de compreensão do livro e enunciados de outras tarefas. A turma tinha poucas atividades de leitura e, muitas vezes, percebia-se que os textos utilizados na aula serviam como suporte para trabalhar questões outras que não envolviam compreensão leitora. Também ficou claro que havia falta de planejamento prévio já que, em duas das dez aulas, a docente repetiu tarefas ou textos que já tinha dado, como observamos no trecho abaixo:

Graziela disse: “Vou escrever no quadro uma música pra trabalhar com vocês. É de Pixinguinha, Carinhoso”.

3 - Nome fictício para preservar a identidade dos sujeitos envolvidos.

(...) Uma aluna disse: “Ô professora, se eu disser uma coisa, a senhora não fica chateada não?”

P.: De maneira nenhuma, diga!

A.: É que a gente já fez essa tarefa...

P.: Fez não, eu tenho certeza!

A.: “Apois” olhe aqui no meu caderno: dia 21 de agosto...

A gente até cantou, eu me lembro”!

P.: Eu nem lembrava disso...é que eu emprestei meu caderno e fiquei sem os registros de aula...

(Extrato da 10ª observação de aula)

Ao realizar a análise da prática das professoras, verificamos que as mesmas utilizaram o livro didático como fonte dos textos lidos em pouco mais da metade das aulas (6/10), lançando mão também de outros suportes (dicionário, agenda, música); em cerca de 50% das aulas, geralmente eram utilizados mais de um texto por aula.

Ao trabalhar as atividades de compreensão leitora nos livros didáticos (vide Tabela 3 - final do documento), percebemos que, em alguns casos, as professoras modificaram as perguntas ou as solicitações do LD, trazendo com isso um empobrecimento das mesmas, já que as perguntas substituídas ficavam mal formuladas e não correspondiam a nenhuma categoria de análise adotada.

Às vezes, ficava evidente que esta adaptação ocorria em decorrência de um mau planejamento. Esse fator evidenciou-se de forma mais nítida nas práticas da professora “B”, conforme verificamos em uma de suas aulas:

Graziela disse: “Eu quero que vocês façam individual e me entreguem até sexta feira. Quando todos me entregarem, eu vou fazer um debate e será a primeira nota dessa unidade, ok? Podem ir agora.” (Verificou-se no LD que a professora havia feito uma adaptação desta atividade, pois o livro pedia que fosse feito em dupla e na sala de aula). (Extrato da 7ª observação de aula)

Nesse caso de adaptação, os alunos perderam a oportunidade de refletir em duplas sobre o tema, explorando os textos lidos. Mais grave que isso, foi o fato dos alunos poderem fazer o

trabalho em casa, seguindo as orientações de pesquisar em um livro da “4ª série” sobre a água, que era o tema dos textos lidos em sala. Ou seja, a docente se apegou ao tema da aula e não à compreensão dos textos estudados.

Um ponto observado na prática da professora A, é que esta geralmente preservava as perguntas do LD V.A, mesmo quando fazia a correção dos exercícios oralmente. Como podemos verificar a seguir:

P: Em que Estado fica localizada a cidade em que você nasceu? (1ª questão da página 24 do LD V.A)

P: Em que região fica o estado em que você mora? (2ª questão da página 24 do LD V.A)

P: Quais os estados que pertencem a essas cinco regiões que estão no mapa? (3ª questão da página 24 do LD V.A)

(Extrato da 2ª observação - Estratégia de Retirar informação explícita do texto)

Embora a professora A preservasse as perguntas de uma determinada atividade daquele LD, notamos que o tipo de resposta resultante era, muitas vezes, uma simples verificação, concisa e facilmente localizável no texto, tornando, a compreensão global do próprio texto e a elaboração pessoal da resposta do aluno limitadas ao uso da estratégia de retirar informação explícita do texto.

A docente B, quando realizava o trabalho de leitura com outro suporte, era no intuito de fazer uma ponte para trabalhar “gramática”. A mesma fazia blocos de perguntas orais, sem dar tempo suficiente para os alunos responderem. Ao questioná-los sobre o texto, demonstrava muita pressa, tanto na leitura do mesmo quanto nas respostas dos alunos, fazendo, muitas vezes, perguntas fechadas (com respostas *sim* ou *não*), que não permitiam uma reflexão por parte daqueles. Ou, ainda, por estar muito ansiosa, por conta do tempo, ela antecipava a resposta. Como no trecho que segue:

Ela pediu pra turma abrir o livro na página seguinte ao texto e respondeu, ela mesma, oralmente a 1ª questão: Qual é a importância da água em sua vida?

A professora começou a lembrar os tempos de quando ela era criança e tinha que ir buscar água de cacimba, enquanto *“hoje nós temos água canalizada e não valorizamos”*. Ela relatou: *“Quando eu era criança, dava pra tomar banho no nosso rio, mas hoje, poluímos tudo e acabamos com o rio... Tudo porque não compreendemos a importância da água na nossa vida. Então vejam que essa pergunta que o livro traz é muito rica”*. Em seguida, ela leu em voz alta a 2ª questão. (Extrato da 5ª observação de aula)

No que diz respeito às estratégias de leitura, ou seja, as atividades de compreensão de texto (vide Tabela 4 - final do documento) verificamos que as duas turmas diferiam tanto na quantidade quanto na qualidade das estratégias de leitura de fato praticadas em sala de aula, sendo mais frequentes e diversificadas as situações observadas na turma “A”.

Nas aulas ministradas pela professora “A” se sobressaíram as atividades de *Identificar tema ou ideia central de partes do texto*, aparecendo catorze vezes, ao contrário da professora B, que em nenhum momento contemplou o uso desse tipo de estratégia. Ela também estimulou seus alunos a ativar conhecimentos prévios e retirar informações explícitas dos textos. Isto foi evidenciado, por exemplo, na 3ª observação de aula:

P: *“Qual a diferença entre o mercado informal de trabalho (camelôs, vendedores e prestadores de serviços autônomos etc.) e outros empregos?”*

A3: *“(...) no trabalho formal a gente tem direito a férias, salário, carteira assinada e no informal não!”*

A4: *“No trabalho informal você não precisa ter aquele horário fixo com patrão cobrando, exigindo. A pessoa que trabalha por conta própria não tem direito a plano de saúde, 13º salário, se descuida de muita coisa.”*

Curiosamente, essa segunda estratégia de leitura nunca foi praticada na turma B, durante os dez dias observados. Esse tipo de estratégia tem uma importância incontestável para a formação do bom leitor, pois por meio dela o sujeito consegue

fazer associações e relações que permitem construir os sentidos do texto.

A *exploração do vocabulário* ocorreu na prática das duas docentes, contudo a professora A usou-a muito mais, empregando esse tipo de estratégia em 10 situações a mais que a docente B. Em contrapartida, a professora B, constantemente recorria à estratégia de extrapolação, pedindo que os alunos saíssem da situação do texto para trazer exemplos de sua vida cotidiana. Em alguns casos, a turma extrapolava espontaneamente, a partir da leitura de algum texto. Contudo, verificamos que a professora não utilizava essa estratégia junto a outras em que houvesse uma reflexão acentuada sobre o texto, transformando esses “debates” em uma conversa sobre o texto, e não um momento de compreensão do texto escrito em si. Eis um extrato de observação que ilustra o que estamos comentando:

“Todos os alunos presentes estavam com o LD e abriram na página indicada e a professora leu em voz alta o texto “Amar”, que é um poema de Carlos Drummond de Andrade. A professora disse que este texto era um poema que falava sobre o amor. Então, os alunos começaram a debater o tema e a dar opinião a respeito do amor enquanto sinônimo de prazer ou de sofrimento. Eles ficaram empolgados com a discussão, o debate girou em torno de temas como: a telenovela Caminho das Índias, igreja (religião), e relacionamentos familiares... Este debate durou uns 20 minutos.” (Extrapolação espontânea – Extrato da 2ª observação de aula)

Nossos resultados apontam o quanto os livros didáticos ainda priorizavam atividades que não faziam os alunos compreenderem os textos de forma mais reflexiva, além do trabalho docente muitas vezes estar voltado à “discussão de temas” (em lugar de textos) e ao ensino de nomenclaturas gramaticais.

Como ilustração disso, na turma da professora “B” observou-se que o livro era utilizado de uma forma não linear. As aulas eram, em sua maioria, destinadas às atividades em que a docente priorizava os aspectos superficiais do texto,

como estrutura, elementos comuns, nome do gênero, etc. Ainda verificamos que algumas atividades propostas eram mal planejadas e não permitiam um envolvimento real dos alunos. Destacamos na turma B o uso excessivo de atividades de cópia e esclarecemos que estas não aconteciam como um recurso ou estratégia para agregar os alunos à aula, pois todos tinham o livro didático. Estranhamente, às vezes copiavam textos que estavam disponíveis no livro didático.

Assim, o envolvimento dos alunos nas atividades de leitura se tornava baixo. Alguns consideravam as aulas de português uma tortura. Verificamos isso na fala de um dos alunos:

“Oxe, se eu soubesse que era aula de livro eu nem tinha vindo! Eu detesto esse livro! Eu já tô cansada desse livro, a gente sai de casa pensando que vai fazer tarefa, mas quando chega aqui só faz ler!” (Angelina, 35 anos, dona de casa - Extrato da 7ª observação de aula)

Nas três primeiras observações realizadas na turma A, após as atividades de leitura, a professora sempre tentava realizar produção textual. Mas, o que se notava eram, na verdade, atividades de “redação”, já que ela não explorava as características dos gêneros trabalhados durante a leitura dos textos que, por sua vez, serviriam de modelo para a produção textual. Os alunos eram chamados a escrever sobre “temas” amplos como “A Escravidão no Brasil”, sem que houvesse uma preparação adequada para tais atividades de escrita. Na turma B não presenciamos nenhuma situação de produção textual, quer vinculada aos textos lidos ou a outros textos.

Conclusões

Embora consideremos que a utilização de textos que circulam no cotidiano constitua opção proveitosa, para auxiliar as práticas de leitura na sala de aula da EJA, a partir das duas turmas observadas, entendemos que é preciso que o professor leitor, mediador da leitura, seja capaz de motivar o aluno para ler, despertando neles o prazer de descobrir novos horizontes, novos significados para os textos lidos.

Para tanto, é imprescindível que os professores pratiquem estratégias de leitura adequadas. Tal como evidenciamos, as práticas de leitura da professora B, pareciam estar “desarticuladas” e distantes de formar leitores autônomos, já que esta fazia perguntas para a turma, mas ela mesma respondia. Ao contrário desta, a professora “A”, por meio da leitura compartilhada, evidenciada nas rodas de leitura das três primeiras aulas, oferecia oportunidades para que os alunos da sala pudessem ler e interpretar cada parágrafo, através da estratégia de *Identificar tema ou ideia geral de partes do texto*.

Não podemos esquecer que o ato de ler não se dá linearmente, como um processo tranquilo e sem interrupções. Ao contrário, é uma operação mental complexa, marcada por tensões, porque envolve ativamente a pessoa que lê. Para viver esse tipo de leitura mais qualificado, os alunos da EJA precisam ter oportunidades reais de exercitar estratégias de leitura variadas, ao serem apresentados aos diversos textos que já encontramos em suas salas de aula. Não foi isto que presenciamos em muitas das aulas observadas, especialmente na turma B.

Esperamos que futuras pesquisas possam ampliar a discussão sobre a qualidade do ensino de leitura oferecido na EJA, ampliando as evidências hoje disponíveis sobre o uso dos livros didáticos e sobre as práticas de leitura desenvolvidas pelos docentes.

Referências

BARBOSA, M.L.F & SOUZA, I.P. Sala de aula: avançando nas concepções de leitura. In: BARBOSA, Maria Lúcia de Figueiredo. **Práticas de Leitura no Ensino Fundamental**. Belo Horizonte: autêntica, 2006.

BRANDÃO, A. C. P. O ensino da compreensão e a formação do leitor: explorando as estratégias de leitura. In: BARBOSA, M. L. F. DE F. & SOUZA, I. P. de (orgs.) **Práticas de leitura no ensino fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BRASIL-MEC. **Parâmetros curriculares nacionais – terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**: língua portuguesa. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental do MEC, 1998.

DELL' ISOLA, R. L. P. **Leitura:** inferências e contexto sócio cultural. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

GALVÃO, A. & SOARES, L.. História da alfabetização de adultos no Brasil. In: KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

LEAL, T. F. Prática Social de Leitura na escola e na sociedade. **Leitura: Teoria e Prática. Revista Semestral da Associação de Leitura do Brasil**. Ano 18.n. 34, p. 30-39, dez. 1999.

MOURA, D.C. de. **Por trás das letras:** as concepções e práticas de ensino do sistema de notação alfabética na EJA. Dissertação de mestrado. Curso de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2001.

SOARES, M. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Letramento no Brasil:** Reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Editora Global, 2003. (b)

SOARES, M. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOLÉ, Isabel. 1998. **Estratégias de leitura**. ArtMed. Porto Alegre, 1998.

Tab. 1 Modalidades de leitura praticadas nas duas turmas

	Profa. A – Olinda (10 aulas)		TOTAL	Profa. B – Moreno (10 aulas)		TOTAL
	Com o LD	Com outros suportes		Com o LD	Com outros suportes	
Leitura em voz alta pelo professor	5	7	12	7	7	14
Leitura em voz alta pelo (s) aluno(s)	4	7 ⁴	11	2	4	6
Leitura compartilhada	5	1	6	-	-	-
Leitura coletiva	2	2 ⁵	4	3	1	4
Leitura silenciosa pelos alunos	6	7	13	2	-	2

Tab. 2 Uso do livro didático e de outros suportes como fonte para a seleção dos textos lidos

<i>Prof^a “A” Uso do Livro Didático (LD) e de outros suportes (OS) nas 10 aulas</i>		
<i>OS</i>	<i>LD</i>	<i>LD e OS</i>
4	4	2
<i>Prof^a “B” Uso do Livro Didático (LD) e de outros suportes (OS) nas 10 aulas</i>		
<i>OS</i>	<i>LD</i>	<i>LD e OS</i>
4	5	1

4 - Destas, três são leituras em voz alta dos alunos ao realizar produção textual no caderno.

5 - Das duas, uma foi leitura coletiva de textos produzidos coletivamente pelos alunos.

Tab. 3 Análise dos Resultados das atividades de leitura dos LDs

ESTRATÉGIAS	V.A.	C.D.
1. Ativar conhecimentos prévios relativos ao texto	17	30
2. Retirar informação explícita de um texto	75	30
3. Estabelecer relações lógicas entre partes do texto	17	-
4. Identificar tema ou apreender o sentido do texto	10	9
5. Inferir	20	17
6. Distinguir ponto de vista do “autor” de opiniões do leitor	1	1
7. Responder aos textos (extrapolação)	19	17
8. Fazer hipóteses e confirmá-las	3	-
9. Exploração da intertextualidade	6	14
10. Exploração de vocabulário e recursos coesivos do texto	45	-
11. Exploração de características do gênero textual	6	25
12. Exploração dos recursos estéticos e expressivos do texto	-	1
13. Exploração de imagens como elemento constitutivo das possibilidades de sentido	4	1
14. Emitir opinião sobre o texto	21	12
15. Exploração de dialetos e registros	-	-
16. Identificar tema ou idéia central de partes do texto	8	4
17. Outros	4	4
TOTAL	255	165

Tab. 4 Estratégias de leitura praticadas nas aulas observadas

Estratégias de leitura desenvolvidas pelas professoras	Profa. A – “Olinda” (10 aulas)	Profa. B “Moreno” (10 aulas)
1. Ativar conhecimentos prévios relativos ao texto	7	4
2. Retirar informação explícita do texto	8	-
3. Estabelecer relações lógicas entre partes do texto	-	1
4. Identificar tema ou apreender o sentido do texto	2	5 (2 dessas foram respondidas pela prof)
5. Inferir	1	1
6. Distinguir ponto de vista do “autor” de opiniões do leitor	-	-
7. Responder aos textos (extrapolação)	2	13 (6 ocorreram de forma espontânea)
8. Fazer hipóteses e confirmá-las	-	1
9. Exploração da intertextualidade	2	5 (1 respondida pela prof)
10. Exploração de vocabulário e recursos coesivos do texto	12	2
11. Exploração e características do gênero textual	1	6 (3 respondidas pela prof)
12. Exploração dos recursos estéticos e expressivos do texto	1	
13. Exploração de imagens como elemento constitutivo das possibilidades de sentido	1	1
14. Emitir opinião sobre o texto	2	2
15. Exploração de dialetos e registros	-	3 (1 respondida pela prof)
16. Identificar tema ou ideia central de partes do texto	14	-
17. Outros	-	-
TOTAL das estratégias desenvolvidas	52	42
Questões respondidas pela professora	-	6

NELISITA, UMA MÁQUINA DE GUERRA DE RUY DUARTE DE CARVALHO

Davina Marques¹

Resumo

A partir do conceito deleuziano de máquina de guerra e de resistência como elemento constitutivo do fazer artístico e de uma leitura do filme *Nelisita: narrativas nyaneka*, de Ruy Duarte de Carvalho (1982), propõe-se uma discussão sobre a força política que tem a arte em tempos de crise e de reorganização social. Ruy Duarte de Carvalho, escritor e poeta, cineasta, antropólogo, com sua obra, permite que nos aproximemos de todo um universo que ele pensou, sentiu e produziu em seu entranhar-se em Angola, nação que escolheu quando decidiu naturalizar-se angolano. O diretor, atuando em uma Angola livre, pós-colonização, lê o seu país e o mundo, criando, artisticamente, formas de resistência. Ler, escrever, fazer cinema, máquinas de guerra em um mundo que grita. Aproveitando e articulando os contos da tradição oral *nyaneka*, Carvalho respeita o caráter dinâmico da narrativa oral em seu filme e, fazendo cinema, projeta essas narrativas, levando-nos a conhecer um povo ainda por vir.

Palavras-chave

Arte; resistência; política; leitura de mundo.

Abstract

This article presents the Deleuzian concept of war machine and resistance as an intrinsic element of art. Based on a study of the film *Nelisita: narrativas nyaneka*, de Ruy Duarte de Carvalho (1982), we present the argument of the political strength of art in times of crisis and social restructuring. Ruy Duarte de Carvalho, a writer, a poet, a movie director, an anthropologist, felt and produced in his wanderings in Angola, the nation he chose to be a citizen of. The director, working in a newly free Angola, post-colonization, reads his country and the world itself, creating, artistically, forms of resistance. Reading, writing, making movies, war machines in a world, screaming. In this film, inspired by folk tales, using and articulating oral traditions, and yet, making a movie, he is able to project these narratives, leading us to a new people to come.

Keywords

Art; resistance; politics; readings.

1 - Formada em Letras (Português e Inglês), Pedagoga, Mestre em História e Filosofia da Educação, Doutoranda em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa, DLVC/FFCLH/USP. Bolsista CAPES/DLCV. Contato: davinamarques@hotmail.com

A arte tem estreita ligação com a vida e o artista, “[s]e ele ama a vida”, nos ensina Andrei Tarkovski em *Esculpir o tempo*, “tem a necessidade imperiosa de conhecê-la, de modificá-la, de tentar torná-la melhor” (TARKOVSKI, 1998, p.27). “As obras-primas”, ele afirma em outro trecho, “nascem da luta travada pelo artista para expressar seus ideais éticos” (TARKOVSKI, 1998, p.26).

Aproximar-se da obra do artista Ruy Duarte de Carvalho, escritor e poeta, cineasta, antropólogo, significa aproximar-se também de todo um universo que ele pensou, sentiu e produziu em seu entranhar-se em Angola, nação que escolheu quando decidiu naturalizar-se angolano. As autoras Tânia Macedo e Rita Chaves (2007) já nos mostraram um pouco da dimensão artística desse autor, lembrando a força da tradição oral em seus textos, destacando a maneira como Carvalho explora distintas linguagens em sua obra, observando a estreita conexão entre aquilo que produziu e a preocupação com seu país. Seu caminho é “vinculado ao chão”, conciso, preciso, “como se fosse necessário extrair o máximo do mínimo” (MACEDO; CHAVES, 2007, p.140).

Em um outro livro sobre o autor, Chaves afirma que sua obra literária é uma resposta plural “às questões que o seu momento coloca” (CHAVES, 2007, p.75), pois Ruy Duarte é como “um viajante que, percorrendo o solo do país, escreve-o orientado por uma sensibilidade especial na tarefa de selecionar imagens” (CHAVES, 2007, p.82), aproveita-se dos espaços da tradição, reafirmando sempre o caráter coletivo e multifacetado do universo angolano, sempre em aliança com o outro, sempre explorando os sentidos mágicos do cotidiano de seu povo.

Observo que essas afirmações são válidas também para a sua produção fílmica. Refiro-me especialmente a *Nelisita: narrativas nyaneke* (1982), o primeiro filme angolano de longa metragem. Em um texto “Travessias da oralidade, veredas da Modernidade” (2004), o próprio Ruy Duarte discute um pouco da sua obra poética e reafirma as potências do seu trabalho cinematográfico:

foi de alguma forma a poesia que me fez passar pelo cinema e que, por seu turno, foi a partir do cinema que me tornei antropólogo. Desse percurso e desse trânsito, exactamente, é que resulta a minha estreita e continuada relação com certas vozes locais de Angola e do Mundo que se exprimem segundo o regime da oralidade. (CARVALHO, 2004, p.62)²

A proximidade com as vozes locais de Angola confere à sua obra conotações políticas, de resistência. Carvalho opera em um universo construído em fabulação, aspecto da arte que interessou ao filósofo Gilles Deleuze, uma fabulação de inspiração bergsoniana, comum ao povo e à arte, uma fabulação com sentido político (cf. DELEUZE, 1992, p.214-215). Esse sentido político tem a ver com a possibilidade de a obra de arte vir a construir uma máquina de guerra (cf. MARQUES, 2009).

As obras de arte são máquinas porque se plugam em um ambiente sociopolítico, porque têm conexão com o real, porque escapam a uma lógica “institucionalizada”, que podemos chamar “de Estado”, segundo Deleuze e Félix Guattari (1997b). Uma máquina é uma “construção”, marcada por fluxos de interesses, de desejos e de necessidades, por agenciamentos que levam a uma espécie de organização, uma composição de linhas de vários tipos. Há linhas duras, que amarram e levam a segmentações – das instituições e dos territórios, que sustentam o aparelho-de-Estado; e há as linhas que não se deixam aprisionar – das desterritorializações, que esses autores chamam de linhas de fuga. Estas últimas, com sua multiplicidade, com suas linhas-entre, fazem a máquina de guerra. A guerra, nesta perspectiva, está associada a um fazer e estar nômade, que se move e abala os modelos propostos de uma máquina estatal. É uma potência.

Deleuze e Guattari (1996) nos explicam que a máquina de guerra diz respeito à emissão de *quanta* de desterritorialização, à passagem de fluxos mutantes, e que toda criação passa, de certa forma, por uma máquina de guerra. É o contrário da guerra em

2 - Usamos principalmente duas fontes do diretor para a elaboração deste trabalho: uma palestra e um texto. A palestra foi proferida por Ruy Duarte de Carvalho na Casa das Áfricas, em São Paulo, em 2004, logo após a apresentação do filme *Nelisita*. O texto, intitulado “Travessias da oralidade, veredas da Modernidade”, está publicado no *Boletín Hispánico Helvético: Historia, teoría(s), prácticas culturales*. Volumen 4 (otoño), 2004. Foi apresentado por Ruy Duarte também após a exibição do filme e está disponível online: <http://www.sagw.ch/sseh/publikationen/Boletin-Hispanico-Helvetico/Volumen-4.html>.

si, que substitui a mutação e a criação pela destruição, que é o que resta à máquina de guerra quando esta “perdeu sua potência de mudar” (DELEUZE & GUATTARI, 1996, p.112).

No volume 05 de *Mil platôs, capitalismo e esquizofrenia*, temos o bloco “1227 — Tratado de Nomadologia: a Máquina de Guerra”, em que Deleuze e Guattari analisam o nomadismo e trazem ainda mais possibilidades de pensar sobre o conceito de máquina de guerra. Os autores enfatizam nesse texto a questão da relação da exterioridade da máquina de guerra ao aparelho de Estado e sua relação com a multiplicidade, com aquilo que não se deixa aprisionar. A máquina de guerra, dizem, “faz valer um *furor* contra a medida, uma celeridade contra a gravidade, um segredo contra o público, uma potência contra a soberania, uma máquina contra o aparelho”. É “testemunha de uma outra justiça, às vezes de uma crueldade incompreensível, mas por vezes também de uma piedade desconhecida” (DELEUZE; GUATTARI, 1997b, p.13). Além disso, da máquina de guerra nômade, podemos destacar o aspecto espacial-geográfico de sua constituição e seu componente afetivo, características exploradas na literatura de Ruy Duarte de Carvalho e também em *Nelisita*. Assim, apesar de os autores terem construído o conceito sob o ponto de vista da atuação política, o conceito de máquina de guerra pode funcionar no campo dos estudos literários como um fio condutor de análise, como veremos a seguir.

Quando entendemos a máquina de guerra artística como uma guerrilha contínua, sem armas de morte, que não se deixa aprisionar, podemos destacar ali a crítica ao viver e ao fazer instituídos, privilegiados, aos valores estabelecidos que apenas funcionam a favor de alguns. O artista trabalha a forma que não se conforma a um único modelo (MACHADO, 2010). Ou ainda, nas palavras de Ruy Duarte de Carvalho:

Se o meu percurso e a minha experiência puderem de facto servir para alguma coisa, então só terei a acrescentar (...) que a minha prática e na minha experiência de muitos anos a atravessar, a frequentar e a tentar apreender e aprender diferentes culturas, diferentes expressões, me têm levado a procurar dar

notícia delas, a emprestar-lhes substância interventiva através de escritas descritiva, interpretativa, argumentativa e criativa. Tenho cruzado as memórias dos grupos, e tenho-as cruzado com a minha, enquanto elas mesmas se cruzam entre si e é daí que urdirá uma expressão angolana de que todos nós, institucionalmente Angolanos, tanto precisamos para podermos pensar e para nos podermos pensar a nós mesmos. Sob condição, todavia: que não se perca de vista a existência e a pertinência de várias e diversas memórias colectivas (as quais em muitos casos pouco ou nada têm a ver com as memórias que as elites nacionais instauram e cultivam), e que haverá de poder sempre imaginar-se que membros de dois grupos diferentes possam participar em acontecimentos idênticos, ou mesmo num único acontecimento, para no fim guardar deles, ou dele, uma memória diferente... quer dizer, são muitos os “grupos” que, no interior de uma “nação” e do domínio planetário de modelo cultural ocidental, global, vivem e memorizam de maneira diferente. E que embora todos tenhamos a ver com alguma “memória nacional”, é bom saber e não esquecer, lendo ou não lendo nos outros, que são muitas as categorias identitárias colectivas que medeiam entre o indivíduo e a nação (...). (CARVALHO, 2004, p.76-77)

O filme

Antes de produzir *Nelisita: narrativas nyaneka*, Ruy Duarte de Carvalho estava trabalhando para o novo governo livre de Angola em uma série de documentários: *Presente Angolano – Tempo Mumuíla*. Durante a filmagem, entre 1977 e 1980, Carvalho (2004) conta que se interessou por uma coleção de provérbios *nyaneka* e, ao recolher, além dos provérbios, narrativas e canções deste grupo, ele encontrou material rico que inspirou a sua própria escrita.

Afirma, em palestra proferida na Casa das Áfricas/SP, em 2004, que uma das características maiores do filme é a *interpenetração*, a interação entre a linguagem e o chão de Angola e de quem o povoa. O argumento para o roteiro, de acordo com as informações finais do filme, estabeleceu-se “a

partir de narrativas feitas por António Constantino Tyikwa e Valentim(?) [sic] e fixadas pelo Padre Carlos Estermann, in “Cinquenta Contos Bantus do Sudoeste de Angola”, IICA, Luanda, 1971.” (informação que surge aos 59’30 do filme *Nelisita*). Uma das histórias recolhidas que funcionam para o argumento é a do mito de Nelisita, um herói despojado e inalterável, que, devido ao seu conhecimento de mundo, sua esperteza, sua capacidade de conjugar forças da natureza em seus feitos, consegue que as coisas mudem ao seu redor. A outra história conta da relação do grupo com *maus espíritos* que vêm de outro lugar para tentar os homens da terra.

É um filme em preto e branco, com tons de documentário por vários motivos. Ruy Duarte usa não-atores, pessoas daquele grupo étnico, no elenco. Escolhe fazer a filmagem em língua local, *mumuila*, usando legendas em português. Grava com uma equipe bastante reduzida, de cinco pessoas, e filma no local onde vive aquela população. Mas não é um documentário. Tampouco se trata de um filme etnográfico, o diretor insiste em dizer, ainda que mostre a vida daquela população, seus hábitos, seus trajés, sua rotina de vida. “É gente que vive num contexto”, lembra-nos, na palestra de 2004 (a partir de 15’). É ficção.

Esse trabalho de cinema fez com que ele se interrogasse quanto à transição dos registros orais para os suportes tecnológicos. Aproveitando e articulando os contos da tradição oral *nyaneka*, ele pretendia respeitar o caráter dinâmico da narrativa oral em seu filme. Assim, há um narrador no filme, e em diversas cenas vemos o grupo se reunir em roda para ouvir histórias e tomar decisões. Com o cinema, o diretor afirma que consegue alargar o horizonte de projeção dessas narrativas, trabalhando com a uma hipótese de difusão universal, transportando para o consumo moderno aquilo que extraía da tradição oral, cujo acesso até então se confinava a antropólogos e especialistas em geral. Interessava-lhe, sobretudo, levar a canais adequados de comunicação aquilo que ele considerava como “tesouros da expressão oral africana” (CARVALHO, 2004, p.67), satisfazendo a sua necessidade de comunicar o que julgava importante dizer e

de tornar universalmente apreciado o que pudesse interessar ao destino universal e cósmico da nossa espécie, incluindo o que dizem, e como vivem, certas populações que mal se fazem ouvir nos processos de exclusão atuais do capitalismo.

Nelisita, o herói, vai ter que enfrentar os *maus espíritos* que estocam comida e vivem de maneira bastante diferente de seu povo. E vai vencer. Assim, devém-mito, é possível dizer, com base nos escritos de Deleuze e Guattari. No livro *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia* (1997a), em um bloco-capítulo chamado “1730 – Devir-Intenso, Devir-Animal, Devir-Imperceptível”, esses autores mostram que devir é estar em encadeamento, é coexistir em níveis, em zonas de vizinhança, de indiscernibilidade, de indiferenciação. Não se trata de transformar-se em, de ficar igual a. Quando escrevem sobre devir-animal, por exemplo, os filósofos lembram que ele “*não se contenta em passar pela semelhança*” e constitui uma “*irresistível desterritorialização*” (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p.12). Está no “entre”, no “meio”. Na literatura que é devir, há simbiose, aliança. Devir é rizoma, contágio (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, p.19). Os conceitos deleuzianos, como se vê, funcionam sempre em conexão. No caso do devir, é interessante apontarmos sua relação com a noção de molar e molecular, de máquina de Estado e máquina de guerra. Para Deleuze e Guattari, molar está do lado daquilo que é rígido, fixo; e molecular é fluxo, intensividade, potência, movimento. Na sua filosofia, a máquina de Estado se organiza de forma molar, e as máquinas de guerra, de forma molecular. Construir uma máquina de guerra, em relação com linhas de fuga, de desterritorialização, na máquina do Estado, é resistir, é encontrar uma maneira outra de funcionar e viver no mundo³.

Algumas características marcantes que fazem parte do conceito de devir são, portanto: não se contentar em passar por semelhança; ter a potência necessária para minar estruturas molares; constituir uma máquina de guerra; promover uma irresistível desterritorialização que desestabilize as tentativas de reterritorialização (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, p.12).

3 - “...não há devir-homem, porque o homem é a entidade molar por excelência, enquanto que os devires são moleculares” (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, p.89), há devir-mulher, devir-criança...

Devir está conectado à ideia deleuziana de *menor*, porque vai acontecer não nos meios majoritários, mas entre grupos minoritários, que estejam às margens, em posição não central nem centralizadora nas relações... Por isso o devir-criança, devir-mulher, devir-animal...

Devir não é tornar-se. E não é média. É um acelerado, é movimento. Não é relação, mas entre-dois. Pensar o devir é um desafio, pois os movimentos sociais nos remetem constantemente a um projeto acabado das coisas, do ser humano, de identidade, enquanto devir é estar entre categorias, estar em passagem ou entre modos de existência. O devir não leva a uma conclusão, a um encerramento, mas tem relação com aquilo que nunca chega a ser. O devir tem a ver com elementos estáveis em desequilíbrio, em metamorfose que não se alcança.

Há, na literatura em fabulação, personagens em devires, em um devir-outro, nos ensina Ronald Bogue (2010; 2011). Em *Nelisita*, em relação aos devires do grupo oprimido pelos *maus espíritos*, podemos falar do devir-feiticeiro do herói, do devir-águia dos velhos e dos famintos, do devir-formiga das crianças, do devir-antílope das mulheres.

Discutamos brevemente o estatuto dos *maus espíritos*, no filme. Há um devir-espírito, poderíamos dizer, entre aqueles homens que armazenavam comida, andavam de caminhão e de carros de bois, vestiam-se com roupas estranhas para aquela comunidade da qual se aproximavam. Seres de “outro mundo”. Mas eles escravizaram o povo que vivia em uma certa aldeia e que não tinha o que comer. Apenas uma mulher foi deixada para trás, quando todo o povo foi levado, porque estava grávida (e os *maus espíritos* eram gulosos). Essa mulher era a mãe de Nelisita. “E então esse filho que vai nascer não é o nosso salvador?” (29’18), perguntou um amigo da mãe do herói a um colega, em tom de revelação, no filme.

Nelisita não vai aceitar os alimentos em estoque nem uma motocicleta nem um automóvel para se unir aos *maus espíritos*.

Nelisita resiste. E vai passar por três testes de astúcia antes de conseguir libertar o seu povo, contando sempre com a ajuda deste para vencer. Antes da primeira prova, enquanto aguarda, Nelisita é informado, por membros – prisioneiros – da sua aldeia, que eles sabem que ele foi até lá para salvá-los, mas que o rei dos espíritos vai experimentá-lo antes. Eles o orientam: “...todos animais da criação são teus amigos. Se os mandares chamar por nós, eles poderão vir em tua ajuda” (de 42’34 a 42’43). Existe uma aguda proximidade entre os homens deste grupo e os animais. São fluxos em vizinhança, modos de existência em conexão.

No primeiro trabalho, o líder dos *maus espíritos* oferece um boi ao herói, traz um inteiro, mata-o na frente dele, por asfixia, e diz que, no dia seguinte, queria ver tudo limpo: “Amanhã de manhã só quero encontrar os ossos” (44’23).

Nelisita devém-feiticeiro: ajeita-se no chão com suas coisas (45’), em *close* no filme, seu torso ocupando o centro da tela, tira de sua sacola um recipiente com um pó ou terra dentro, unta-se com essa substância, passando-a por seu corpo, fazendo alguns traços no rosto, nas pernas e nos braços. Depois pega duas penas longas e passa-as na mão esquerda e nas partes do corpo que havia marcado; com a mão direita faz um movimento de limpeza do corpo (45’26), enquanto faz esses gestos pronuncia alguns sons que parecem suspiros, ou sons de um xamã em transe.

Ele já sabe o que precisa ser feito: “Chamem os milhafres⁵ e as águias velhas, e outras aves que já não possam caçar, para virem ajudar-me a comer este boi.” (de 45’39 a 45’47). Em torno de uma fogueira acesa, velhos e velhas se alimentam até limpar completamente os ossos do boi (45’50 a 46’31). Em devir-águia, em simbiose entre eles e os milhafres, os velhos executam a tarefa do herói. De manhã, quando o rei dos *espíritos* volta, Nelisita estava dormindo tranquilamente, perto dos ossos. O couro do animal estava limpo e esticado no chão, o espaço da fogueira estava também arrumado. “Sim senhor,

4 - “...é preciso não confundir “minoritário” enquanto devir ou processo, e “minoria” como conjunto ou estado” (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, p.88). “As minorias e as majorias não se distinguem pelo número. Uma minoria pode ser mais numerosa que uma maioria. O que define a maioria é um modelo ao qual é preciso estar conforme: por exemplo, o europeu médio adulto macho habitante das cidades... Ao passo que uma minoria não tem modelo, é um devir, um processo.” (DELEUZE, 1992, p.214).

5 - Os milhafres são um tipo de águia ou gavião.

Nelisita. Estou a ver que podes com os maiores. Agora vou levar-te ao meu armazém, para ver se aí também me consegues vencer.” (de 46’54 a 47’03).

O segundo trabalho, metucioso, é proposto imediatamente. No armazém, o rei mistura o conteúdo de duas sacas de alimentos e diz: “Quando o sol estiver na altura dos bois irem à água, quero que tudo isto esteja bem separado, o açúcar de um lado e o arroz do outro.” (de 47’26 a 47’32). Nelisita nada diz. Senta-se no canto e faz seu chamado: “Formiguinhas, formiguinhas pretas.” (47’48). E basta. Agora são as crianças que devêm, entram em devir-formiga. Surge um grupo grande delas que se põe a trabalhar com afinco, separando o arroz e o açúcar (de 47’53 a 49’06). A cena é explorada esteticamente, com *closes* das crianças, seus pés e mãozinhas em movimento rápido, realizando a tarefa de Nelisita. No final, a câmara nos leva ao herói, que continua sentado no fundo do armazém, agora com um grande sorriso no rosto (49’07). Tranquilo, ele fecha os olhos e se põe a dormir (49’11). Macunaimicamente. Em devir-formiga as crianças rapidamente fazem o que têm que fazer. Quando o rei chega, vê vários montinhos no chão, e o arroz separado do açúcar. Faz um sinal de aprovação com a cabeça. “Afinal é assim? Está bem, pode [sic] mais do que eu. Bom, agora vou dar-te outro trabalho. Se conseguires fazê-lo é porque sabes tanto como eu, ou mais!” (de 49’29 a 49’44). Nelisita sorri largamente.

O terceiro e último trabalho nos leva ao devir-antílope⁶ das mulheres. Um campo com capim seco, alto e claro, preenche as telas e um canto de mulheres acompanhado de palmas se faz ouvir, mas não as vemos ainda. O rei dos *espíritos* o apresenta a Nelisita. “Este campo está assim todo cheio de capim. Na altura de os bois entrarem para os currais, quero encontrar isto tudo muito bem capinado.” (de 50’06 a 50’12). Nelisita, olhando o campo, diz: “Meus amigos, meus amigos chamem os bambis, os olongos, as punjas, todos os bichos que comem capim, para virem ajudar-me a resolver este problema.” (de 50’18 a 50’29). Enquanto faz o pedido, surgem em cena rostos de mulheres

sentadas no capim alto, sorrindo. Mal termina o chamado e o campo é invadido por esse grupo que vem correndo (50’32). Entoando um canto de trabalho, elas se debruçam sobre o capim e começam a limpar o terreno. Nelisita surge entre elas (51’52), curvadas por entre o capim, e olha ao seu redor. Elas vão rindo, cantando e conversando, arrancando o capim do chão em movimentos ritmados. Elas devêm-antílope. O rei dos *espíritos* e um ajudante observam à distância (52’). Nelisita sorri novamente, agora entre as mulheres.

Não há dúvida entre eles. Os *maus espíritos* agora têm certeza da superioridade de Nelisita e vão fugindo dali. A máquina de guerra do devir-animal está em funcionamento, e já produz encadeamentos. “Estamos desgraçados, meu amigo.”, diz o rei. “Esse miúdo Nelisita eu já falei que ele pode mais que nós. Todo o mundo está pelo seu lado. Ele já tinha chamado os milhafres e as outras aves velhas que comeram a carne. Já tinha chamado as formigas que aceitaram ajudar-lhe. Chamou os antílopes e todos lhe ajudam.[sic] Agora não será que pode chamar os leões, as onças e até outros seres que nos podem fazer mal e até acabar conosco?” (de 52’24 a 52’52). A força da máquina de guerra é indiscutível e perceptível neste caso. Nelisita, que devêm feiticeiro, pode devir-revolucionário, pode devir-leão, e é capaz de chamar os animais mais fortes entre os membros de seu povo, outros leões e as onças. E assim, os *maus espíritos* fogem de “sua” própria aldeia, deixando tudo para trás, para o povo de Nelisita, agora novamente livre. E o filme termina em grande festa.

Para Deleuze, a invenção artística tem componentes éticos e políticos (cf. MACHADO, 2010). Éticos, porque o artista é alguém que acredita e faz acreditar na relação do homem com o mundo, que pode fazer com que o homem volte a se conectar consigo mesmo e com a vida. E políticos, porque, para este filósofo, a arte em fabulação tem como base um povo que não existe.

Os artistas “sozinhos, não conseguem superar a ausência de uma coletividade viável” (BOGUE, 2010, p.10), por isso

6 - Diz o Dicionário Houaiss para o verbete antílope: “(...) design. comum a diversos mamíferos da fam. dos bovídeos, encontrados na África e na Ásia, de porte variável, menos robusto que os bois e os bisões, com um par de chifres permanentes, não ramificados, de tamanhos e conformações diversos” (Houaiss, 2001).

constroem personagens que funcionem como figuras em um modelo social de interação transformado. Trata-se de “imaginar uma coletividade para além daquela que já existe” (BOGUE, 2010, p.44), uma coletividade “que é possível mesmo que ainda não exista” (BOGUE, 2010, p.103). O objetivo da fabulação, ao remeter, tomar ou criar um mito, é inventar um povo por vir, mas é preciso sermos cuidadosos e não remetermos essa construção a uma idealização utópica. “A utopia não é um bom conceito: há antes uma “fabulação” comum ao povo e à arte” (DELEUZE, 1992, p.215). A utopia tem a ver com o não-lugar, com um outro mundo, com um mundo idealizado (cf ASPIS, 2011). Isto não interessa a Ruy Duarte de Carvalho ou a Gilles Deleuze. Interessa-lhes a criação na concretude.

No momento de fabulação, “...o privado se confunde com o social ou o político. Não há mais uma revolução considerada como um salto do antigo ao novo. Há coexistência de etapas sociais muito diferentes” (MACHADO, 2010, p.289). Isto fica bastante claro em *Nelisita*. Ruy Duarte de Carvalho nos choca ao expor essa coexistência, mostrando que, apesar da independência, ainda não havia chegado a hora do “vamos dividir” (2004), que a revolução angolana não chegara, e estava longe de chegar, a todos os cantos do país. A história privada de Nelisita se confunde com a situação de seu país, uma Angola marcada por impossibilidades, pelo intolerável das diferenças: “...se não há povo, há povos, que é preciso unir sem unificar, e é isso que faz do cinema do terceiro mundo um cinema de minorias. Se o povo é o que falta, é porque ele existe em estado de minorias. E nas minorias, o privado torna-se político” (MACHADO, 2010, p.290).

A invenção de um povo por vir tem a ver, portanto, com o agenciamento coletivo de enunciação, com a expressão de forças potenciais, com a capacidade coletiva e catalisadora de um grupo menor. O filme *Nelisita* ultrapassa, então, a ideia da recuperação de um mito de um povo que já passou, ou ainda de mera cor local, e funciona diretamente conectado à fabulação de um povo por vir.

...julgo (...) que já vi, vivi, atravessei, experimentei, li e escrevi o suficiente para me situar algures fora da postura de avestruz de alguns etnicismos, autenticidades,

“renascimentos”, academismos, e da pacotilha, política (agora liberalista) e outra, com que afinal os mais radicais pactuam a favor de um universalismo que nada tem a ver com a universalidade que efectivamente me interessa e reconheço sempre, porque é esse o meu ofício e é esse o meu lugar no ofício, no que é “local”, seja qual for o lugar (...) (CARVALHO, 2004, p.76)

Sua obra é máquina de guerra e, por isso, Ruy Duarte de Carvalho é um artista que ainda vai ser muito estudado e divulgado, principalmente entre os países falantes de língua portuguesa.

Referências

ASPIS, Renata. Resistência e confabulações. In *Conexões: Deleuze e Vida e Fabulações e...* AMORIM, Antonio Carlos; MARQUES, Davina; DIAS, Susana Oliveira (orgs). Petrópolis, RJ: De Petrus; Brasília, DF: CNPq; Campinas ALB, 2011.

BOGUE, Ronald. *Deleuzian Fabulation and the Scars on History*. Edinburgh University Press: Edimburgo, 2010.

_____. “Por uma teoria deleuziana de fabulação”. Tradução de Davina Marques. In AMORIM, Antonio Carlos; MARQUES, Davina; OLIVEIRA DIAS, Susana. *Conexões: Deleuze e Vida e Fabulação e...* Petrópolis, RJ: De Petrus; Brasília, DF: CNPq; Campinas: ALB, 2011.

CARVALHO, Ruy Duarte de. “Travessias da oralidade, veredas da Modernidade”. In *Boletín Hispánico Helvético: Historia, teoría(s), prácticas culturales*. Volumen 4 (otoño), 2004. Disponível em: <http://www.sagw.ch/sseh/publikationen/Boletin-Hispanico-Helvético/Volumen-4.html>. Acesso em 29/10/2010.

CHAVES, Rita. *Angola e Moçambique: experiência colonial e territórios literários*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2007.

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed.34, 1992.

DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Félix. *Kafka: por uma literatura menor*. Tradução de Julio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

_____. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Volume 3. Tradução de Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Suely Rolnik. São Paulo: Ed. 34, 1996.

_____. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Volume 4. Tradução de Suely Rolnik. São Paulo: Ed. 34, 1997a.

_____. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Volume 5. Tradução de Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. São Paulo: Ed. 34, 1997b.

ESTERMANN, Pe. Carlos. *Cinquenta Contos Bantus do Sudoeste de Angola*. Luanda: IICA, 1971.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa 3.0*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

MACEDO, Tânia; CHAVES, Rita. *Literaturas de Língua Portuguesa: marcos e marcas – Angola*. São Paulo: Arte & Ciência, 2007.

MACHADO, Roberto. *Deleuze, a arte e a filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

MARQUES, Davina. Literatura como Máquina de Guerra. In *Revista Letras, Santa Maria*, v. 19, n. 1, p. 23–32, jan./jul. 2009.

TARKOVSKI, Andrei. *Esculpir o Tempo*. São Paulo, Martins Fontes, 1998.

Filmografia

CARVALHO, Ruy Duarte de. *Nelisita: narrativas nyaneka*. Angola, 1982, 90 min.

Palestra

CARVALHO, Ruy Duarte de. Filmada por Gianni Puzzo. Anthares Multimeios: Casa das Áfricas/São Paulo, 2004. Disponível em: http://www.dailymotion.com/video/xf3kla_comentarios-sobre-o-filme-nelisita_school. Acesso em 28/10/2010.

O PROGRAMA NACIONAL BIBLIOTECA DA ESCOLA – PNBE EM FOCO: O USO EM SALA DE AULA E A VOZ DOS PROFESSORES

Maria José Diogenes Vieira Marques¹

Adriana Pastorello Buim Arena²

Resumo

O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) é um projeto governamental de distribuição de obras literárias e didáticas. Seu uso em sala de aula é o principal tema de investigação com o objetivo de analisar este programa com foco no uso das obras em uma escola da cidade de Uberlândia, por meio da técnica de pesquisa grupo focal, a fim de compreender as reais necessidades docentes e discentes comportadas ou não pelo PNBE. A pesquisa está sendo desenvolvida ao longo dos anos de 2011 e 2012 em uma escola municipal que recebeu as coleções do PNBE e, nela será realizado um grupo de discussão entre profissionais da educação, que lá estão lotados, para coleta e análise de dados. O artigo é concluído com as hipóteses que a presente investigação tenta comprovar e divulgar sobre os vários problemas na escola de investigação que corroboram para a necessidade de chamar a atenção das falhas do PNBE e a divulgação dos discursos dos professores que precisam ser ouvidos, compreendidos e auxiliados no desenvolvimento de propostas reais de trabalhos com a educação, leitura, e literatura.

Palavras-chave

PNBE; Grupo Focal; Letramento.

Abstract

The National School Library Program (PNBE) is a governmental project of literary and didactic distribution. Its use in the classroom is the main subject of this investigation in order to analyze this program focused on the use of works in a school of Uberlândia city, through research technique of focus group in order to understand the real needs of teachers and students that are included or not in PNBE. The research is being developed over the years 2011 and 2012 in a public school that received the collections of the PNBE, and it will be held a group discussion among education professionals, who belongs to school staff, to collect and analyze data. The article concludes with the hypothesis that this research tries to verify and publish about the several problems of investigation school that support the need to pay attention to failures of the PNBE and dissemination of the teachers speech that need to be heard, understood and supported in developing proposals for real work with education, reading, and literature.

Keywords

PNBE; focus group; literacy.

1 - Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Especialista em Docência no Ensino Superior pela FAGED/UFU e Graduada em Letras pela mesma universidade. E-mail: mariadmarques@yahoo.com.br.

2 - Orientadora do projeto de pesquisa. Doutora em Educação. Professora do programa de pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: adriana@faced.ufu.br.

Introdução

O acervo contido nas bibliotecas escolares é formado por doações, projetos empresariais e programas federais, estaduais e municipais. O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) faz parte da esfera, deste último, na composição dos acervos escolares. A temática que envolve o PNBE ultrapassa a questão de distribuição de obras pelo governo pleiteando uma discussão acerca de necessidades e possibilidades que envolvem o programa em seu fim maior: a leitura não se basta apenas com a distribuição de acervos.

O assunto acima exposto em sua base inicial de dados qualitativos, que é delineado neste artigo, constitui parte da pesquisa de dissertação de mestrado a ser defendida no final de 2012. A pesquisa está sendo desenvolvida ao longo dos anos de 2011 e 2012 em uma escola municipal da cidade de Uberlândia que recebeu as coleções do PNBE e nela será realizado um grupo de discussão entre profissionais da educação, que lá estão lotados, para coleta e análise de dados.

A divisão do artigo apresenta inicialmente informações básicas sobre o PNBE como a origem do programa alguns dados históricos e quantitativos para esclarecê-lo. Em seguida, discute-se lacunas e falhas do PNBE; na sequência ocorre uma sintética explanação sobre a importância do trabalho de formação continuada de professores que está ancorada nas teorias de Vygotsky (2000), as quais permeiam todo o artigo, também sendo apropriado por outros autores utilizados na pesquisa como base para as discussões ou para ampliar a acessibilidade às problematizações proporcionadas pelas proposições de Vygotsky (2000).

Outro momento do artigo aborda o instrumento de investigação, grupo focal, que melhor atende a proposta de pesquisa no local de uso das obras disponibilizadas pelo programa governamental. O ambiente da pesquisa é o próximo assunto discutido com apresentação do meio escolar, da biblioteca e do público atendido pela unidade escolar; seguido pelo esclarecimento do trabalho a ser realizado com os professores para a coleta de dados: os encontros de discussão

temática. O artigo é concluído com as hipóteses que a presente investigação tenta comprovar e divulgar.

O Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE

O Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE é um projeto governamental de distribuição de obras literárias e didáticas selecionadas em conjuntos, em *kits*, que abrange toda a educação básica: a educação infantil, os anos iniciais e finais do ensino fundamental, ensino médio e a educação de jovens e adultos. Seu objetivo principal é a ampliação, acessibilidade e apoio pedagógico por meio de acervos bibliográficos destinados às escolas de educação básica de todo o país.

Criado pela Portaria n.º 584, de 28 de abril de 1997, foi elaborado para, a cada ano, contemplar com acervos plurais períodos escolares diferentes. Em 1998, ocorreu a primeira distribuição, destinada às escolas de 5ª a 8ª séries, abrangendo obras clássicas e modernas da literatura brasileira, enciclopédias, atlas, globos terrestres, dicionários e livros sobre a história do Brasil. A entrega do acervo de literatura infantil iniciou-se em de 1999 com distribuição para as escolas de 1ª a 4ª série. O programa ganha força e começa a se consolidar a partir do ano 2000 com a Resolução nº 14, de 15/8/2000, que utiliza o PNBE para fazer a distribuição de material didático-pedagógico do Programa Parâmetros em Ação. Até 2008 vários anos escolares participam do recebimento dos acervos incluindo, a partir deste ano, a educação infantil e o ensino médio. Ampliou-se a quantidade de obras entregues pelos critérios do PNBE-2009, do 6º ao 9º com uma distribuição para escolas com até 250 alunos que receberam 100 títulos; com 251 a 500 estudantes, 200 obras; acima de 501 estudantes, 300 títulos.

No PNBE-2010 a distribuição, de acordo com dados do MEC/FNDE³, envolve 10,7 milhões de livros a todas as escolas públicas da educação infantil, do ensino fundamental do 1º ao 5º ano e da educação de jovens e adultos. Além deste acervo, no início no ano, foi distribuído um vocabulário ortográfico da língua portuguesa – VOLP; foram criados os programas complementares: PNBE-

3 - Informações do PNBE disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12368&Itemid=574>. Acesso em: 21 fev. 2012.

Periódico destinado a entrega de publicações (jornais, revista, etc) às escolas e o PNBE-Professor exclusivo para professores da rede pública que receberão livros direcionados à orientação do ensino em cada disciplina da educação básica.

É notório o fomento consolidado pelo PNBE na indústria cultural do país no decorrer desses treze anos de programa. A suntuosa movimentação de livros que o projeto abrange suscita inquietações acerca das características e qualidades das obras selecionadas para fazer parte do PNBE. No edital lançado anualmente para escolha das obras e editoras, para montagem do acervo, é avaliado e escolhido o melhor conjunto de livros estabelecido pelas editoras, então para este período a editora se torna a fornecedora do material distribuído para as escolas de acordo com a quantidade de alunos nas escolas.

Existe uma pluralidade de obras que constam no acervo como livros de literatura culturais, histórias clássicas universais e regionais e obras de autores contemporâneos além de contar com os mais diferentes gêneros literários. As características das obras destinadas aos anos iniciais do ensino fundamental privilegiam a educação, no sentido de apresentar uma diversidade de conteúdo de material e de gêneros. O letramento literário é possibilitado, ampliado e consolidado pelo programa de distribuição de livros - PNBE.

O PNBE é um excelente programa fomentador da leitura no Brasil, que melhora, atualiza e amplia o acesso à literatura, mas apenas isso, não o exime da criticidade necessária para melhorar a educação no país, pois as obras estão nas prateleiras das bibliotecas escolares, disponíveis para serem lidas.

O PNBE é o objeto desta pesquisa que tem como principal finalidade ressaltar a importância do trabalho com a leitura. A pesquisa que está sendo desenvolvida ao longo dos anos de 2011 e 2012 em uma escola municipal da cidade de Uberlândia, que recebeu as coleções do PNBE, visa identificar nela as falhas do programa por meio das vozes dos professores e demais profissionais da educação, ou seja, por meio de uma fala local apresentar uma problemática que está a nível nacional.

A grande problemática investigada na pesquisa refere-se a escolha do acervo - obras clássicas e contemporâneas,

conhecidas e desconhecidas, de vários gêneros literários –, o programa de distribuição por completo e também a falta de formas de trabalhos que envolvem os professores e que nos levam a problematizar não apenas como é feita a seleção do material para o PNBE, quem faz esta escolha, quais os critérios seguidos para a preferência por cânones ou quadrinhos, clássicos ou contemporâneos e qual a voz dos professores em meio a este universo de (falta de) possibilidades.

A investigação ancora-se na necessidade de compreender e construir um trabalho que vá além da formação continuada, de forma padronizada e desestimulante, de professores que auxiliem no entendimento de saberes essenciais para trabalhar com as obras do PNBE, e outros programas de leitura, a fim de refletir sobre a necessidade de ampliar tal programa governamental para que não seja apenas uma mera distribuição de obras literárias.

A instrumentalização e a formação de professores para atuar com acervos literários se fazem necessário no momento em que existe uma completa inércia do sistema educacional para o uso dos livros em sala de aula, como na distribuição das obras para bibliotecas que muitas vezes não saem das prateleiras, ou, com parte significativa de docentes que desconhece o programa PNBE.

A distribuição de livros é uma medida essencial para melhorar os acervos escolares, contudo, somente ele, não é suficiente para ampliar o acesso e a leitura das crianças.

O trabalho educacional realizado nas escolas pelos professores e profissionais da educação, com obras literárias, ancora-se em uma gama de saberes que incluem os próprios cursos de atuação na área pedagógica como os de nível superior e os técnicos, que faz parte da formação inicial; os conhecimentos práticos, decorrentes do desenvolvimento das atividades diárias ao longo da carreira na educação e os saberes advindos de atualizações. Este último ocorre quando o profissional já está inserido em cursos de pós-graduação e cursos promovidos pelas instituições de educação. É preciso também considerar o percurso da profissionalidade docente, pois nele se constrói uma rede de conhecimentos necessários para o cotidiano escolar e para o processo de implantação de programas governamentais. Na fala de Martins (2007, p.

149-150) que enfatiza essa preocupação sobre a formação e a personalidade do professor:

Há que se pensar, portanto, a educação do educador como um processo que devolve ao homem sua própria personalidade, isto é, a sua qualidade de agente da história que como trabalhador e junto com outros homens modifica intencionalmente as condições exteriores, modificando-se a si mesmo. Há que se fazer essa educação como um processo de luta contra a alienação, sem desprezar que esta é alicerçada nas relações sociais de produção, na organização econômica e política da sociedade capitalista e não na subjetividade dos indivíduos. Há que se sentir essa educação como um processo que partaja homens conscientes para que possam ser universais e livres. Assim sendo, esse é um processo que ao mesmo tempo exige a transformação das circunstâncias e das consciências, apenas possível em educação quando o trabalhador professor se objetiva no produto de seu trabalho, tendo neste produto a promoção intencional da humanização do outro e de sua própria humanidade.

Há uma lacuna nesse programa que o poder público espera resolver a partir do momento em que os livros chegam às prateleiras das unidades educacionais de forma que os problemas relacionados à leitura tornam-se completamente inexistente; existe esta crença tanto no meio escolar quanto fora dele alimentado pelo governo através de publicidade positiva para reafirmar a extinção das dificuldades educacionais por meio de programas como o PNBE apresentando uma realidade sobre as escolas que passam a contar com uma pluralidade de acervos para que elas, naturalmente, estejam incentivadas e apropriadamente habilitadas para executar os trabalhos com os alunos não sendo possível haver dificuldades ou problemas de aprendizagem. Essa lacuna não é resolvida apenas com um curso de formação de professores, ou com palestras sobre o programa PNBE, ou mesmo com cartilhas explicativas indicando receitas de como trabalhar as obras disponibilizadas

pelo programa governamental, mas ouvir os profissionais da educação é essencial para trilhar um caminho diferente para que os programas não sejam apenas para distribuir livros.

A voz dos professores

Os cursos de formação de professor carregam o estigma de chatos, desnecessários, improdutivos, e que raramente proporcionam algo de bom. A profissão docente também não escapa a estas críticas além de outras sobre condições de trabalho e salário. A valorização do professor está aquém do esperado e a realidade educacional converge para um estado complexo em que o papel do educador sofre graves abalos na medida em que sua função não é compreendida, há uma grave defasagem de conhecimentos tanto no sentido da docência quanto dos conteúdos. Sobre este complexo cenário dos professores Gasparin (2009, p.1) reflete:

Há muito tempo a importância do professor no processo ensino-aprendizagem é questionada. [...] parece que os professores perderam suas funções de transmissores de conhecimentos. As profundas mudanças que se estão processando na sociedade dão a impressão de que eles são dispensáveis e podem ser substituídos por computadores e outros equipamentos tecnológicos, por meio dos quais o educando adquire conhecimento. Todavia, quando se buscam mudanças efetivas na sala de aula e na sociedade, de imediato se pensa no mestre tanto do ponto de vista didático-pedagógico quanto político. Não se dispensam as tecnologias, pelo contrário, exige-se, cada vez mais, sua presença na escola, mas como meios auxiliares e não como substitutos do professor.

Pensar na educação pelos professores, hoje, é agir para que algo realmente mude na sociedade, para tanto os cursos de formação de professores são uma alternativa viável para ampliar as discussões pedagógicas dos profissionais que não mais estão no meio acadêmico ou que sentem carência de discussões ideológicas em seus meios de vivências.

Analisar a importância de construir possibilidades de discussão teórica que instrumentalize e habilite o professor em conjunto com outros professores de seu meio histórico-social para uma nova prática social remete a necessidade da discussão temática que Vigotsky (2000, p.165) esclarece sobre a formação de conceitos:

[...] é de importância essencial o momento funcional de que fala Ach: o conceito não é tomado em seu sentido estático e isolado mas nos processos vivos de pensamento, de solução de problema, de sorte que toda a investigação se divide numa série de etapas particulares, cada uma das quais incorpora os conceitos em ação, nessa ou naquela aplicação aos processos de pensamento. De início vem o processo de elaboração do conceito, depois o processo de transferência do conceito elaborado para novos objetos, depois o emprego do conceito no processo de livre associação e, por último, a aplicação do conceito na formação de juízos e definição de conceitos reelaborados.

A formação colaborativa e orientada entre professores possibilita uma formação de conceitos, de ideias que ultrapasse o conhecimento cotidiano, ou espontâneo - do senso comum, e amplie os julgamentos dos professores para uma evolução do pensamento em conhecimentos científicos – mais elaborados. Na fala de Nuñez (2009, p. 44):

Os conceitos espontâneos se caracterizam pela ausência de percepção consciente das relações que se dão na estrutura de sua definição. As relações orientadas pelas semelhanças concretas e as generalizações isoladas. Os conceitos científicos, pelo contrário, caracterizam-se por tornarem-se parte de um sistema hierárquico mais complexo de inter-relações conscientes, com diferentes níveis de organização, subordinação e supra-ordenação, expressos em princípios, leis e teorias científicas.

O trabalho construído passo a passo na elaboração conceitual possibilita a abertura para novos conhecimentos e reelaboração de ultrapassados saberes, a fim de que, o docente

se sinta motivado em caminhar para uma nova prática social que as novidades conceituais produzidas no grupo tragam para seu trabalho no cotidiano escolar.

A voz dos professores pelos encontros de discussões temáticas

O paradigma de pesquisa seguido é o qualitativo com a opção pela técnica do tipo *grupo focal*, ou seja, nos processos investigativos há um grupo de discussão sobre temas do projeto. Parte da investigação é uma análise das obras do PNBE presentes na biblioteca da escola dentro da listagem proposta pelo programa em particular as do PNBE-2010, estrutura e funcionamento da biblioteca escolar. No outro segmento da pesquisa ocorre a discussão temática na forma de encontros com a seleção dos temas e gêneros baseados na possibilidade de obter uma análise mais fiel da realidade empregada pelo programa PNBE no cotidiano escolar daquele local de sessão. Com uma proposta de análise, da coleta de dados qualitativos, conceituação das problemáticas escolares relacionados ao uso dessas obras, visa-se pela técnica empregada, obter pelo processo de observação da análise das opiniões, planos, propostas de trabalhos para uso dos livros em sala de aula e também compreender os principais sentimentos mobilizadores do trabalho docente. Nesta perspectiva o uso da técnica grupo focal:

permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado. A pesquisa com grupos focais, além de ajudar na obtenção de perspectivas diferentes sobre uma mesma questão, permite também a compreensão de ideias partilhadas por pessoas no

dia-a-dia e dos modos pelos quais os indivíduos são influenciados pelos outros. (GATTI, 2005, p.11)

Serão colhidos dados acerca dos temas e gêneros presentes na escola da seleção PNBE, analisados não apenas a qualidade gráfica e o conteúdo das obras, como também as problemáticas que envolvem o acesso ao acervo e uso das obras pelos professores, sempre amparado por uma análise fundamentada na literatura pertinente. Esta pesquisa tem como escopo uma profunda análise, estabelecimento de ações planejadas, submetidas à observação, reflexão e transformação/intervenção, pois: “a utilização do grupo focal como meio de pesquisa, tem de estar integrado ao corpo geral da pesquisa e dos seus objetivos, com atenção às teorizações já existentes e às pretendidas” (GATTI, 2005, p.8).

O grupo focal implica em envolvimento na escolha da pesquisa em relação ao meio inserido histórico-socialmente, leva-se em conta o público, os valores da comunidade, os interesses e preferências dos pesquisados dentre outros influenciadores na pesquisa. No método escolhido - grupo focal - o PNBE, nessas condições, além do acervo, são considerado os sujeitos, os locais de sessão e os registros dos dados.

O grupo focal é válido para o desenvolvimento desta pesquisa devido à riqueza que o conjunto de informações proporciona, na fala de Gatti, (2005, p. 69-70):

A potencialidade mais enfatizada do grupo focal como meio de pesquisa está ligada a possibilidade que ele oferece de trazer um conjunto concentrado de informações de diferentes naturezas (conceitos, ideias, opiniões, sentimentos, preconceitos, ações, valores) para o foco de interesse do pesquisador. As comparações, os confrontos, as complementações, que os participantes produzem entre si, a partir de suas experiências, são uma fonte sólida para a construção de compreensões sobre a complexidade de formas de pensar, de se comportar, das motivações, das intenções e expectativas, em face de um problema, de uma ocorrência, de um serviço, etc.

Dentre as diversas tipologias de pesquisa existentes o grupo focal responde melhor a este projeto de investigação das obras literárias do PNBE e da realidade de uso desse programa a fim de propor uma observação diagnóstica acompanhando opiniões, saberes, intenções em seu uso cotidiano e, através desses parâmetros, juntamente com o grupo de discussão, construir medidas, planos de trabalho com o acervo disponível na biblioteca para uso do próprio meio e quiçá ampliar a discussão para outros meios.

Parte-se das vivências e práticas sociais para teorizar sobre os conhecimentos, postos e novos, para construir juntamente com o grupo de discussão uma nova prática social. Este suporte teórico é baseado na teoria histórico-cultural de Vygotsky (2000) e amparado pelos esclarecimentos de João Luiz Gasparin (2009, p.10) como na explicação do uso dessas teorias para o trabalho de formação de professor:

[...] essa metodologia de ensino-aprendizagem apresenta três características desafiadoras: 1) nova maneira de planejar as atividades docentes-discentes; 2) novo processo de estudo por parte do professor, pois todo o conteúdo a ser trabalhado deve ser visto de uma perspectiva totalmente diferente da tradicional; 3) novo método de trabalho docente-discente, que tem como base o processo dialético: prática-teoria-prática.

Durante um semestre será realizado os encontros do grupo focal, primeiramente ocorrerá uma reunião em que a dinâmica do processo de pesquisa é explicitada em linhas gerais do objeto de pesquisa. “Não se recomenda dar aos participantes informações detalhadas sobre o objeto da pesquisa. Eles devem ser informados de modo vago sobre o tema da discussão para que não venham com ideias pré-formadas ou com sua participação preparada” (GATTI, 2005, p.23). Neste encontro os participantes são convidados a fazer parte voluntariamente do estudo e apresentam algumas expectativas sobre as propostas de discussão. O objetivo deste primeiro encontro é informar brevemente e motivar os participantes para que façam adesão ao processo e dele tenham interesse de participar completamente.

Os demais encontros são previamente elaborados, também em sentido geral, para que no decorrer das discussões os roteiros possam ser criados pelos próprios participantes de acordo com a direção das argumentações, sentidos e forças dos discursos se moldarem. O encontro com os professores será orientado de forma que as pessoas que participarem do grupo de discussão contribuirá diretamente para a realização das pautas de diálogos e dos resultados obtidos.

As discussões são arquitetadas de forma que o pesquisador seja um motivador do grupo e tenha sensibilidade de conduzir os participantes, inicialmente, para compreender a realidade local dos professores e dos alunos fazendo uma leitura da realidade para apreender o nível de desenvolvimento atual do uso de todo o acervo escolar, e não apenas das obras distribuídas pelo PNBE, afim de aparecer nos diálogos a prática social do cotidiano escolar.

Também neste primeiro encontro desejamos traçar as características fundamentais dos conceitos cotidianos assimilados pelo grupo que estão engendrados no experiência pedagógica de uso de obras literárias em sala de aula em contraposição aos conhecimentos científicos.

[...] os conceitos cotidianos das coisas e vivências [...] estão impregnados de grande experiência empírica. Por isso, para o estudo dos conceitos científicos em aula, faz-se necessário, antes de mais nada, determinar ou tomar conhecimento de qual a compreensão que as crianças [pessoas] possuem, no seu dia a dia, sobre esses conceitos. (GASPARIN, 2009, p.17)

As temáticas que permeiam as discussões do grupo envolvem o programa governamental PNBE, as obras, questões de leitura e literatura – letramento literário, o uso do acervo em sala de aula, as dificuldades da docência, as relações entre os profissionais da educação e as relações entre estes e os estudantes. Outros temas, como as estratégias de leitura, e outros assuntos serão utilizados, mas como pano de fundo para aprofundar as problemáticas que envolvem o objeto da pesquisa e sua importância na constituição dos saberes que envolvem o trabalho educacional.

O pesquisador como moderador do grupo focal, a partir do segundo encontro e em todos os demais orienta a condução do grupo com o seguimento de padrão: no princípio apresenta-se um tema motivador e problematizador do debate para dar início as explanações, pois “a problematização é um desafio, ou seja, é a criação de uma necessidade para que o educando, através de ação, busque conhecimento” (GASPARIN, 2009, p.33). O moderador deve intervir o menos possível, apenas para incentivar os diálogos entre os participantes e para que seja retomado o assunto da temática central.

A instrumentalização proposta ocorre, além de toda a dinâmica do encontro e das temáticas com algumas perguntas ou afirmações elaboradas para ampliar e aprofundar a discussão, além de material gráfico para ilustrar os conteúdos e outras propostas trazidas pelos próprios participantes.

O pesquisador deve evitar emitir opiniões fechadas e conclusões precipitadas a fim de não direcionar os juízos individuais, para que com a problematização e instrumentalização seja possível por parte dos próprios participantes construir e detectar o caminho desenvolvido ultrapassando os conhecimentos cotidianos para a edificação dos conhecimentos científicos.

O professor, ao trabalhar com os alunos, leva-os a passar dos conceitos cotidianos aos científicos, respondendo aos desafios da Prática Social Inicial e às dimensões do conteúdo propostas na Problematização e trabalhadas nesta fase da Instrumentalização. Aqui o conteúdo científico é analisado e cotejado com o conhecimento cotidiano. (GASPARIN, 2009, p.53).

Cada novo encontro gera material para o próximo de modo que as discussões não se percam mesmo com novas temáticas, seguindo uma das leis da dialética em que o velho sempre está presente para a construção do novo. O objetivo é que as discussões evoluam em seus níveis de profundidade e que os participantes tenham interesse em aprofundá-las, pois

Uma vez incorporados os conteúdos e os processos de sua construção, ainda que de forma provisória, chega

o momento em que o aluno [professor] é solicitado a mostrar o quanto se aproximou da solução dos problemas anteriormente levantados sobre o tema em questão. Esta é a fase em que o educando sistematiza e manifesta que assimilou, isto é, que assemelhou a si mesmo os conteúdos e os métodos de trabalho usados na fase anterior. (GASPARIN, 2009, p.123)

Como as temáticas e as discussões terão como escopo o trabalho educacional realizado na escola da pesquisa, as experiências profissionais e os saberes da educação o resultado final esperado é que os próprios participantes proponham, testem e coloquem em ação planos e propostas discutidas, de modo que as argumentações incentivem os profissionais a fazer sua prática social transformada pelas problematizações e afim de criar e aplicar ações individuais ou coletivas no seu cotidiano profissional.

Conclusão

A fim de descobrir novos conhecimentos sobre a seleção de obras do PNBE as problemáticas auxiliam na organização e no caminho traçado para se chegar, após a investigação, às hipóteses de conclusão. Na busca por um princípio que se pode deduzir um conjunto de consequências e suposições o grupo focal auxilia na busca de conjecturas que permitem ao pesquisador organizar o raciocínio estabelecendo ‘pontes’ entre essas ideias gerais e as comprovações por meio de observação concreta. As proposições desta pesquisa têm como parâmetro, no contexto atual do programa PNBE, apresentar a falta de conhecimento sobre o programa, o não uso qualitativo das obras e a falta de preparo das pessoas que trabalham na biblioteca, encontrar uma completa ausência de suporte para o trabalho pedagógico de docentes e profissionais na biblioteca da escola que confirmem um sistema educacional despreparado e ancorado no programa de distribuição de livros como forma de solução dos problemas de leitura na educação do Brasil.

A análise inicial e parcial dos dados qualitativos da pesquisa comprovaram vários desses problemas na escola

de investigação e corroboram para a necessidade de chamar a atenção das falhas do PNBE e a divulgação dos discursos dos professores que precisam ser ouvidos, compreendidos e auxiliados no desenvolvimento de propostas reais de trabalhos com a leitura e a educação, como as propostas para cursos de formação.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Portaria n.º 584, de 28 de abril de 1997. Institui o Programa Nacional Biblioteca da Escola. Disponível em: <<http://www.abmes.org.br/Home/index.asp>>. Acesso em: 15 dez. 2011.

_____. Resolução nº 14, de 15/8/2000. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br>>. Acesso em: 15 dez. 2011.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livros, 2005. - (Série Pesquisa; 10)

GASPARIN, João L. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

GIROTO, Cyntia G. S. & SOUZA, Renata Junqueira de. Estratégias de Leitura: para Ensinar Alunos a Compreender o que Leem. In: SOUZA, Renata Junqueira de [et al.] **Ler e Compreender: Estratégias de Leitura**. Campinas: Mercado das Letras, 2010. (p.45-114)

MARTINS, Lígia Márcia. **A Formação Social da Personalidade do Professor: Um Enfoque Vigotskiano**. Campinas: Autores Associados, 2007. – (Coleção Formação de Professores)

NUÑEZ, Isauro B. **Vygotsky, Leontiev e Galperin: formação de conceitos e princípios didáticos**. Brasília: Líber Livros, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

DE MÃOS DADAS: LEITURAS E LEITORES PELA INTERVENÇÃO ARTÍSTICA E CULTURAL EM ESPAÇOS URBANOS, CAETITÉ/BAHIA¹

Zélia Malheiro Marques²

Resumo

Esta comunicação apresenta leituras e leitores referentes ao projeto Pichação Literária: intervenção artística e cultural nos sítios urbanos, o qual gerou, em 2011, no Instituto de Educação Anísio Teixeira (IEAT), escola pública em Caetité – Bahia, o subprojeto O IEAT de mãos dadas com o Meio Ambiente, objetivando propiciar leituras da vida. Destaca-se o diário, enquanto narrativa autobiográfica, para registrar as experiências vivenciadas, a montagem dos painéis, seleção do material coletado e a busca de apoio para realizar a pichação, ou melhor, a grafiteagem em muros do IEAT. Para o embasamento teórico, estudos de autores que discutem a formação e a leitura foram relevantes, um sustentáculo para o desenvolvimento das ações realizadas, buscando confrontar leituras do mundo com elementos identificadores das experiências pessoais. Os painéis construídos, uma combinação de textos verbais com os não verbais, propiciaram e propiciam novas leituras abordando uma discussão do meio ambiente nessa ideia da participação coletiva em relação às experiências da vida.

Palavras-chave

Leituras; leitores; intervenção artística e cultural; Caetité/BA.

Abstract

This paper presents readings and readers for the Literary Graffiti Project: cultural and artistic intervention in urban sites, which generated in 2011, the Instituto de Educação Anísio Teixeira (IEAT), public school in Caetité - Bahia, the subproject The IEAT hand in hand with the environment, aiming to provide readings of life. Noteworthy the diary, as autobiographical narrative, to record the experiences, the assembly of panels, selection of the material collected and to seek support to perform the graffiti on the walls of the IEAT. For the theoretical background, studies of authors who discuss the formation and reading were relevant, a mainstay for the development of actions taken, seeking to confront the world with readings identifying elements of personal experiences. The panels built, a combination of verbal texts with non-verbal, and provide new perspectives led approaching a discussion of the environment in this idea of collective participation in relation to life experiences.

Keywords

Reading; readers; cultural and artistic intervention; Caetité / BA.

1 - De acordo com Azevedo, 1980 apud Pires, 2003, p. 37-38 [...] A Serra geral já estava ocupada, desde meados do século XVII, pelos currais do Antônio Guedes de Brito, fundador da Casa da Ponte, mas a criação extensiva de gado não propiciou o aparecimento de aglomerados urbanos importantes. Este fato só se concretizou com o fluxo e refluxo de garimpeiros que se iniciou no século XVIII, entre a Chapada Diamantina e as lavras de Minas Gerais, em decorrência da descoberta do ouro baiano. Caetité, situada à margem da mais importante estrada que ligava estas duas regiões, tornou-se ponto de parada obrigatória. Mais tarde, descobriu-se ali ouro e até diamantes.

2 - Mestra - Educação e Contemporaneidade – Universidade do Estado da Bahia - UNEB/Salvador – BA.

*[...] Não serei o poeta de um mundo caduco.
Também não cantarei o mundo futuro.
Estou preso à vida e olho meus companheiros.
Entre eles, considero a enorme realidade.
O presente é tão grande, não nos afastemos.
Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas [...]*
(DRUMMOND, 1986, p. 118).

Ao considerarmos o que diz o poeta sobre o presente, sua amplitude, a questão de não nos afastarmos do momento, a incerteza de futuro e, o mais importante, as “mãos dadas”, fomos pensando o projeto “Pichação Literária: intervenção artística e cultural nos sítios urbanos”³. Com essa ideia, visualizamos o poeta convidando o leitor a abraçar a realidade, as “mãos dadas” parecendo simbolizar a necessidade de buscar alternativas para colaborarmos, fazendo leituras da vida, nesse processo do enfrentamento aos desafios da contemporaneidade.

Vamos, então, com essas inquietações, dialogar com Catani (2000). Encontramos o destaque da época contemporânea como uma busca das formas, através das quais, o sentido se constitui, valorizando a experiência e a subjetividade. Pensamos, assim, a relevância de não desassociar estas duas forças, tanto a experiência, quanto a subjetividade, buscando compreendê-las pelo aspecto global e local e, com este propósito, fomos propiciar leituras pessoais e sociais, na expectativa de estarmos numa ação contemporânea, resultante de participação engajada.

Pensamos em leituras e leitores e, ao identificar a pichação, “Não beba, use maconha”, exposta em um dos muros da cidade de Caetité, o projeto, imediatamente, se edifica com muitas ideias para serem desenvolvidas e a certeza de que, o leitor do anonimato, com sua pichação, foi o norteador dessa proposta.

Então, reafirmamos a ideia de valorização das leituras e dos leitores. Especificamente, visualizamos a vida e os muitos espaços em que nos levam a pensar leituras possíveis, como

se estivéssemos, no momento, certificando-nos do poder da linguagem para dar significado à vida das pessoas, não somente dos nossos alunos, leitores que têm acesso à formação literária através do desenvolvimento das aulas cotidianas, como o desenvolvimento do curso de Letras. Elegemos os leitores que passam pelo ir e vir da caminhada da vida.

Fomos percebendo e pensando o projeto, outros leitores, os que estão fora dos ambientes letrados. Aceitamos “o convite” enquanto provocação aos leitores passantes. Decidimos ocupar os muros públicos de sítios urbanos com uma boa leitura, leitura da vida e fomos buscar apoio para edificarmos a proposta:

O muro do colégio por muito tempo foi respeitado pelos pichadores/sujadores profissionais. E inúmeras vezes, nos finais de semana, quando passávamos em frente ao colégio, flagrávamos desconhecidos apreciando o grande painel em que se transformou o muro. Quantos versos foram bebidos pelo observador anônimo que por ali passava (PINHEIRO, 2007, p. 77).

Certificamo-nos da importância da leitura e dos leitores, além dos espaços internos da escola, lugares convidativos, como se estivessem à espera de uma intervenção artística e cultural, intervenção essa que poderia se dá de forma livre, sendo o leitor passante quem faria a opção de ler ou não as leituras expostas nos muros. Para ele, homem, mulher, jovem, criança, idoso, sendo caminhante, uma possibilidade de, também, exercer leituras, pensando a poesia da vida nessa ideia das “mãos dadas”, em que encontramos o poeta e sua poética parecendo nos fornecer pistas de como o leitor pensar suas experiências, seu cotidiano, sua cidade e, quem sabe, poder entrelaçar essa experiência com a vida.

Do lugar dessas leituras, pensamos a falta de tradição da leitura e de escrita nesses espaços distanciados

3 - Este projeto visa favorecer, aos leitores da cidade de Caetité, o contato com textos verbais e não verbais, ao propiciar intervenção artística e cultural pela pichação de painéis. Pretende-se, a partir da leitura e da produção textual, organizar os painéis artísticos e literários e, depois de selecionados, propiciar, aos passantes, uma leitura crítica da vida.

dos grandes centros universitários e, recorrendo a aportes teóricos de quem ressalta a história cultural⁴, encontramos condições para discutir essa questão, propondo leituras considerados à margem: “[...] uma vez que são reconhecidas como leituras e modos de ler que se encontram distantes daquilo que a escola e, principalmente, o curso de Licenciatura irá legitimar como sendo “verdadeira leitura” [...]” (MORAES, 2000, p. 213/214).

Com os estudos mais recentes da história cultural, portanto, vamos tentando sinalizar outros cotidianos, não somente o erudito, mas os que estão marcados pelas dificuldades, cuja concepção de leitura, na contemporaneidade, como acena Barreto (2006), constitui ato complexo de produção, de construção e de negociação de sentidos, ressaltando o papel do leitor, no ato de significação, cabendo-lhe a tarefa de selecionar as relações do texto com as quais se identifica mais. Ao fazer-se identificado pelas questões norteadoras de suas experiências, o leitor pode ir fazendo novas leituras: “Concepções e objetivos da leitura acabam por se configurar também em outras linguagens, como a pintura, que, no decorrer do tempo, tem tomado como assunto o leitor em sua atuação específica [...]” (COSTA, 2009, p. 80).

Com essa ideia de pensar o leitor, mediando-o a colocar-se em sintonia com suas leituras, surgiu, então, o subprojeto O IEAT de mãos dadas com o Meio Ambiente⁵, objetivando propiciar, através do contato com a literatura local, regional, nacional e internacional, oportunidades de leituras da vida, confrontando-as com campos pessoais e sociais e propiciando os encontros de leitura e de produção textual.

Da leitura crítica, literária, cultural, foi possível combinar a

linguagem verbal e a não verbal e garantir aos envolvidos com o projeto a realização de encontros de formação – grupo de estudos – para que a leitura fosse desenvolvida num processo contínuo e de construção coletiva em que é posta em evidência a concepção de leitura numa visão libertadora “[...] o ato de ler, se executado dentro dos moldes críticos, é um ato perigoso [...]” (SILVA, 2004, p. 36).

Tomamos essa ideia do “perigoso” como o necessário pela preocupação em estender as propostas de leitura, contribuindo para a eliminação do domínio da leitura e pela exclusão que vem gerando a ignorância de si e do social. Fomos percebendo a relevância da associação a teóricos que apostam nesse tipo de itinerância para entrecruzar campos de estudo como a própria experiência formativa – conhecimento pessoal e social – as práticas de leitura, bem como para compreender essa formação leitora, como destaca Lacerda (2003), ao referir-se à articulação de trechos autobiográficos que evidenciam a importância de certos sujeitos praticantes da leitura na história particular.

Visualizamos as lembranças sobre as leituras dos leitores, suas experiências de leitura individual e coletivas, partilhando-as em torno da escrita e da produção artística dos painéis. Intensificamos o diálogo com teóricos como Nóvoa (1992), Pineau (1999), Josso (2004), Souza (2006), Chartier (2001), Paulino, (2001), Lacerda (2003), Cordeiro (2006), Abreu (2007), na perspectiva de poder favorecer a construção de atividades formativas em que o conhecimento existencial é tomado como uma conquista na busca de realização da experiência de si e do social.

Desse diálogo, as possibilidades de expansão da leitura foram sendo encontradas e os desafios esperados no percurso também. Nessas circunstâncias, teoria e prática se entrelaçavam e a nossa âncora foi e tem sido os estudos de quem nos vem ajudando a pensar esses campos do saber, como ressalta Paulino

4 - Cf. Ref., Chartier (2001).

5 - Esta proposta foi desenvolvida com leitores (professores e alunos) do Instituto de Educação Anísio Teixeira, IEAT, em Caetité/BA, no ano de 2011. Após definição da temática e montagem do cronograma das etapas processuais, foi possível desenvolvê-las a partir de leituras com atividades, previamente, preparadas para os leitores, através da mostra de vídeo, palestras, recital, musical, leitura, produção textual, montagem dos painéis, seleção do material coletado e a busca de patrocínio para realizar a pichação, ou melhor, a grafitação, escolha desses leitores. Com o mapeamento do espaço urbano, houve definição pela grafitação dos painéis selecionados nos muros do IEAT.

(2001), em relação ao leitor sendo, também, considerado um produtor de sentidos, cabendo-lhe a grande função de detectar suas intenções e subordinar-se a elas.

Pensamos o tempo presente, seus desafios, suas possibilidades e, neste sentido, a ação do pichador, muitas vezes, associada ao vandalismo, observando o que já foi dito sobre isso, sendo prática que interfere no espaço e nos leitores, desagradando muitas vezes os que são alvo dela. Nesse campo, pensamos no significado de desconstrução dessa ideia pela apresentação da proposta, como forma de subverter esse único significado para a ação do pichador. Recorremos a experiências já realizadas em grandes centros, onde os espaços públicos, praças, monumentos, escolas, transportes urbanos, prédios, são usados como instrumentos de divulgação da produção artística espontânea e criativa, seja pela pichação, seja pela grafiteagem, constituindo leituras da vida.

Nesse processo, encontramos maior respaldo para desenvolver o projeto, buscando favorecer leituras aos leitores passantes pela forma criativa de exposição dos painéis nos espaços públicos, proporcionando à comunidade um ambiente saudável de apreciação artística, tão em falta em nossos dias, mediando o acesso da produção artística com o público passante.

Pensamos na força da formação leitora em que as leituras desenvolvidas podem demarcar o espaço onde o leitor seleciona suas ideias, possibilita a reconstrução de sua experiência de vida na perspectiva de tentar se compreender e, ainda, buscar compreender o mundo social em que está inserido. Destacamos a junção das várias experiências leitoras, ressaltando a constituição leitora imbricada com cultura e sociedade.

Como prática cultural, compreendemos essa ação constituída pelo entrelaçamento de instrumentos impressos e pelos não impressos, compreendendo essa leitura a ser identificada nas experiências das pessoas, pela constituição dos lugares e por muitas outras formas, desde que estivessem relacionadas ao contexto pessoal e social do leitor envolvido com a proposta. Enxergamos significados para os leitores passantes, os mais favorecidos dessa leitura, seu prazer de apreciar o verbal e o

não verbal em construções artísticas pela possibilidade de desenvolvimento das práticas de leitura em integração com assuntos cotidianos e necessários de novas leituras.

Visualizamos, desde o momento em que começamos a concretizar esta proposta, os leitores do Instituto de Educação Anísio Teixeira⁶. Com esses colaboradores do projeto, vimos o entusiasmo com a realização das diversas tarefas mediadas, desde a fase de elaboração da proposta, até o momento de realizá-la, como a tarefa de grafitar os painéis escolhidos nos muros da escola. Foi importante acompanharmos o olhar curioso dos diversos leitores e as opiniões de aceitação e, assim, fomos compreendendo, de fato, que estávamos diante de uma leitura aceita pelos leitores.

Para eles, textos não verbais trazem imagens combinadas com palavras e vêm revelar a destruição ambiental em diversos contextos, sem perder de vista a ideia de desenvolvimento sustentável, a importância da preservação ambiental como condição de continuidade da vida. A proposta, então, O IEAT de mãos dadas com o ambiente, gerou muitos painéis e, depois de expostos nos muros, revelaram suas cores, provocando, desde o momento inicial, as muitas opiniões sobre a temática e sobre a ideia. (ILUSTRAÇÃO 1)



Ilustração 1 Foto MARQUES, 2012

6 - Cf. Santos (1976), esta escola pública é oriunda da Escola Normal, inaugurada em 21/04/1926. A partir de 1962, a formação docente passou, então, a ser desenvolvida pelo Instituto de Educação Anísio Teixeira, conforme ideias de Anísio Teixeira.

Com essa prévia aceitação, os demais painéis foram concluídos num clima de euforia e de participação coletiva. Importante destacarmos o conteúdo de alguns deles, a exemplo da leitura que traz uma desconstrução da bandeira nacional. A mudança das cores na bandeira nacional, revelando outra imagem, a ausência das riquezas do Brasil; riquezas já tão comprometidas com o processo de destruição das reservas naturais. No lugar de “ordem e progresso”, o lema é outro “Ordem de destruição”. (ILUSTRAÇÃO 2)



Ilustração 2 Foto MARQUES, 2012

Os leitores, ao mesmo tempo em que se mostraram chocados com essa desconstrução, foram se aproximando para a visualização de outros painéis em que é explícita a leitura crítica do ambiente, tanto num contexto global, quanto local em que, alguns retratam, por exemplo, a falta de água da região, situação proveniente de longas estiagens proveniente da região semi-árida, mas também as imagens vão favorecendo os pensamentos em relação a falta de investimentos para a busca de armazenar as águas da chuva e, principalmente, insinuando a falta de cuidados com a preservação do ambiente, de lugares, anteriormente, mananciais de águas cristalinas. Fica difícil, então, não emitir comentários sobre essa falta de preservação ambiental e a forte destruição de muitos espaços naturais, como as nascentes dos pequenos rios locais. (ILUSTRAÇÃO 3)



Ilustração 3 Foto MARQUES, 2012

Os painéis fazem referência aos empreendimentos que chegaram nos últimos anos à região com explorações como a de urânio, ferro, energia eólica, dentre outros, possibilitando uma leitura com muitos significados, contribuindo com textos que questionam ações de quem parece só pensar no desenvolvimento econômico. Trazem a ideia de desenvolvimento sustentável e as preocupações por não haver maiores investimentos nesse sentido. (ILUSTRAÇÃO 4)



Ilustração 4 Foto MARQUES, 2012

Apelos como o “Fukushima nunca mais”, vêm contribuir para que as leituras devam ser feitas com o pensamento pelos cuidados de si e do social, dessa região e de outros lugares mais distantes, parecendo nos lembrar o quanto o perto e o distante estão imbricados e, assim, o leitor passante, vai se povoando de pensamentos. Talvez queira, também, associar-se a projetos que defendem a vida onde quer que venham existir. (ILUSTRAÇÃO 5)



Ilustração 5 Foto MARQUES, 2012

Na conclusão da arte apresentada, fazendo jus ao que foi dito em relação ao projeto no sentido de combinação de textos verbais com os não verbais, há o registro de algumas epígrafes de poetas que discutem o meio ambiente, sua preservação e a necessidade de parceria com a ideia do poeta que parece estar conclamando os leitores à participação coletiva de tempo presente, as pessoas e a sua vida. E assim, vamos de mãos dadas e tentando desenhar o caminho. (ILUSTRAÇÃO 6)



Ilustração 6 Foto MARQUES, 2012

Referências

ABREU, M. (Org.). Percursos da leitura. In: ABREU, M. **Leitura, história e história da leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 2007, pp.9-15.

ANDRADE, C. D. de. **Antologia Poética**. Rio de Janeiro: Record, 20 ed. 1986.

BARRETO, A. M. **Memória e Leitura: as categorias da produções de sentidos**. Prefácio de Vanda Angélica da Cunha. Salvador: EDUFBA, 2006, 192p.

CATANI, D. B; BUENO, B. A. O. e SOUSA, C. P. de – “O amor dos começos”: por uma história das relações com a escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº 111, pp 151/171, dezembro, 2000.

CHARTIER, R. (org). Do livro à leitura. In: _____. **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2001, pp.35-73.

- CORDEIRO, V. M. R. Os bastidores da leitura: práticas e representações ou do lixo à biblioteca. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA – II CIPA, 2006. Salvador, **Anais do CIPA**, Salvador, 2006.
- COSTA, M. M. da. **Sempre viva, a leitura**. Aymarã, 1ed.; Curitiba, 2009.
- JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. Tradução José Claudino e Júlia Ferreira; Adaptação à edição brasileira Maria Vianna. – São Paulo: Cortez, 2004, 285p.
- LACERDA, L. de. **Álbum de leitura; memórias de vida, histórias de leitura**. São Paulo: UNESP, 2003, 498p.
- MORAES, A. A. de A. **Histórias de leitura em narrativas de professoras: uma alternativa de formação**. Manaus: Editora da Universidade do Amazonas, 2000, 238p.
- NÓVOA, A. **Vida de Professores**. Porto: Porto Ed. 1992, 215p.
- PAULINO, G. **Tipos de texto, modos de leitura**. et al. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.
- PINEAU, G. Experiências de aprendizagem e Histórias de vida IN Carré, P.; G, P. **Tratado das Ciências e das Técnicas de Formação**. Col. Horizontes Pedagógicos, Instituto Piaget, Porto Alegre, 1999.
- PINHEIRO, H. **Poesia na sala de aula**. Campina Grande: Bagagem, 2007.
- PIRES, M. de F. N. **O crime na cor: escravos e forros no alto sertão da Bahia (1830 -1888)**. São Paulo: Annablume/Fapesp, 2003.
- SANTOS, H. L. **Caetité – pequenina e ilustre**. Salvador: escola Gráfica N. Sra. Lorêto, 1976.
- SILVA, E. T.da. **Leitura na escola e na biblioteca**. 9ª ed. Campinas, SP;: Papirus, 2004.
- SOUZA, E. C. de. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: UNEB, 2006, 184p.

POSSIBILIDADES E LIMITES DE EXPERIÊNCIA – CINEMA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Suzelaine Cristiana de Souza Martim

Resumo

Este texto trabalhará a ideia de “Formação Docente e Cinema”, como possibilidade de produção de sentidos e modos de ser. Neste sentido um dos propósitos é pensá-lo como espaços de encontros, acontecimentos e experiências, em que a arte se apresenta como lugar efetivo de ‘abertura e liberdade’ das expressões e manifestações de subjetividade. Um convite a pensar nas experiências que são possíveis no tatear das possibilidades que encontramos nos des-caminhos da pesquisa com professores e imagens. Um dos objetivos também é refletir sobre questões e temas que se ocultam, numa perspectiva de pensar na pesquisa como experiência, na pesquisa-experiência, na pesquisa como campo aberto, como campo de afetação e de produção de sentidos. Partindo desse pressuposto, trabalhar com a imagem através do cinema, propondo uma reaprendizagem dos modos de olhar as práticas esquecidas, comprometidas com outras experiências. Outros modos de pensar a formação docente, olhar para este processo como algo além do que vem sendo feito, possibilidades de profanação destas sacralizações, a partir dos temas: *formação* (diretamente relacionado à formação do professor) e *cinema* (como espaço artístico de sensibilização e afetação). Buscando driblar as determinações, encontrando estratégias/táticas para escapar de imposições, quebrar a passividade diante da palavra. Tomamos como ponto de partida das discussões autores como: Rancière, Benjamin, Agamben e Foucault.

Palavras-chave

Experiência; formação docente; cinema.

Abstract

In this text, we think the idea that “Teacher Training and Cinema”, suggest that there is a multitude of ways, possibilities for the production of meanings and ways of being, and that they occur in areas of meetings, where the art is presented as the place of effective ‘openness and freedom’ of the expressions and manifestations of subjectivity. An invitation to think about the experiences that are possible in tact the possibilities which are found in des-paths of research with teachers and images. We also leads to reflect on issues that are hidden, and in a context of thinking in the research and experience in the research-experience, in research and open field, as a field of violation and the production of meanings. Based on this assumption, work with the image through film, proposing a relearning the ways of looking at the forgotten practice, committed to other experiences. Other ways of thinking about teacher training, look at this process as something other than what has been done, these possibilities of profanity sacralizations, from the themes: training (directly related to teacher education) and film (such as artistic space awareness and affectation). Seeking to circumvent the determination, finding strategies / tactics to evade taxes, break the passivity in the face of the word. We take as starting point for discussions and authors: Rancière, Benjamin, Agamben and Foucault.

Keywords

Experience; teacher training; cinema.

Pra começo de conversa

Cada vez mais o cinema está presente em nossas vidas, meio este que pode direcionar desde muito cedo o homem em seu exercício de ver e ouvir. Novas e diferenciadas formas de relações interpessoais e de comunicação foram inauguradas a partir do desenvolvimento dos meios audiovisuais e transmissão de informações em tempo real.

instantaneidade e simultaneidade que reinventam vivências, alteram percepções, sensibilidades e processos cognitivos. Além da convivência tradicional entre os humanos, hoje temos as relações mediatizadas que modificam a sociabilidade espacial e temporalmente. (BRAIT, 2005, p.10).

O tema “cinema” atrelado a “formação de professores” sugere uma infinidade de caminhos que se pode perseguir. A escolha foi caminhar com o objetivo central de refletir, a partir dos modos de afetação da imagem, do cinema e da produção imagética, estas práticas formativas de produção de sentidos pelos professores, possibilitando um convite a ir além de uma reflexão sobre os modos de olhar, ver e se afetar pela imagem.

Pesquisar sobre as possibilidades de desenvolvimento de linguagem, presentes no cotidiano escolar, com relação ao uso do cinema, surgiu em momentos de reunião de formação de professores, a partir de observações de como se dão os modos de afetação da imagem presente nos filmes.

Não podemos negar que os meios de comunicação exercem grande influência sobre seus receptores. Tal constatação chama a atenção quanto à necessidade de valorização, reflexão e discussão acerca dessa temática, pois pode exercer um papel de agentes educativos e propagadores de cultura dos dias atuais, também um recurso que pode contribuir para a formação dos professores diante de possibilidades e limites nos modos de afetação e análise dos discursos produzidos.

“O nível de representação do audiovisual está governado intensamente pela experiência direta que vai além da percepção. Aprendemos sobre coisas que não

podemos experimentar diretamente graças aos meios audiovisuais, graças às demonstrações, aos exemplos em forma de modelo. Ainda que uma descrição verbal possa ser uma explicação bastante efetiva, o caráter dos meios audiovisuais diferencia-se muito da linguagem oral, particularmente por sua natureza direta. Não é necessário utilizar nenhum sistema codificado para facilitar a compreensão. Muitas vezes, basta ouvir e ver um processo para compreender seu funcionamento. Ver e ouvir um procedimento proporciona, frequentemente, um conhecimento suficiente para avaliá-lo e compreendê-lo. Esse caráter de observação/audição não serve apenas como um artifício que nos capacita a aprender, mas também como um vínculo mais estreito com a realidade que está em nosso redor com o ambiente” (Wohlgemuth, 2005, p.51)

Nos tempos de hoje passamos por muitas situações como forma de informação que não se caracteriza experiência, essa não deixa lugar a ela, hoje as oportunidades são maiores, mas encontramos problemas com a temporalidade, neste embate entre tempo e oportunidade existe uma busca de ir além do transmitir.

As imagens e a formação docente

Durante observações feitas no momento de reunião com professores, percebe-se que o uso dos recursos audiovisuais é muito amplo, portanto, reflete sobre a maneira que esses meios podem ser explorados e sobre todo o potencial das imagens além dos didático-pedagógicos. A exibição de vídeos, por muitas vezes, é uma prática bastante interessante. A proposta de levar filmes para assistir com os professores serve de disparador para discussões com intuito de observar as narrativas produzidas e observar as formas de afetação.

Discorrer sobre a importância das imagens na sociedade atual, bem como, se existem formas de se escapar ao caráter de modulação, presente nos veículos de comunicação por meio da invenção/reinvenção, criação/recriação, tem sido nosso objetivo de pesquisa, numa tentativa de dessacralizar e/ou profanar os sentidos, na busca de outros e novos sentidos, ultrapassando o

papel passivo de agente consumidor para um agente criativo e com poder comunicante ampliado.

A inclusão de linguagem audiovisual para os professores pode possibilitar uma sensibilização no exercício de ver e ouvir, buscando acentuar essas capacidades para ampliar a percepção humana. Tratar sobre o cinema, sobretudo a partir de fundamentação como experiência. Outro objetivo é refletir, a partir dos modos de afetação da imagem do cinema e da produção imagética, práticas formativas de produção de sentidos pelos professores.

Percebe-se um esgotamento nos modos em que a formação vem sendo trabalhada e pensada. Tendo isso como princípio, se faz necessário um olhar para outras possibilidades. É neste cenário que surge a imagem e mais propriamente o cinema como espaço importante para estas reflexões.

A ideia deste artigo nasceu a partir do trabalho desenvolvido com formação de professores; tendo como finalidade de observar possibilidades de experiências de linguagem e produção de sentido a partir das formas de afetação pela imagem.

Segundo estudos, a arte se apresenta de formas diferentes em nossa cultura, um universo povoado de clichês e situações previamente controladas, como imagens feitas para ‘chorar’, para ‘rir’ ou para ‘temer’, Leite.

O cinema nos convida a ir além deste universo “imposto” de clichês, numa reflexão mais ampla e necessária.

Constata-se que as imagens carregam algo além das imediatas leituras pelas quais somos tomados, mas o fato é que o cinema nos apresenta mais que uma ‘linguagem óptica’, ele cria modos de regulação de ver e sentir a vida.

Pesquisas vêm indicando que as possibilidades de afetação e de produção de sentidos pela imagem se configuram de forma muito evidente. Os filmes e as discussões acerca deles, sem seguir qualquer padrão pré-definido, criam espaços bastantes ricos de produção de sentidos, cria-se ‘zonas’ de discussão, espaços possíveis onde as palavras podem circular longe de verdades pré-definidas, o que circula dispora campos de sentidos, percepções e modos de afetação.

Há vários trabalhos em desenvolvimento acerca das relações entre cinema e educação, que trazem no seu cerne

propostas com roteiros prévios de discussão, criando uma espécie de instrumentalização da arte, reforçam modos e formas pré-definidas, controladas, de ver e sentir, postos em nossa sociedade, didatizando o filme, indicações que são boas para discutir isso ou aquilo, ou que trazem esta ou aquela reflexão.

As reflexões acerca da ‘formação de professores’ abrem um caminho para pensar a produção de subjetividade na contemporaneidade, a partir dos filmes.

Pela experiência em formação de professores percebe-se que os programas se apresentam como novo e diferente, mas os professores os enxergam como uma variação, produzindo distâncias entre o fazer pedagógico, real e concreto da sala de aula, e as criações acadêmicas sobre o que é necessário o professor fazer ou ter, uma lógica que os ‘infantiliza’, no sentido de uma inferiorização, tratados como alguém que não é, mas *podem vir a ser, não sabem, mas podem aprender*.

Este ‘vir a ser’, coloca o docente em formação em uma posição de inacabamento, mas esta ideia garante uma perspectiva de *dever* que nos convida a ideia de abertura.

A ideia de inacabamento coloca o professor em uma situação de inferior em relação aos que já sabem, o infantiliza, estabelecendo a necessidade de ser tutelado por alguém que “sabe, orienta” estabelecendo relações de poderes, práticas de poderes, não possibilitando um espaço emancipatório. Para se emancipar é necessário aprender, refletir, imitar, traduzir, decompor e recompor (Rancière, 2002, p.77), partilhando significados.

Emancipar não é buscar conceitos, traçando certos e errados, a palavra não tem lugar fixo, segundo Rancière “um homem de progresso é um homem que caminha, que vai ver, que experimenta, modifica sua prática, que verifica seu saber, e, assim, infinitivamente.”

Como fazer para exercitar o olhar e pensar em estratégias para possibilitar que o pensamento seja partilhado, esta é uma indagação pertinente. Segundo (Rancière 2002, p.108) “somente um homem pode emancipar um homem.”

“Instruir pode, portanto, significar duas coisas absolutamente opostas: confirmar uma incapacidade pelo próprio ato que pretende reduzi-la ou,

inversamente, forçar uma capacidade que se ignora ou se denega a se reconhecer e a desenvolver todas as consequências desse reconhecimento. O primeiro ato chama-se embrutecimento e o segundo, emancipação.” (RANCIÈRE 2002, p. 11)

Não obstante a ideia acima disposta de que “somente um homem pode emancipar um homem”, pela experiência do trabalho em formação de professores é recorrente entre as queixas dos docentes a obrigatoriedade das participações nos inúmeros cursos de formação oferecidos pela Secretaria de Educação do Município e nas HTPC’s, sob o argumento de que teoria é uma coisa e prática outra.

Nota-se que todas as práticas pedagógicas de educadores carregam uma visão de educação, um olhar para determinadas ideias de desenvolvimento/aprendizagem infantil, por outro lado, todo discurso teórico-científico sobre educação, de alguma forma, sempre se relaciona a um determinado tipo de prática educativa.

Atualmente estamos povoados de discursos sobre o que e como fazer com as crianças nas práticas educativas, os discursos, as teorias e os protocolos de ações, modulando práticas, atitudes e posturas. Desta maneira, cria-se certa artificialidade na educação, cria-se verdades como modos de controle da vida social – pela educação – através dos discursos e das enunciações criadas em nosso cotidiano, assim, “a verdade não tem mais que ser produzida. Ela terá que se representar e se apresentar cada vez que for procurada” (FOUCAULT, 2009, p.117), são nestes movimentos que as ditas verdades acabam por constituir modos prévios de estar no mundo.

Geralmente cursos e ou programas de formação/capacitação docente, se pautam em um processo de conscientização, de reflexão, de apropriação do professor de sua própria prática, em contra partida temos trabalhos que não apresentam propostas teóricas, mas espaços onde o professor possa olhar para a sua prática e a partir disso repensá-la, reestruturá-la, pretendendo talvez esvaziar discursos técnicos – teórico - metodológicos em nome da produção de um espaço efetivo de reflexão do fazer docente.

Em ambos, verifica-se a hegemonia de um determinado tipo de saber, onde a mudança e as transformações da prática estão pautadas no predomínio de um modo de aprender e de conhecer, mesmo que estas ideias se diferenciem uma das outras, produzindo ideias de programas ‘melhores’ ou ‘piores’, e o problema está na perspectiva de um modelo dado a priori, um devir com um fim definido, portanto, parece que tanto uma postura como a outra podem infantilizar o professor, e os trabalhos de formação legitimam esta ideia.

‘Formar, de *formare*, significa ‘dar uma forma’, ‘modelar’. Tem originariamente sentidos concretos, como em *materiam formare*, ‘dar forma à matéria’, sentidos abstratos, como em *orationes formare*, ‘dar forma ao estilo’ e *consuetudinem formare*, ‘formar, introduzir um costume. ...

Usualmente, seu derivado ‘forma’ tende ao sentido de ‘forma bela’ ou ‘beleza’. Cf. *formous*, ‘feito em um molde’ e, portanto, ‘bem feito’, ‘belo’. Pode-se pensar que a educação como formação não só aponta a constituição da personalidade de uma forma dada, mas propõe um resultado ‘com forma’, entendida como harmonia e beleza, que na concepção clássica, sabemos, não é distinta da bondade. (CATELLO e MÁRSICO, 2007 p.39).

Observo nos grupos de professores, uma visão de formação como um processo de conscientização, de racionalização, de tomada de consciência e a partir disso de transformação de sua prática.

Outras formas de pensar a formação docente

Temos buscado outros modos de trabalhar com formação docente, olhar para este processo como algo além do que vem sendo feito, possibilidades de profanação destas sacralizações, a partir dos temas: *formação* (diretamente relacionado à formação do professor) e *cinema* (como espaço artístico de sensibilização e afetação). Buscando driblar as determinações do sistema posto pela sociedade capitalista, encontrando estratégias/táticas para escapar de suas imposições, quebrar a passividade diante da palavra.

Certeau (1994, p.170) nos fala de formas diferentes de experiência, nos coloca que os *Voyeur se colocam* à distância, só se permitem ler o processo, porém o *Caminhante* (p.171) é aquele que pratica a experiência que escreve sem poder ler, lhe escapa a legibilidade, permanece cotidianamente, se pensarmos em histórias verdadeiras, podemos dizer que elas estão rente ao chão, aos pés das pessoas, como as danças sem coreografia onde cada um pode vir de lados diferentes. Atualmente vivemos numa sociedade que controla/disciplina os corpos, este controle do corpo vem para delimitar o que seria “normal”.

Esse “normal” também pode ser considerado a partir de grupos determinados da sociedade, dependendo do lugar de onde olho, mas na verdade o que importa é o que eu faço com o objeto olhado.

O ato de caminhar sem tantas regras e pré - valores que nos permite encontrar novos jeitos e caminhos de criação, profanando os já existentes, sendo uma forma de escapar das determinações desta sociedade capitalista, Brasil (2008) utiliza-se de um conceito de Giorgio Agamben – **profanação**:

Profanar, escreve o autor, é o movimento oposto ao de consagrar (sacrar): se a sacralização é uma retirada do mundo, que se torna alheio, distante da intervenção dos homens, a profanação é, em via inversa, sua restituição por meio do uso. Para Agamben, o uso deve ser, nesse caso, negligente, livre, distraído. (BRASIL, 2008, p.16)

É preciso se considerar o caminho percorrido, todo o processo vivido, que podem ou não levar a descobertas, mas com certeza possibilitam experiências.

Que experiências são possíveis no tatear das possibilidades que encontramos nos dês-caminhos da pesquisa com professores e imagens?

Segundo Leite, um trabalho com imagens e professores, para nos ajudar a refletir em questões que se ocultam, numa perspectiva de pensar na pesquisa como experiência, na pesquisa-experiência, na pesquisa como campo aberto, como campo de experimentação, como campo de afetação e de

produção de sentido.

Quando se trata de formar pessoas, a questão é muito mais ampla. É preciso levar em consideração “aquilo que toca” que os motiva a se aperfeiçoar.

Partindo desse pressuposto, trabalhar com a imagem através do cinema, propõe uma reaprendizagem dos modos de olhar as práticas esquecidas, comprometidas com outras experiências.

Atribuir sentido às imagens, buscando nelas uma história é cultivar a possibilidade de contar a nossa própria história.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. *Infância e História: destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 2005a.

AGAMBEN, Giorgio. *Profanaciones*. Buenos Aires, Argentina: Adriana Hidalgo Editora, 2005b.

BAKHTIN, Mikhail. *Problema da Poética de Dostoievski*. Rio de Janeiro Forense Universitária, 1981.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. (trad.). 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BENJAMIN, W. *Experiência e pobreza*. In: *Obras escolhidas - I*. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas I: magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRASIL, André. *MODULAÇÃO/MONTAGEM: Ensaio sobre biopolítica experiência estética*. Tese de Doutorado. Programa de Pós Graduação em Comunicação – Faculdade de Comunicação. Universidade Federal do Rio de Janeiro.

CAMARGO, Maria Rosa R. Martins. *Práticas de Escrita de Si como Espaços de Formação*. Educação: teoria e prática, Rio Claro, SP, Brasil – eISSN: 1981-8106.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994 de Federal do Rio de Janeiro, 2008.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro do leitor ao navegador*. Editora Unesp. 1998.

LARROSA, Jorge. *Experiencia y Alteridad en Educación*, in *Experiencia y Alteridad en Educación*. Rosário, Argentina: Homo Sapiens Ediciones, 2009.

LEITE, César D.P. *Labirinto: infância, linguagem e escola*. Taubaté, SP: Cabral Editora Universitária, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?*. São Paulo: Cortez, 2004.

MASSCHELEIN, Jan. *E-ducar la mirada. La necesidad de una pedagogía pobre* in *Educar La Mirada: Políticas y Padagogía de la Imagen*. Buenos Aires Argentina: Ediciones Manantial, 2006.

Revista Nova Escola. Editora Abril. Edição 174. Agosto-2004.
_____. NEIVA JR, Eduardo . *A imagem*.

RANCIÈRE, Jacques. *O Mestre Ignorante*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2002 e 2004.

ARTE EDUCAÇÃO: O DIZER E O FAZER DE PROFESSORAS E ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

Eunice Maria Dal' Maso¹

Ana Arlinda de Oliveira²

Resumo

Esse texto traz algumas reflexões a partir da conclusão de pesquisa de mestrado levado a termo na Universidade Federal de Mato Grosso. O estudo teve como objetivo analisar as escolhas metodológicas, conteúdos e critérios pelos quais as professoras do ensino médio de duas escolas da rede estadual de ensino de Cuiabá/MT optam e como articulam seus saberes e práticas com o conhecimento em arte, com a concepção de arte enquanto conhecimento e se estes têm clareza sobre a opção metodológica que orienta o ensino da arte atualmente. As origens do conhecimento artístico presentes na filosofia da Arte e na Estética, a contextualização histórica do ensino de Arte no Brasil fundamentaram a análise dos dados da pesquisa, evidenciando que as concepções que sustentam as práticas pedagógicas do Ensino de Arte estão vinculadas às tendências tradicional e socioconstrutivista, com predominância da primeira ficando expresso também, na opinião dos alunos, o anseio de mudanças para o ensinar e aprender, arte no contexto atual.

Palavras-chaves

Ensino da arte; concepções; Ensino Médio.

Abstract

This article presents some reflections based on the conclusion of a master's work carried on the Federal University of Mato Grosso. The study aimed reviewing methodological choices, content and criteria by which high school teachers from two schools in the State Education Cuiaba/MT choose to articulate their knowledge and practice knowledge in the art with the conception of art as if they have knowledge and clarity about the methodological approach that guides the teaching of art today. The origins of artistic knowledge present in the philosophy of art and aesthetic theory and the historical context of the teaching of Art in Brazil motivated the analysis of the survey data, highlighting that the concepts that support the pedagogical practices of the Teaching of Art are still linked to the concepts that blend between the traditional and social constructivist trend, with a predominance of the first being also expressed in the opinion of students, the desire for changes to the teaching and learning art in the present context.

Keywords

Teaching of art; concepts; high school.

1 - SEDUC/MT.

2 - UFMT-IE/PPGE/GEPLL.

Introdução

As mudanças conceituais e metodológicas do ensino da Arte têm sido um desafio para as práticas docentes, pois, tais mudanças são acompanhadas por ideologias políticas, determinando tendências pedagógicas e imprimindo concepções sobre a função da arte tanto na escola como na sociedade.

Na escola, a ideia de que a vivência artística está relacionada ao prazer recreativo ainda é a predominante, mas percebem-se algumas tentativas de romper paradigmas desta forma de ensino. Porém na sociedade, a arte, é tida como elitista, veiculada a obras eruditas e universais de uma cultura ocidentalizada.

A concepção moderna de conhecimento racional estabelece uma divisão entre a racionalidade e sensibilidade, razão e emoção, ciência e arte. Na escola esta separação é compreensível, uma vez que o processo educacional se orientou e orienta no sentido da transmissão de conhecimento objetivo, racional e universal, sendo a arte considerada, na maioria das escolas apenas como atividade lúdica tendo como finalidade, a vivência artística, o prazer recreativo.

Atuando no ensino regular e sendo fruto de uma formação acadêmica dos cursos de Licenciatura em Educação Artística, sob um novo conceito estabelecido a partir da reforma educacional de 1971 da prática da polivalência, perpassaram pela minha docência concepções metodológicas como a tradicionalista, tecnicista, escolanovista e a contemporânea Abordagem Triangular, que como esclarece Ana Mae Barbosa (1994), não é um método a ser seguido passo a passo e sim uma proposta que está em consonância ao momento histórico atual.

Por entender a arte como uma dimensão de conhecimento humano que não pode ser negado no âmbito escolar, é relevante entender como esta via (ensino/aprendizagem) se processa no trabalho docente quanto às escolhas metodológicas utilizadas e em que concepções elas se fundamentam.

Portanto, a partir da realidade apontada pela minha prática docente em escola pública e pelas inquietações referentes ao ensino de arte, fui motivada a investigar como vem sendo desenvolvida a arte/educação pelos professores de Arte do Ensino Médio.

A escolha metodológica que permeou a pesquisa foi de abordagem qualitativa pelos requisitos que a qualificam para o estudo desenvolvido que, segundo Minayo (2007, p. 21), “se ocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças dos valores e das atitudes.” Os dados coletados na pesquisa foram essencialmente descritivos, que, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 49), “ao recolher dados descritivos, os investigadores qualitativos abordam o mundo de forma minuciosa.”

Quatro professoras e quatorze alunos fizeram parte do estudo. Não houve preferência ao gênero dos profissionais na seleção, porém, o fato de serem apenas professoras se deu porque não havia profissionais masculinos preenchendo o quadro docente na disciplina de Arte, ressaltando ainda que o gênero feminino predomina em número no corpo docente das respectivas escolas.

Quanto à escolha dos alunos inicialmente, os critérios para a seleção se dariam pelas manifestações em sala de aula, tanto positiva como negativamente, porém a escolha não seguiu esses critérios e a participação se deu por livre e espontânea vontade; quatro alunos do período noturno e nove do período matutino.

Estética § filosofia da arte

Estética ou Filosofia da Arte? Estas são muitas vezes confundidas na literatura sobre a gênese e a episteme da Arte. Para Vaccari (s.d., p. 23), “muito embora alguns autores insistam em separar uma coisa da outra, no fim, um termo e outro não deixam de designar uma e mesma coisa: a relação do pensamento filosófico com a criação artística.”

A Estética, como fenômeno ligado ao belo, tem sido objeto de muitas expressões e significações, mostrando-se como um dos maiores paradoxos para a compreensão de seu caráter e de sua natureza, desde as origens do pensamento filosófico até a atualidade, pois segundo Cassirer (1997, p. 225), “a beleza parece ser um dos fenômenos humanos mais claramente conhecidos.”

Mesmo com as diversas significações como ciência da criação artística, do belo, ou filosofia da Arte, a Estética tem

como tema principal a gênese da criação artística e da obra poética, a análise da linguagem artística, a conceituação dos valores estéticos, as relações entre forma e conteúdo, a função da Arte na vida humana e a influência da técnica na expressão artística.

Mas como localizar o termo Estética na história do pensamento criativo? Seguindo a tendência do pensamento iluminista no século XVIII, em definir e delimitar as áreas do conhecimento humano tem-se em Alexandre Baumgarten (1714-1762), filósofo alemão, a referência na criação e conceituação do termo Estética.

É possível pensar a Arte filosoficamente? Diferentemente da Estética que tem Baumgarten como referência na criação e conceituação do termo, a filosofia da arte não tem registro de definição e datação, mas tem como origem a iniciativa de um grupo de filósofos alemães, no século XVIII que passam a tratar a Arte como um dos temas mais relevantes do pensamento idealista, entre eles Immanuel Kant (1724-1804), Friedrich Schiller (1759 – 1805) e Hegel (1770 – 1831).

Kant configurou a Arte como disciplina filosófica independente; Schiller propôs uma educação mediada pela sensibilidade, isto é, uma estética racional na medida em que o homem for capaz de dominar a sensibilidade e a forma conciliando na arte a razão e a sensibilidade e Hegel defendeu a superioridade do belo artístico ao belo natural por ser um produto do espírito.

Arte: conceitos e metodologias

Conceitos

O termo Arte gera muitas especulações e artistas, historiadores, intelectuais, populares buscam em diversas formas conceituar a Arte. Inúmeras, contraditórias e divergentes são as respostas quanto à conceituação de Arte, porém todos, dentro de suas especificidades e limitações do conhecimento, definem Arte e sabem identificar algumas produções da cultura em que vivem como sendo objetos de Arte.

Para Read (2001), um dos termos mais indefiníveis da história do pensamento é Arte. Essa dificuldade se dá em função da Arte sempre ter sido considerada como um conceito metafísico, mas também é reconhecida como um fenômeno orgânico, pois, desde a sua criação até a contemplação, existe o envolvimento dos processos: da percepção, do pensamento e das ações corpóreas.

Wollheim (1994), na busca de uma conceituação de Arte, a define como a soma ou a totalidade das obras de arte, porém a partir desta, originam-se outras indagações como: “O que é uma obra de arte?” A essa resposta diz-se que uma obra de arte é um poema, uma pintura..., mas, o que é um poema, uma pintura? E assim esse diálogo não se encerra conclusivamente.

Do mesmo modo que não se pode extrair um conceito unitário, conforme Wollheim se referiu quanto à definição de Arte por uma forma a exemplo do que é poesia, pintura e outras Pareyson (2002) apresenta uma definição que é tradicionalmente a mais conhecida na história do pensamento. Esta, porém, não se limita a uma definição unitária e sim um conceito agrupando três dimensões: o fazer, o conhecer e a expressão. Segundo Pareyson (2002 p.22), essas concepções, decorrentes da história, ora se contradizem, ora misturam-se e aliam-se e são caracterizadas de acordo com um período da história.

Para Gombrich (2008), nada existe realmente a que se possa dar o nome de Arte. Existem somente artistas.

Do mesmo modo que não se pode extrair uma conceituação unitária para a Arte, é comum a todas as definições a presença da forma, isto, é, o aspecto que ela assume, seja ela uma poesia, uma pintura, uma música etc. Essas formas, segundo Read (2001), atribuídas a uma pessoa seja ela um pintor, poeta e até mesmo aqueles que dão formas a vestuários como roupas, sapatos, móveis, são consideradas artísticas, pois na classificação de artistas há tipos e graus, porém são pessoas que dão forma a algo.

E considerando que mais importante que defini-la é saber por que é Arte, Huyghe diz:

A arte é uma função essencial do homem, indispensável ao indivíduo e às sociedades e que se lhes impôs como

uma necessidade desde as origens pré-históricas. A arte e o homem são indissociáveis. Não há arte sem homem, mas talvez igualmente não haja homem sem arte. Por ela, o homem exprime-se mais completamente, portanto, compreende-se e realiza-se melhor (HUYGHE, 1986, p. 11).

Compreender o papel da Arte está naquilo que é peculiar ao homem que é agir com conhecimento diferenciando-se do animal que age por instinto. Em toda a obra humana, está presente um lado inventivo e inovador, isto é a criatividade, como primeira condição de toda a operosidade humana. Fazer escolhas é optar entre o que bom e o que é mau o que é belo e o que é feio. Ao conhecimento, a primeira faculdade própria do homem, acrescenta-se a outra que é o sentido da qualidade.

Metodologias no contexto histórico brasileiro

Arte, uma função essencial do homem. Educação, como ação que define essa humanidade é o foco de discussões quanto às influências e concepções que foram exercidas no ensino da Arte neste percurso histórico, político e educacional brasileiro desde a sua colonização até a atualidade.

A Educação no Brasil é descrita em seu processo histórico pela dependência de sistemas educacionais estrangeiros ora portugueses, britânicos e ora de modelos norte-americanos tornando-se uma colagem de experiências vindas de fora (BARBOSA, 1989).

Como responsáveis pela educação brasileira durante mais de dois séculos (1549-1808), os padres jesuítas contribuíram decisivamente no processo de colonização dominando o território com missões, escolas e colégios. Juntamente com a catequese, organizaram aldeias, escolas, marcando culturalmente a educação dos jesuítas no Brasil colônia desenvolvendo um modelo de ensino artístico caracterizado pelas oficinas de artesãos.

No Brasil Império, diante de uma nova ordem que indicava a vigência de uma organização do mundo em decorrência dos

ideais democráticos e da Revolução Francesa e a situação no Brasil se configurando como um Novo Brasil politicamente em vias de separar-se de Portugal, o ensino de Arte é sistematizado por dois momentos históricos: a vinda da corte de D. João VI e a queda de Napoleão, que motiva os seguidores de Bonaparte a deixar a França. Portanto, chega ao Brasil a Missão Francesa trazendo muitos artistas e um novo modelo artístico é imposto substituindo o barroco brasileiro pelo neoclassicismo, interferindo ostensivamente na mudança do paradigma estético do Brasil: o barroco era coisa do povo e o neoclássico passou a ser símbolo de distinção social.

Com o regime republicano instalado no país marcado pelas lutas e pela queda da Monarquia em 1889, são estabelecidas no Brasil relações significativas com os Estados Unidos, pois segundo Barbosa (1978) nossos homens da política, influenciados pelo liberalismo americano e pelo positivismo francês, levaram à criação de novas leis educacionais, incluindo o desenho geométrico no currículo com o objetivo desenvolver a racionalidade, princípio filosófico do positivismo e não com fins de aplicação desse conhecimento para indústria como era a intenção inicial proposta por Rui Barbosa que tinha vistas à industrialização que despontava no país.

A partir das influências ideológicas vigentes nas políticas educacionais, as várias tendências pedagógicas vão se configurando no cenário do ensino de Arte com as disciplinas de desenho, trabalhos manuais, música e canto orfeônico nos programas das escolas primárias e secundárias até a primeira metade do século XX, ora privilegiando conteúdos, técnicas ou supervalorizando a arte como livre expressão.

As mudanças conceituais no ensino da arte e as leis de diretrizes educacionais

As mudanças no ensino da Arte no Brasil se devem à emancipação da educação, resultante da abertura política, social e econômica da sociedade no período de 1958 a 1963 com a Lei 4.024/61 estabelecendo novas diretrizes para a política educacional e definindo novas orientações para a proposta curricular, que, conforme Artigo 35, “em cada

ciclo haverá disciplinas e práticas educativas, obrigatórias e optativas” (BRASIL, 1961). A primeira mudança é, quanto ao canto orfeônico que, após trinta anos de atividades em todo o Brasil, é substituído pela educação musical. Contrapondo-se à associação da tendência tradicional e ao modelo tecnicista que centrava a aprendizagem nos elementos técnico-musicais (BRASIL, 2006), a educação musical passa a ter outro enfoque no ensino da música: ela pode ser sentida, tocada, dançada e cantada.

Nova lei é promulgada, a LDB nº 5692/71 e com ela a matriz curricular Arte passa a compor-se de quatro áreas artísticas distintas: música, artes plásticas, artes cênicas e desenho. Com nova denominação, o ensino da Arte passou a ser designado de Educação Artística, fazendo parte da área de Comunicação e Expressão e segundo o artigo 7º, passa a ser obrigatória a inclusão da Educação Artística no currículo escolar do 1º e 2º graus.

É a partir da década de 80 que novos traços são desenhados para o ensino de Arte no país, marcada pela organização política dos arte/educadores, acompanhando o processo de democratização vivido no país. A criação e o fortalecimento de associações de professores e pesquisadores ampliaram e fortaleceram no país novas concepções metodológicas sobre o ensino/aprendizagem em Arte, contribuindo para a consolidação de áreas de investigação em artes visuais, teatro, dança e música, enfatizando a formação de professores e o ensino das linguagens artísticas, em várias universidades.

Em 1996, é promulgada a Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996, Art. 26, § 2º) estabelecendo que o ensino da Arte “é componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.” Assim, revogaram-se as disposições anteriores e arte passou a ser considerada disciplina obrigatória na educação básica.

Abordagem triangular – novo olhar para o ensino da arte

Diante da superação de argumentos que ensino da Arte é visto quanto às concepções metodológicas apenas como forma de expressão, de lazer, de contágio, de contemplação, herdadas

pelas tendências tradicional, tecnicista e escolanovista há mudanças conceituais sobre o ensino da Arte como cognição, provenientes das discussões do meio educacional no início dos anos 80 surgindo nova proposta de ensino no Brasil, a Abordagem Triangular.

Sistematizada em três eixos, ensinar arte envolve a leitura de imagens (apreciação), a contextualização a partir das condições estéticas da contemporaneidade e a criação (produção/fazer).

Diante do mundo repleto de imagens, com o avanço das tecnologias na criação e reprodução de imagens, a alfabetização visual vem confirmando a importância do papel da Arte na Escola. E frente à necessidade da alfabetização, Barbosa afirma:

Temos que alfabetizar para a leitura da imagem. Através da leitura das obras de artes plásticas estaremos preparando a criança para a decodificação da gramática visual, da imagem fixa e, através da leitura do cinema e da televisão, a prepararemos para aprender a gramática da imagem em movimento (BARBOSA, 1994, p. 34).

Contextualizar é estabelecer relações entre a obra de arte e o artista no tempo e no espaço, independente de sua forma física, explorando as circunstâncias políticas, sociais e culturais do seu contexto histórico. E ao contextualizar mergulha-se numa história de ideias, concepções e necessidades que estão em permanente evolução.

De acordo com Rizzi, a contextualização histórica vai além da dimensão estética:

[...] ao contextualizar estamos operando no domínio da História da Arte, e outras áreas de conhecimento necessárias para determinado programa de ensino. Assim, estabelece-se relações que permitam a interdisciplinaridade no processo ensino aprendizagem (RIZZI, 2003, p. 69).

O terceiro eixo, o fazer artístico, (BARBOSA, 1998) é a prática artística expressa no trabalho de ateliê, prática essa que enfatiza a percepção, a fantasia e a imaginação criadora, possibilitando o desenvolvimento de um processo próprio

de criação e, ao conceber o fazer como fundamental ao desenvolvimento do pensamento e da linguagem artística, a autora o entende como resultado de interpretação e representação pessoal interligadas à leitura e à contextualização da obra de arte. São os eixos interligados no processo para a educação estética.

O dizer e o fazer das professoras e alunos

O que as professoras falam sobre a Arte considerando que a escola é espaço e tempo em que se gesta a inventividade em Arte? Filosófica e psicologicamente, ora é concebida como virtuosismo, ora como emoção e também como símbolo, derivados dos estudos da estética.

O que penso é que a arte é tudo na minha vida. É importante... todos os lugares que eu vou, eu presto atenção, tudo tem arte, tudo. A arte pra mim... assim... é vida (Profa. SOM).

Acredito que a Arte é de fundamental importância na vida da sociedade. A Arte para que serve... Acho que ela alcança o coração a alma... Pera aí...ela serve para penetrar e alcançar a alma (Profa.MNS).

Arte é tudo, né? Arte é sentimento, é forma de criar, isso... pra mim é Arte. É descobrir tudo que... está às escondidas, por pra fora, mostrar o “eu” que está escondido (Profa. MAS).

Ainda percebe-se o conceito de Arte como expressão do sentimento humano. Esse modelo considera que a essência da prática artística reside em expressar sentimentos e emoções, porém Barbosa, (2003, p. 21) alerta que “aqueles que defendem a Arte na escola para liberar a emoção devem lembrar que podemos aprender muito pouco sobre nossas emoções se não formos capazes de refletir sobre elas.”

Porém, apenas uma das professoras, SOM, disse que a Arte está presente em todos os lugares, caracterizando uma concepção não apenas como descoberta da sensibilidade

humana, ou Arte como uma disciplina escolar, mas, também, como uma dimensão da vida, fazendo parte da realidade cotidiana.

Considerando que a ação pedagógica não se realiza tão somente no exercício específico da docência, isto é, dar aula e que o fazer pedagógico consciente no ensino da Arte, requer não somente o conhecimento específico da área, mas também um conhecimento prévio sobre as políticas educacionais que legislaram e legislam o ensino da Arte que ficou constatado que as professoras não tem conhecimento sobre o que estabelece o § 26 da Lei nº9394/96 sobre a obrigatoriedade do ensino da Arte como componente curricular bem como a pouca familiaridade com os PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais, documento oficial de referência e orientação para o ensino da Arte.

Já consultei por cima, mas não fui a fundo assim (Profa. MNS).

Não, só quando foi para fazer o concurso depois algumas reuniões aqui na escola. Esporadicamente lemos os PCN, muito vago (Profa. SOM).

Considerarei de igual importância nesta pesquisa, o olhar dos alunos sobre a disciplina de Arte e como esta disciplina acarreta um sentimento de resistência tanto pelos alunos como pela direção. Foi inquietante perceber na fala de alguns alunos entrevistados o posicionamento crítico quanto à postura da equipe pedagógica escolar referente ao componente curricular Arte, em privilegiar outras áreas do conhecimento proporcionando atividades extraclasse em detrimento da Arte.

Acho que o colégio dá mais importância para as outras disciplinas, tipo sempre que tem... na verdade dão mais importância pra outras disciplinas tipo se tem alguma oficina de outra matéria, levaram a gente, sei lá, de biologia sempre tem viagem, mas pra Arte não tem assim, nunca levaram a gente pra museu, pra teatro assim. (HDL – MNS- Matutino.)

O pessoal da matéria de artes do colégio passa assim até para os alunos isso que a gente pára pra pensar aah

então a arte não é tão importante! Entendeu... porque eles passam esta forma de pensar porque se tivesse tanta estrutura como pra outras matérias.. (GMF-MNS – Matutino).

Esse sentimento expresso nas falas reforça o pensamento de que na hierarquia do conhecimento humano a Arte esteja subordinada para algum fim superior e não como um meio para se igualar a fins superiores que, persistindo no meio educativo, contraria as orientações curriculares que determinam que “a disciplina Arte tem a mesma importância que os demais componentes curriculares do ensino médio” (BRASIL, 2006, p. 202).

Em outros depoimentos afirmam a importância do ensino da Arte, porém sugerem outras ações metodológicas para as aulas.

É importante, porque na obra de arte que tá todo o sentimento, ela expressa tudo aquilo que gente tá sentindo e as vezes é a aula de Arte o único momento de tá soltando isto, né? (GMF - MNS – Matutino).

Sim. Ah pra saber como... O que é um objeto... Tipo A aula é boa, a teoria é boa entendeu, mas tá faltando mais prática porque não adianta nada a gente lê e fica imaginando ah essa obra é tal... Imagine você pintando na aula de Arte um quadro mesmo, uma tela, você fazendo música na aula de Arte. Acho que a aula, a teoria é interessante, mas com a prática ficaria bem mais interessante. (JC – MNS - Matutino).

Eu acho tipo se fizesse uma excursão. Também se juntasse as sala, vê os melhor desenho, fizesse uma competição, né, do melhor desenho pra animá mais o pessoal a tá desenhando (DA – MAS – Noturno).

Trabalhar em forma de oficina, assim... pintura, escultura. Mais prática (JS – MNS – Matutino).

Eu queria que visitasse algum museu. É... Exposição... Algum museu... Ver o que tem... Sei lá (WC – MAS - Noturno).

Opiniões que não demonstram total insatisfação, mas que expressam o desejo de mudanças pedagógicas em que a discussão dialética entre a teoria e a prática, e a necessidade de conceber que nas práticas pedagógicas em Arte estejam presentes os elementos que configurem realmente a concepção de seu ensino como conhecimento, abarcando o fazer, o conhecer e o expressar, traduzidos metodologicamente nos vértices que compõem a triangulação; o fazer, o apreciar e a contextualização.

Considerações

Este estudo permitiu evidenciar que o ensino de arte nas escolas públicas, encontra-se centrado em atividades vinculadas ainda segundo a visão de ornamentação, lazer, livre expressão e desenvolvimento de habilidades manuais, utilizando-se de metodologias tradicionais. As técnicas utilizadas concentram-se no fazer artístico, distanciando-se da concepção de arte como conhecimento que integra o fazer, o conhecer e o expressar. Percebeu-se que a escola ainda se mostra como um espaço resistente às mudanças. A arte é lembrada com carinho, quando necessária, para o fechamento de alguma festividade como encerramento do projeto semestral da escola em que o aluno é exigido para demonstrar suas habilidades tanto na confecção de adereços e cartazes como também na criação de performances para danças, poesia e músicas sem ter desenvolvido ou amadurecido com o tema no decorrer do semestre. Aliadas a essas atividades que não permitem ao aluno construir uma significativa concepção da Arte mais abrangente, as professoras tendem a utilizar-se apenas dos poucos recursos disponíveis no seu trabalho. Concebem a arte como necessária, como um fenômeno cultural que precisa ser apreendido pelos alunos, porém não conseguem ser esse verdadeiro mediador cultural. Atualização, promoção de cursos, encontros ou palestras relativas ao ensino da arte são essenciais para a transformação e formação de uma consciência das funções do ensino de Arte na escola, para que o componente curricular seja ressignificado junto aos alunos e à comunidade escolar.

Para que isso se efetive, há necessidade de atualizações permanentes do profissional seja por meio de um acervo

didático próprio, adquirido e formado durante o seu percurso na docência e o Estado, proporcionar meios para que o professor possa alicerçar seu trabalho, por meio de recursos e de formação.

Portanto, considero que este trabalho investigativo, contribuiu para a visão sobre as concepções de Ensino de Arte, das concepções e práticas tanto de alunos como professores e ter uma noção de como está sendo ministrado o ensino de Arte no ensino médio na Rede Estadual de Ensino em Cuiabá/MT.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

_____. **A Imagem no ensino da arte**: anos oitenta e novos tempos. 2ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1994.

_____. **Recorte e colagem**. 2ª ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

_____. **Teoria e prática da educação artística**. 2.ed. São Paulo: Cultrix, 1978

BOGDAN, R. C. & BIRTEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Editora Porto, 1994.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96**. Brasília: MEC, 1996.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Vol. 1 Brasília: MEC/SEB, 2006.

_____. Lei nº 4.024 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 27/12/61 e retificado em 28/12/61. Disponível em <http://www6.senado.gov.br>. Acesso em: 15 de jul de 2010.

CASSIRER, Ernest. **Ensaio sobre o homem**: introdução a uma filosofia da cultura humana. Trad: Tomás Rosa Bueno, São Paulo: Martins Fontes, 1994.

GOMBRICH, E. H. **A história da arte**. Trad: Álvaro Cabral. 16ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

HUYGHE, René. **O sentido e destino da arte (I)**. Trad: João Gama. São Paulo: Martins Fontes, 1986

MINAYO, M. C. S. (org). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 26ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

PAREYSON, Luigi. **Os problemas da estética**. Trad: Maria Helena Nery Garcea. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

READ, Herbert. **A educação pela arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

RIZZI, Maria C. S. Caminhos metodológicos. In BARBOSA, A. M. (org.) **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

VACCARI, Ulisses Razzante. Por uma reflexão sobre o nascimento da filosofia da arte. In: **Conhecimento prático, filosofia**. São Paulo: Escala Educacional, Edição nº 17 ISSN 977 – 1808-8961 s.d.

WOLLEIM, Richard. **A arte e seus objetos**. Trad: Marcelo Brandão Cipolla, São Paulo: Martins Fontes, 1993.

PARANGOLÉS – UMA PROPOSTA ARTÍSTICA DE INTERCÂMBIO CULTURAL ENTRE ESCOLAS PÚBLICAS DO BRASIL, TIMOR, LETÔNIA E PORTUGAL

Fernanda Maria Macahiba Massagardi¹

Resumo

Em 2011, em parceria com a APECV (Portugal), Lat-Insea (Letônia) e outras escolas do Brasil e Timor, foi desenvolvido no CEMEFJA Paulo Freire da cidade de Campinas o projeto Comparangoleiros. Ao todo participaram 75 alunos em 3 escolas da Letônia, 310 alunos em 7 escolas em Portugal, 230 alunos em 3 escolas no Brasil e 40 alunos em 1 escola de Timor. Quatro países, o entrecruzamento de culturas, estilos diferentes de vida e olhares de pessoas que não se conheciam. Os alunos brasileiros, em especial, fazem parte de uma faixa social de baixa renda, frequentam escolas públicas de periferia e apresentam baixa auto-estima. Tal projeto consistiu no estudo da proposta do artista Hélio Oiticica, criador dos chamados parangolés, as pinturas cinéticas de vestir e na confecção dessas obras de arte, tendo por fundamento símbolos pertinentes ao cotidiano dos alunos e artistas de renome. Ao final da confecção, realizamos a troca de trabalhos entre países, no intuito da realização de performances artísticas que foram fotografadas e filmadas. A rede social Facebook foi o meio escolhido para a divulgação do projeto. O objetivo maior dessa proposta foi desenvolver a auto-estima dos alunos, suas competências artísticas e criatividade, possibilitando a construção de novas amizades, permitindo a troca cultural por meio das comparações e reflexões, além de promover o interesse pelo fazer artístico.

Palavras-chave

Intercâmbio; arte; educação; leitura de mundo; performance.

Abstract

In 2011, in partnership with APECV (Portugal), Lat-Insea (Letônia) and other schools from Brazil and Timor, was developed in CEMEFJA Paulo Freire from Campinas city, the project Comparangoleiros. Took part of this project, as a whole, 75 students of 3 different schools in Letônia, 310 students of 7 schools in Portugal, 230 students of 3 schools in Brazil and 40 students of a school in Timor. Four countries, the mixture of different cultures different lifestyle and points of view from people that didn't know each other. The Brazilians' students, particularly, are part of a very low class, they go to public schools in the suburbs, and have a very low self-respect. Such project consisted in the study of the artist Helio Oiticica's proposal, the creator of the parangoles, painters cinetics. By the end of the work, we did the exchange of the handicrafts among the countries, intending to artistic performs, that were photographed and filmed. The Facebook was chosen to publicize this project. The greatest aim of this proposal was to develop the self-respect of the students, as well as their competences and creativity, guiding for the construction of new friendships, encouraging the cultural exchange through comparison and reflection, apart from promote interest on the artistic how to do.

Keywords

Exchange; art; education; reading world; performance.

1 - UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas - nandamacahiba@gmail.com

1. Proposta de Intercâmbio

Em 2011, após visita a APECV (Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual) no Porto, em Portugal, a convite da diretora e Professora Doutora Teresa Torres Eça e do Professor Ariclaudio Francisco da Silva, de Diadema, São Paulo, Brasil, o CEMEFJA Paulo Freire, de Campinas, sob orientação da Professora de Artes, Fernanda Maria Macahiba Massagardi, foi incluído no projeto Comparagoleiros.

Tal projeto teve início no ano de 2010 e em 2012 iniciamos a terceira edição da proposta. Ao todo participaram 75 alunos em 3 escolas da Letônia, 310 alunos em 7 escolas em Portugal, 230 alunos em 3 escolas no Brasil e 40 alunos em 1 escola de Timor. Quatro países, o entrecruzamento de culturas, estilos diferentes de vida e olhares de pessoas que não se conheciam.

A academia relata inúmeros projetos educacionais que têm por objetivo o intercâmbio cultural e artístico. Muitas dessas experiências servem como instrumento de pesquisa, colaborando, dessa forma, com a literatura sobre o assunto.

O projeto em questão consiste no estudo dos Parangolés do artista plástico Hélio Oiticica, pinturas cinéticas que só têm sentido quando parte do próprio corpo na *performance de arte*. Para a confecção das capas foram realizados estudos prévios pelos professores envolvidos na proposta. Tais estudos trataram de vida e obra de artistas de renomes dos países participantes, além de uma coleta de desenhos com a simbologia própria do cotidiano dos alunos.

Ao final da elaboração das obras realizamos a troca de trabalhos entre países, no intuito da criação de performances artísticas que foram fotografadas e filmadas. A rede social Facebook foi o meio escolhido para a divulgação do projeto.

O objetivo maior dessa proposta foi desenvolver a auto-estima dos alunos, suas competências artísticas e criatividade, possibilitando a construção de novas amizades, permitindo a troca cultural por meio das comparações e reflexões, além de promover o interesse pelo fazer artístico.

2. Os Parangolés

Hélio Oiticica é conhecido por seu espírito contestador. A obra dos Parangolés surge a partir do envolvimento do artista com a dança e mais especificamente com o samba. Segundo ele, esse interesse nasceu de “*uma necessidade vital de desintelectualização, de desinibição intelectual, da necessidade de uma livre expressão*”. (OITICICA, 1986, p. 12)

A imersão que a música possibilita unido a gestualidade ao ritmo, fazendo com que o intelecto permaneça em segundo plano diante das imagens que se movimentam de maneira improvisada gera um ato expressivo espontâneo, original e criativo.

Os Parangolés são tipos de capas, standartes, bandeiras de vestir criadas com panos coloridos interligados, que deixam entrever a cada movimento, uma nova obra de arte. A obra se revela com a *performance*. Acor ganha diferentes formas quando se expande pelo espaço e é associada com a música e a dança. É uma vivência visual, tátil, rítmica. A arte só passa a existir quando a ação cria a estrutura. O participante se transforma na própria obra quando a veste. Não é apenas observador passivo. É ele próprio, criador e criatura e não simplesmente suporte de uma obra. Oiticica (OITICICA, 1988, p. 23) esclarece que se trata da “*incorporação do corpo na obra e da obra no corpo*”. O artista afirma que: “*o objetivo é dar ao público a chance de deixar de ser público espectador; de fora, para participante na atividade criadora*”. (OITICICA, 1988, p. 25)

O ato de vestir a obra faz com que o participante deixe de ser apenas um observador e produz, no ato da *performance*, uma sensação de liberdade e expansão dos sentidos, pois passa a ser parte da vivência e experiência de vida.

Mário Pedrosa afirma que:

Foi durante a iniciação ao samba, que o artista passou da experiência visual, em sua pureza, para a experiência de tato, do movimento, da fruição sensual dos materiais, em que o corpo inteiro, antes resumido na aristocracia distante do visual, entra como fonte total da sensorialidade. (FAVARETTO, 1992, p. 8)

Oiticica dá início a uma nova concepção de integração obra de arte e ser humano. Morre o espectador e nasce o participante. Oiticica esclarece:

O 'ato' do espectador ao carregar a obra revela a totalidade expressiva da mesma na sua estrutura: a estrutura atinge aí o máximo de ação própria no sentido do 'ato expressivo'. A ação é a pura manifestação expressiva da obra. (OITICICA, 1986, p. 34)

O improviso daquele que se apropria da obra tornando-a intrínseca ao seu corpo faz com que a ideia de expor um objeto artístico perca o sentido. Importa a partir de então a participação criativa e inventiva em espaços livres. O objetivo dessa proposta, segundo Oiticica, é dar ao indivíduo a experiência da criação, de descobrir por meio da participação algo que tenha um sentido de vivência.

A manipulação da obra dá a ela uma dimensão plurisensorial. Oiticica privilegia a experiência em detrimento do intelectual. São palavras do artista:

O que interessa é justamente jogar de lado toda essa porcaria intelectual, ou deixá-la para os otários da crítica antiga, ultrapassada, e procurar um modo de dar ao indivíduo a possibilidade de 'experimentar', de deixar de ser espectador para ser participante. (OITICICA, 1988, p. 11)

Assim como Duchamp, Oiticica questiona o estatuto da arte, do equívoco que é pensar apenas sob a perspectiva dos museus e galerias de arte a verdadeira obra. É uma proposta de levar a experiência de arte para todos e não apenas para uma elite.

O Parangolé, nesse sentido, é uma construção no espaço, uma intensificação da vida, aliando a percepção da arte à expressão dela. Não é imposto um padrão estético determinado com os Parangolés. A liberdade e o desprendimento são palavras-chave nesse processo criativo. Não há uma obra fixa, ao contrário, o suporte cria e torna a criar novas formas por meio

da gestualidade. A distância entre a arte e a vida, nesse sentido, é superada e a experiência é o que conduz o ato artístico. O indivíduo deixa de ser aquele que contempla e submerge numa nova sensibilidade ativa. É uma ampliação e dilatamento das capacidades humanas artísticas a partir de um interior criativo e espontâneo.

3. A leitura de mundo a partir da leitura da imagem

As artes visuais são uma linguagem privilegiada. Desde os tempos remotos, antes mesmo dos homens expressarem o verbo por meio da escrita, o desenho, a escultura e tantas outras formas de arte já registravam costumes, criatividade e crenças de povos. Se não houvesse esse tipo de arte pouco ou nada saberíamos dos tempos primevos da humanidade.

Assim como para a leitura de textos é necessário o domínio dos símbolos, isso também se dá com a arte visual. É preciso educar os sentidos para conseguirmos produzir uma sensação estética que faça juz àquilo que se apresenta como arte. No entanto, segundo Arnheim em seu livro *Arte e percepção Visual*:

Temos negligenciado o dom de compreender as coisas através de nossos sentidos. O conceito está divorciado do que se percebe, e o pensamento se move entre abstrações. Nossos olhos foram reduzidos a instrumentos para identificar e para medir; daí sofrermos de uma carência de ideias exprimíveis em imagens e de uma capacidade de descobrir significado no que vemos. (ARNHEIM, 1980, P. 5)

A proposta de intercâmbio de Parangolés tem como objetivo ampliar os horizontes dos alunos e a capacidade de vivenciarem as obras de arte, fazendo uma leitura de mundo mais rica em significados, possibilitando um aperfeiçoamento da percepção e dos sentidos.

Culturas diferentes, diversos olhares, contextos sócio-econômicos e identidades distintas. No entanto, seres que habitam um mundo que se diz globalizado, mas que

possuem características muito próprias no fazer arte e na vida.

Uma ode à solidariedade, quando jovens vestem as obras confeccionadas por colegas de outros países, sem preocuparem-se com origem sócio-econômica, etnia, etc. Todos munidos do desejo de produzirem *performances* que serão postadas numa rede social como forma de homenagem e intercâmbio afetivo entre artistas.

Muitos teóricos defendem que na escola não fazemos arte. Mas se a arte é própria do humano desde os primeiros tempos, não estarão equivocados ao afirmarem que as grandes obras são apenas aquelas reconhecidas pelos críticos? Não terá a arte contemporânea, em nosso século, expandido um conceito tão limitado?

Alunos que produzem, criam, refletem sobre artistas de renome. Artistas tentando entender artistas. Reproduzindo e reinventando formas, cores, texturas que serão vivenciadas num contexto de livre expressão e criatividade, criando uma rede de amizades que transpõe a barreira geográfica. Lendo um mundo que lhes é desconhecido por meio de obras criadas por colegas que moram em outros países e possuem uma cultura diversa. Um entrelaçamento solidário e criativo.

4. Conclusões

O projeto Comparangoleiros, além de ter estabelecido laços de amizade entre pessoas de países diferentes, despertou nos alunos a curiosidade sobre a arte, levando-os a estudar mais pormenorizadamente artistas de culturas distintas para a confecção de suas obras.

Os alunos do CEMEFEJA Paulo Freire, de Campinas, que fazem parte de uma parcela social marginalizada, quando descobriram que Oiticica declarou em uma de suas obras: - Seja marginal, seja herói, fizeram com a professora uma discussão para chegarem a um consenso sobre essa frase e descobriram que são eles, a maioria desprezada, que sustenta, com sua mão-de-obra barata e serviços pesados, muitas outras pessoas.

Grande porcentagem dos educandos do CEMEFEJA estão em regime de liberdade assistida, tendo passagem pela polícia devido aos mais diversos atos e atualmente estão na escola na tentativa de reintegração a sociedade. Apresentam baixa auto-estima, foram vítimas de todo tipo de violência. O fato de saberem que suas obras foram recebidas por colegas de outro país com respeito e que essas pessoas vestiram suas criações para uma performance sentiram-se valorizados e parte de um grupo.

É uma proposta que vai além do fazer e viver arte, mas um trabalho que realiza uma verdadeira integração social.

5. Referências

ARNHEIM, Rudolf. *Arte e Percepção Visual*. São Paulo: Thompson Learning, 1980.

FAVARETTO, Celso. *A Invenção de Hélio Oiticica*. São Paulo: EDUSP, 1992.

CATÁLOGO: *Hélio Oiticica*. Centro de Arte Hélio Oiticica. Rio de Janeiro; Galerie nationale du Jeu de Paume, Paris.

OITICICA, Hélio Oiticica & CLARCK, Lygia. *Cartas: 1964-74*. Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ, 1988.

OITICICA, Hélio. *Aspiro ao grande labirinto*. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

JUSTINO, José Maria. *Seja Marginal, Seja Herói: modernidade e pós-modernidade em Hélio Oiticica*. Curitiba: Ed. da UFPR, 1998.

SALOMÃO, Wally. *Hélio Oiticica: qual é o parangolé*. Rio de Janeiro: relume-Dumará, 1996.

Anexos



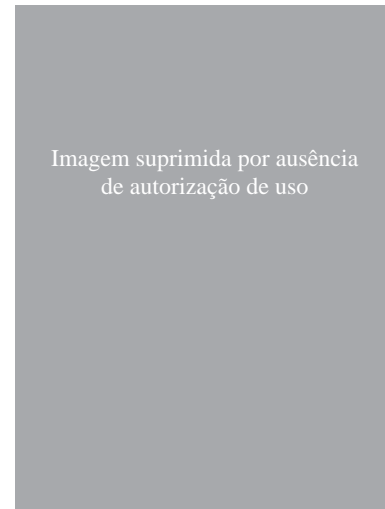
I – Professores e alunos de preparando para a performance com os Parangolés em Portugal



III – Produção de Parangolés em Timor



II – Performance das crianças da professora Fernanda Santos em Avintes



IV – Alunos do professor Ariclaudio de Diadema- SP vestindo os parangolés confeccionados na Letônia



V – Professor Fernando e Lucas na aula da professora Fernanda Macahiba no CEMEFÉJA Paulo Freire em Campinas

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE LETRAMENTO PARA LEITURA E ESCUTA DO MUNDO: ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA ATENDIDA PELO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

Sheila Cristina Monteiro Matos¹

Resumo

Este trabalho teve como objetivo analisar práticas pedagógicas de Letramento por parte de educadores de Matemática e de Língua Portuguesa vinculados ao Programa Mais Educação. Para tal, utilizou-se a metodologia dialética apresentada por Frigotto, tendo o estudo de caso como método de análise. Para o trabalho de campo, foi selecionada uma escola em comunidade carente no município de Duque de Caxias, Rio de Janeiro. Nessa escola, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, observação e pesquisas em registros. A análise dos dados foi a de Bardin (análise de conteúdo). Em síntese, compreendemos que o Programa Mais Educação tem contribuído para melhorar a oferta de educação de qualidade nas escolas públicas brasileiras. Destacamos, ainda, a importância das práticas pedagógicas de Letramento na inter-relação dos turnos da ampliação do tempo escolar, para que o aluno adquira, de forma lúdica, habilidades e atitudes necessárias para sua participação ativa e competente na sociedade. Esse aprendizado perpassa por práticas docentes de *leitura* e de *escrita*, atividade que não somente capacita os discentes a lograrem aprovação, não apenas retroalimentam o educador, que passa a melhorar sua prática, mas também fomentam a formação humana do cidadão letrado, capaz de ler e de escutar o mundo rumo a um futuro melhor.

Palavras-chave

Práticas pedagógicas; Programa Mais Educação; letramento; letramento matemático.

Abstract

This study aimed to analyze the literacy teaching practices by educators of Mathematics and Portuguese language attached to the Program More Education. Thus, it was used the dialectical methodology presented by dialectic Frigotto, developed as the case study. For the fieldwork, we selected a school in the poor community in Duque de Caxias city, Rio de Janeiro state. In this school, there were interviews, observation and research records. The data analysis was Bardin's (content analysis). In summary, we understand that the Program More Education has contributed more to improve the provision of quality education in public schools. We also highlight the importance of literacy teaching practices in the inter-relation of the shifts of the expansion of school time, so that the student has acquired, through playing, skills and attitudes necessary for active and responsible participation in society. This learning permeates the teaching practices of reading and writing, an activity that not only enables students to reach grade approval, not only has fed back into the educator, which to improve their practice too, but also promote the formation of human literate citizens, able to read and hear the world towards a better future.

Keywords

Educational practices, Mais Educação Program, literacy, mathematical literacy.

1 - Colégio Brigadeiro Newton Braga (CBNB)

Introdução

Neste século XXI, diversos autores e pesquisadores brasileiros em educação redescobriram e retomaram a temática da educação integral como aquela que considera o indivíduo na sua pluralidade, como um ser que deve desenvolver as suas capacidades físicas, psicológicas, intelectuais, morais (COELHO e MENEZES, 2007).

A publicação intitulada *Texto referência para o debate nacional sobre Educação Integral* (BRASIL, 2008b) observa que a educação integral tem por finalidade universalizar o acesso, a permanência e a aprendizagem na escola pública, constituindo-se alicerce para o enfrentamento das desigualdades que persistem na educação brasileira.

Nesse sentido, vale destacar que o Plano de Desenvolvimento de Educação (PDE), que tem por objetivo principal promover o avanço da qualidade da educação brasileira, busca congrega uma visão sistêmica à educação, por meio de ações e programas. No contexto deste estudo, destaca-se o Programa Mais Educação (PME).

Inicialmente regulado pela Portaria Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007, posteriormente institucionalizado pelo Decreto 7.083, de 27 de janeiro de 2010, tem por objetivo fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, tendo por base a oferta de atividades diversificadas no contraturno escolar, desenvolvidas tanto no interior escolar, quanto em outros espaços educativos.

Vale ressaltar também que o Programa Mais Educação (PME) traz uma proposta de ampliação da jornada escolar² associado à oferta de novos métodos, saberes, processos e conteúdos educativos (BRASIL, 2008b). Seu processo de operacionalização do PME, na escola, faz-se associar a seleção de macrocampos do saber, a fim de delinear suas atividades no contraturno escolar. Os macrocampos são os seguintes (BRASIL, 2008a): Acompanhamento Pedagógico; Meio

Ambiente; Esporte e Lazer; Direitos Humanos em Educação; Culturas e Artes; Inclusão Digital; Prevenção e Promoção da Saúde; Comunicação e Uso de Mídias; Educação Científica; e Educação Econômica e Cidadania.

Por sua vez, conforme Rios (2005), não adianta apenas vislumbrar ações normativas para a busca da qualidade na educação se o professor, um dos principais agentes do processo ensino-aprendizagem, ainda desenvolve a rotina de ações educativas de forma incipiente e distante de uma reflexão crítica e transformadora.

Por seu turno, Freire (1996), ao refletir sobre os saberes necessários à prática pedagógica, discorre sobre a possibilidade de os educadores estabelecerem novas relações e condições de educabilidade entre si, asseverando que não há prescrições nem fórmulas para uma boa prática educativa, mas, sim, a busca de alicerces pautados em uma perspectiva dialógica entre educando e educador.

Esses aspectos sobre a prática docente discutidos por Rios e Freire ganham peculiar perspectiva quando se busca o Letramento do discente em programas dessa natureza. Não há a educação do indivíduo em sua pluralidade sem o pressuposto básico do Letramento, ou seja, aquele em que indivíduos que dominam o uso da *leitura* e da *escrita* têm as habilidades e atitudes necessárias para uma participação ativa e competente em situações em que práticas de *leitura* e/ou *escrita* têm função essencial (SOARES, 2002). A educação integral deve formar cidadãos letrados.

Nesse contexto, este estudo tem como objetivo geral analisar práticas pedagógicas de Letramento por parte de educadores de Matemática e Língua Portuguesa vinculados ao Programa Mais Educação.

Caminhos metodológicos

Nesta pesquisa, qualitativa, procuramos apreender dimensões subjetivas no campo da investigação. Utilizamos

2 - De acordo com o Documento Final da Conferência Nacional de Educação de 2010, o Brasil é um dos países que possuem o menor tempo diário de permanência de estudantes na escola. Uma das ações públicas demandadas pela sociedade e pelo meio acadêmico/profissional para garantir a qualidade da educação é a ampliação da jornada escolar diária.

o método dialético de investigação, uma vez que existam “formas metodológicas conflitantes e antagônicas de apreender o real” (FRIGOTTO, 2008, p. 76). Neste trabalho, essas formas foram delineadas a partir do “ideal” apreendido pelo Programa Mais Educação, e o “real” identificado nas práticas educativas no turno e no contraturno escolar verificado no estudo de caso.

No trabalho de campo, fizemos a coleta sistemática de informações sobre a implementação do PME nas práticas educativas de uma escola do município de Caxias. Para tal, recorremos às múltiplas fontes de coletas citadas por Yin (2005), ou seja, documentos, registros em arquivos, entrevistas e observação direta.

Realizamos entrevistas semiestruturadas, cuja condução procurou manter um diálogo com os entrevistados. Desta forma, buscávamos perceber a realidade na prática educativa, considerando os critérios de “representatividade” da fala e a questão da interação social que está em jogo na relação pesquisador-pesquisado (SZYMANSKI, 2002). Os perfis dos entrevistados foram os seguintes:

Função	Código
Diretora	DVI
Coordenadora do Programa na Escola	CVI
Professora 1 da Escola Municipal	P1
Professora 2 da Escola Municipal	P2
Monitora de Matemática do contraturno	MM
Monitora de Letramento do contraturno	ML

QUADRO 1 - Perfil dos entrevistados

No que concerne às práticas educativas, observamos as atividades realizadas tanto do turno quanto no contraturno, focalizando, no contraturno, o macrocampo de Acompanhamento Pedagógico (Letramento, Matemática), a articulação e interdisciplinaridade das atividades extraclasse,

o apoio e o assessoramento técnico da equipe do PME da Secretaria Municipal de Educação e do Ministério da Educação - MEC.

Locus da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma escola pública do município de Duque de Caxias-RJ. Nesse município, o Programa Mais Educação é conhecido como Programa Mais Escola. A escolha da escola se deu por esta estar inserida em comunidade carente do Estado do Rio de Janeiro e não apresentar o espaço mais adequado para práticas pedagógicas.

De acordo com informações adquiridas em documentos oficiais das escolas, de uma forma geral, a população da região é composta por famílias numerosas, pertencentes à classe econômica de baixa renda, com pouca escolaridade e com muitas dificuldades relacionadas à falta de emprego, moradia, alimentação e saúde. Ressaltamos também que há também precariedade no espaço físico das unidades escolares. A escola pesquisada funciona em um galpão alugado pela Prefeitura. Neste galpão, as salas de aula não têm janela e a ventilação se dá através de uma grade no alto do portão de entrada.

Práticas educativas no cotidiano escolar: questões sobre letramento

Freire (1996) afirma que as práticas educativas não devem se referir a um ato neutro e desconectado de uma intencionalidade. Além de intencionais, devem se legitimar na inter-relação do educador com o educando. Para compreendermos essa assertiva freireana, faz-se necessário atribuir ao ato educativo um caráter dialógico. Essa dialogicidade estará presente se o educador assumir uma postura que vá de encontro a uma abordagem tradicional de ensino em que se valorize a transmissão mecânica do conhecimento, tendo o aluno como mero receptor passivo diante do conhecimento a ser estudado.

Em consonância com a ideia de que a prática é marcada por uma opção consciente e significativa, Tardif (2002) sinaliza que há uma *epistemologia da prática docente*, em que se busca,

fundamentalmente, ter como objeto de investigação a interação do ser humano, trazendo elementos como a individualidade, a história pessoal e a personalidade, bem como os recursos e os limites que são agregados no fenômeno educativo. Os indivíduos que fazem parte dessa prática docente são eminentemente *sujeitos* do ato de ensinar e de aprender na forma ampliada de conceber a educação.

Nesse sentido, o autor afirma:

A atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida. Ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão. [...] Essas interações são mediadas por diversos canais: discurso, comportamentos, maneiras de ser etc. Elas exigem, portanto, dos professores não um saber sobre um objeto de conhecimento nem um saber sobre a prática e destinado principalmente a objetivá-la, mas a capacidade de se comportarem como sujeitos, como atores e de serem pessoas em interação com pessoas (TARDIF, 2002, p. 50).

Observamos, portanto, que o processo interativo entre educador e educando se faz associar a um constructo que vai muito além da necessidade de conhecer o objeto do conhecimento a ser trabalhado. Inclui a capacidade de eles se comportarem como sujeitos, atores em um ato em que estão eminentemente imersos. Parafraseando Freire (1996), poderíamos associar tal situação ao entendimento de que “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro” (p. 23).

Imersa em um contexto mais amplo, verificamos, portanto, que as práticas educativas são gestadas e midiatisadas por relações socioculturais, políticas e econômicas desse contexto em que se constrói e reconstrói o conhecimento, buscando sempre o alicerce da ação-reflexão no cotidiano escolar. Os

saberes experienciais são desenvolvidos a partir do trabalho cotidiano do professor em relação com o conhecimento advindo do seu meio, de sua realidade. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados (TARDIF, 2002).

Neste sentido, os pressupostos para projetos pedagógicos do Programa Mais Educação coadunam com as concepções apresentadas acima, uma vez que se referem aos saberes como “propriedades e estratégias do fazer e do pensar, aos procedimentos passíveis de produzir uma *práxis diferenciada* para estudantes em formação” (BRASIL, 2008a, p. 43, grifos nossos).

E ainda, em relação às práticas educativas do macrocampo Acompanhamento Pedagógico, o Programa Mais Educação, por meio de seus Cadernos Pedagógicos, orienta que se deve problematizar o caráter apenas acessório ou a ideia de reforço que acompanham as atividades de Letramento e Matemática (TITTON, XAVIER e PACHECO, 2010).

No que se refere ao Letramento, Pacheco (2010) afirma que essa temática no Programa Mais Educação remete a uma concepção de alfabetização ampliada, no sentido de oportunizar a qualificação das relações com a escrita e com a leitura, de forma que os alunos compreendam e intervenham criticamente no mundo. Segundo a autora, o PME possibilita ampliar as experiências de letramento, por intermédio de seus diversos projetos e oficinas. Ademais, ela sugere as seguintes atividades educativas: organização de “textotecas”, conhecimento do contexto em que vivem os alunos, valorização da biblioteca, e confecção de um Livro da Vida.

Consideramos que essas atividades educativas são relevantes para a formação integral do aluno. De acordo com Magalhães (2005), é pela linguagem que um sujeito interpreta a realidade, por meio da qual se manifesta como ser ao escolher o conteúdo temático, as opções linguísticas, o momento social, político, econômico e cultural de sua fala. Mais do que isso, evidencia seu *status* social e quem são seus interlocutores.

Considerando que é papel da escola a formação de cidadãos letrados, especialmente em classes menos privilegiadas (GOULART, 2006), e que é a educação básica que dota as pessoas de atitudes para participar efetivamente da sociedade

(SHIROMA, 2007), interpretamos que são as práticas educativas que capacitam tal linguagem, ou seja, a percepção de mundo. Nesse contexto, o educador é elemento-chave para proporcionar a formação de sujeitos letrados.

O educador é um dos sujeitos cognoscentes que têm como tarefa precípua trabalhar a capacitação de habilidades, atitudes e conteúdos que se difundem na escola. Ele é um dos principais agentes no trabalho da conscientização ética, política e social que desencadeia, no indivíduo, aspectos plenos e conscientes na batalha diária dos seus direitos e deveres.

Nesse enfoque, é indispensável ao educador legitimar essa práxis no processo de Letramento. O Letramento interfere em todo o sistema de valores do sujeito, durante toda sua vida, estando ligado, de forma tênue, ao seu amadurecimento como pessoa e ao seu contexto social. Mais do que interdisciplinar, o Letramento é transversal e multidisciplinar ao refletir o esforço coletivo de diversos agentes sociais (SENNÁ, 2007). Ou seja, ao garantir os conteúdos formais mobilizados por construções de texto, reconto de histórias, bem como ao favorecer um clima escolar em que o aluno tem a possibilidade de criar e recriar sua aprendizagem.

Mas existe também o Letramento Matemático. Nesse contexto, Rangel (2010) apresenta que o conhecimento matemático advém dos conhecimentos físico e social. A ordem, a classificação e o número são propriedades das ações que a criança realiza ao estabelecer relações entre objetos, motivadas por interesse ou necessidade, possuindo algumas características ligadas à abstração, à precisão e ao rigor lógico. Assim, o aluno precisa agir sobre os objetos e descobrir regularidades e propriedades por meio da experiência lógico-matemática, para saber calcular, medir, raciocinar, argumentar, tratar informações estatisticamente e aprender a aprender. Para tal, o educador necessita conhecer as práticas sociais do cotidiano da criança.

Por conseguinte, Rangel (2010) sugere duas intervenções:

- a construção de conceitos matemáticos por meio de situações lúdicas, jogos cooperativos, histórias, cantigas e brincadeiras;
- construção de conceitos matemáticos a partir de situações problemas que emergem do cotidiano escolar,

ou de contextos desencadeados nos projetos de estudo relacionados à temática “água e qualidade de vida”.

Estudo de caso

A pesquisa no campo iniciou-se em março de 2010 e se estendeu até dezembro do mesmo ano. Nos meses iniciais de 2011, realizamos a análise das entrevistas e de documentos. Para fins de apresentação, dividiremos este estudo de caso em dois campos: Ensino de Língua Portuguesa e Ensino de Matemática.

Língua Portuguesa

Como abordamos, o Letramento interfere no sistema de valores do sujeito, estando ligado ao seu amadurecimento como pessoa e ao seu contexto social, de forma interdisciplinar, transversal e multidisciplinar.

Coerente com essa concepção, o Programa Mais Educação sugere ideias de forma que os alunos possam intervir criticamente no mundo. Assim, o PME orienta a realização de projetos e oficinas que possibilitem ao aluno criar e recriar sua aprendizagem.

Coerente com isso, a FAP, Apostila de Formação em Alfabetização Plena, material didático que norteia as práticas educativas dos professores que atuam no 1º segmento em Duque de Caxias (DUQUE DE CAXIAS, 2001), propõe que o educador realize atividades como: bingo dos nomes, salada do alfabeto, escrita de palavras por meio da *forca*, jogo de ortografia (f/v, B/p), baralho de letras cursivas/*script*, jogo do antônimo, jogo do sinônimo, alfabeto móvel, jogo de memória das sílabas, baralho de letras e palavras, entre outras. Ou seja, práticas que valorizem o lúdico, interagindo saberes disciplinares e curriculares com experienciais.

Nas entrevistas, verificamos que a coordenadora do Programa valoriza o lúdico e a produção textual nas práticas de Letramento:

CVI: A proposta é que todos esses conhecimentos sejam trabalhados de uma forma diferente daquele *conteúdo*

mais tradicional trabalhado em sala de aula. Então, isso é trabalhado de uma forma mais *lúdica*. Tanto no *Letramento* quanto na *Matemática*, busca-se trabalhar bastante com *jogos*, *brincadeiras*, dentro da parte *recreativa*. O *Letramento*, por exemplo, ao trabalhar a questão da *leitura* e da *escrita*, trabalha muito a questão da *oralidade*, da *produção de texto*.

Observamos, ainda, que a coordenadora busca trabalhar o contraturno de forma diferente daquela do turno regular.

As práticas realizadas no turno, pelos professores 1 e 2, e no contraturno, pela monitora, ratificam a concepção da coordenadora.

P1: [...] o Letramento e a Matemática ajudaram muito. As crianças que tinham dificuldades de *leitura* e *escrita* também melhoraram muito, perderam a *timidez*, conseguiram *escrever* de forma espontânea, fazer *produções de texto* melhor, com mais *palavras*, utilizando um maior *repertório de letras*, de *palavras*, um *vocabulário* melhor. Então, o projeto melhorou muito, em todas as dimensões: física, intelectual e moral.

P2: Um exemplo é o *soletrando* que trabalha a *ortografia* na *Língua Portuguesa* de forma bem *lúdica*. Eles brincam mais há todo um planejamento com objetivos bem definidos na *leitura*, na *escrita*, em tudo.

ML: Na *leitura*, a atividade que eu utilizo é a *poesia* e eu tenho certeza que os alunos gostam e vão aprendendo os *versos*, as *trovas*. Aí, pouco a pouco, eles vão aprendendo os conceitos da *Língua Portuguesa*. Eu trabalho também com recortes e colagens e construímos um *mural*. Eu gosto muito de montar uma *história* coletivamente. Nós modificamos o fim dando a *oportunidade* para *criatividade* do aluno. Então, eu vejo que essas aprendizagens eles levam para o turno regular de ensino. Ah! Eu também trabalho com *rótulos* de mercadorias e é muito bom para os pequenos do 2º ano melhorarem a *escrita* e a *leitura*. Eles aprendem bastante. Então, sempre eu trabalho a diversidade de atividades na minha aula como *jogos*, *livros* com *poesias*, *reportagens* com jornais, enfim.

Salientamos, ainda, pistas que evidenciam capacitação para escuta e leitura do mundo, como: trabalho com rótulos, poesias, reportagens, perder atimidez. Tais saberes são importantes para o amadurecimento dos alunos.

Ademais, nas observações que realizamos na sala de aula, tanto no turno quanto no contraturno, bem como no contato com os planejamentos mensais e com o “caderno de plano semanal” da professora, inferimos que o ensino da Língua Portuguesa tem acompanhado os referenciais pedagógicos propostos pelo PME, ou seja, está pautado em um ensino dinâmico e construtivo para os alunos que ainda persistem dificuldades na leitura e na escrita.

Igualmente, verificamos práticas distintas entre as professoras. Enquanto uma desenvolve aulas com técnicas bem dinâmicas, a outra ministra aulas tradicionais, baseadas em conteúdos e atividades escritos no quadro de giz. Nessas aulas, os alunos passam quase o horário inteiro copiando as atividades propostas pela professora. Urge a necessidade de o contraturno persistir nas atividades lúdicas e interativas, bem como de o turno dinamizar mais sua prática educativa. Observamos, portanto, diferenças entre os saberes docentes das professoras. Deduz-se também a necessidade da atualização pedagógica, ou seja, a formação continuada para os professores da rede.

Em relação à valorização do contexto em que o aluno vive, percebemos que os monitores estão assumindo a responsabilidade de fazer a ponte entre os saberes formais com a bagagem de conhecimentos que os alunos trazem para o interior da sala de aula, levando-os a se sentirem mais valorizados e motivados para o aprendizado escolar.

Destarte, verificamos o *avanço* no que concerne ao interesse do aluno aprender, de forma lúdica, os conceitos que o Letramento lhe proporciona para toda sua vida.

No que tange aos *desafios*, percebemos que, embora haja similaridades nas práticas educativas do turno e do contraturno, há professores do turno regular que ainda apresentam práticas antiquadas, carecendo de atualização pedagógica.

Matemática

Abordamos que a Matemática é uma área de conhecimento ampla, possuindo algumas características ligadas à abstração, à precisão, ao rigor lógico, entre outras, que possibilitam ao indivíduo problematizar e entender a realidade. Sabemos que propor a transposição desses conhecimentos, partindo da abstração para o entendimento e transformação da realidade, não é uma tarefa fácil para o professor.

Nesse sentido, o PME propõe que o ensino dessa disciplina seja pautado em princípios e orientações didáticas que levem em consideração a realidade do aluno e possibilite esta *transposição do abstrato para o real*. Como alternativa para realizar tal transposição e facilitar a aprendizagem do aluno, o Programa propõe a adoção de *kits* educativos que contêm vários jogos pedagógicos para serem utilizados no ensino da Matemática.

Ainda verificando os pressupostos contidos nos Cadernos Temáticos do macrocampo Acompanhamento Pedagógico (RANGEL, 2010), observamos que a Matemática pode contribuir para o aluno exercer sua cidadania por meio do saber calcular, medir, raciocinar, argumentar, tratar informações estatisticamente e aprender a aprender.

No que tange aos saberes docentes que são mobilizados nas práticas educativas, Tardif (2002) destaca que o ensino de Matemática se concebe como um saber disciplinar. Esse saber implica revisitar os conhecimentos específicos de determinadas áreas do conhecimento, neste caso, a Matemática, que são consolidados desde a formação inicial do docente e se perpetua na sua formação continuada.

De início, percebemos a utilização do lúdico como técnica educativa, como vemos na entrevista a seguir:

MM: Trabalhamos a *tabuada*, sendo que também com jogos, de forma lúdica. Também temos o *tangran*, que é muito importante para o aluno aprender figura-fundo, tamanhos, organizar uma figura utilizando aquelas sete peças. Na verdade, a gente pode montar o que quisermos. Então eu trago vários tipos de desenhos, de formas, que ajudam a desenvolver a *memória* e *raciocínio* lógico da criança.



FIGURA 1 – Utilização de *kits* nas práticas educativas do contraturno

Fonte: arquivo da autora

O próximo fragmento também demonstra as estratégias metodológicas que são sugeridas pelo PME (RANGEL, 2010), o qual atribui à aprendizagem da Matemática um processo que envolve habilidades de compreensão e interpretação de um significado. Seria conceber os conhecimentos matemáticos como meio para os alunos compreender e transformar a realidade, e não como um fim em si mesmo.

Assim, a monitora de Matemática nos afirma:

MM: A gente trabalha muito com *jogos*, esse é o objetivo do Mais Escola. Trabalhamos com *recorte*, *colagem*, *figura geométrica*. A gente usou, por exemplo, uma *bandeira* do Brasil, na época da *copa*, e trabalhamos as *formas geométricas*: o *quadrado*, o *círculo*, as *cores* e o que *significava cada cor da bandeira*. Assim, a gente vai ensinando os alunos e eles vão aprendendo. Então. Tudo que a gente faz, é construindo junto, professor e aluno aprendendo juntos. E a gente trabalha de uma forma *lúdica* com as crianças, com *jogos* para *memória*, *concentração* e *raciocínio*. Até a *tabuada* é assim, brincando e aprendendo.



FIGURA 2 – Trabalho com formas geométricas no contraturno

Fonte: arquivo da autora

Nessa fala, ainda destacamos termos que a monitora utilizou, como: *a tudo que a gente faz, é construindo junto, professor e aluno aprendendo juntos*. Estas unidades de registro nos fazem relembrar o pensamento de Freire, de que não há docência sem a discência, isto é, que todos aprendem juntos em uma mão dupla de ensinamentos. Vale ressaltar ainda que, nos diversos momentos que estivemos em campo, observamos a monitora se dirigir aos alunos com respeito e estabelecendo uma relação professor-aluno bem horizontal, tal qual Freire (1996) defende em seus pressupostos para uma educação problematizadora.

Verificamos também a importância da utilização dos recursos didáticos disponibilizados pelo Programa Mais Educação. São *kits* compostos por dominó de operações matemáticas, blocos lógicos, tangran, tabuada completa em madeira, bingo de números, entre outros jogos. Essa variedade de material estava sempre disponível para os alunos, inserido no planejamento de aulas da monitora. Nesse contexto, destacamos que o ensino da Matemática está convergindo para um dos pressupostos pelo Programa Mais Educação, que afirma que os alunos aprendem melhor quando a ludicidade está presente no planejamento (RANGEL, 2010). Tal condição, colocada em prática, possibilita o resgate de conceitos e conteúdos e ainda ajuda o aluno a superar suas dificuldades, encontrando novos caminhos para a construção do conhecimento e colaborando para seu Letramento Matemático.

No que tange às observações realizadas no turno regular, a professora 2 também respalda suas intervenções em sala de aula, utilizando metodologias diversificadas, problematizando a atividade com o aluno e ajudando-o a compreender os conceitos matemáticos, embora em escala menor.

P2: Na *Matemática*, eu trabalho as 4 operações com técnicas bem diversas, nós *calculamos* com *palitos*, com *tampinhas de garrafas*. Eu também uso o *livro didático* porque tem bastantes *exercícios*. Às vezes, usamos o *ábaco* para *construirmos* o entendimento do que é *somar* e *diminuir*. Nós aprendemos também com uns *dominós* que nós temos na escola. Eu tento envolver a aula na nossa *realidade*, levando para o nosso *dia-a-dia*.

Embora tais atividades sejam realizadas com os alunos, foi possível observar nas aulas a frequência do uso do livro didático sendo utilizado não como apoio, mas como um planejamento sistemático e regular na ordem dos capítulos. Percebemos, ainda, poucas atividades fotocopiadas para lista de exercício dos alunos e novamente verificamos o professor (pre) enchendo o quadro com atividades, enquanto os alunos ficavam temerosos por não conseguirem copiar o conteúdo da lousa. Tal fato nos sugere que a prática educativa necessita ser mesclada com vários tipos de atividades, que se rediscuta a ludicidade como estratégia para melhorar o ensino da Matemática, e que o professor prossiga em sua formação continuada.

A inferência sobre observação das aulas da professora 1 foi um pouco diferente. Esta docente possuía um planejamento bem diversificado para o ensino da Matemática, trabalhando com jogos para operações em adição e subtração. Ela utilizava o concreto para realizar as proposições em Matemática e, continuamente, fazia a culminância dos conteúdos trabalhados na semana. Percebíamos o compromisso técnico-político e pedagógico da professora em relação a sua prática educativa.

A seguir, a professora 1 destaca a importância do macrocampo Acompanhamento Pedagógico, demonstrando os benefícios que ele tem trazido para o desempenho escolar dos alunos.

P1: [...] o Letramento e a *Matemática* ajudaram muito. As crianças que tinham muitas dificuldades em entender os *números, as operações fundamentais, os probleminhas* Os monitores conseguiram, com a *Matemática* do projeto, melhorar o aprendizado, porque lá é um enfoque mais *lúdico*. Então, eles não se sentiam tão cobrados e aí aprendiam melhor.

Porquanto, considerando os *corpora* das entrevistas e analisando documentos da escola observa-se que o ensino de Matemática é prático, visto que é desencadeado com metodologias mescladas que alternam antigas e novas estratégias para o aprendizado do cálculo, do raciocínio, do tratar informações por meio de quadros e tabelas, entre outras aprendizagens. Notamos que tais competências e habilidades estão sendo oferecidas aos alunos na jornada ampliada.

Embora se observem tais benefícios, percebemos, contraditoriamente, que o aspecto lúdico parece que não foi manifestado como devido em sala do ensino regular. É como se o lúdico se contrapusesse ao que é formal, ou seja, ao que é “cobrado” pela escola. Refletir sobre tais cobranças na prática educativa deve-se tornar um mecanismo que possibilite transformar a prática do educador, dando sentido a ela. Assim, rever o posicionamento do formal e do lúdico no Letramento Matemático é tentar se distanciar da preocupação de apenas comunicar resultados e passar a trabalhar com os processos que os produziram.

Considerações finais

Garantir um ensino de qualidade às camadas populares tem sido um desafio para as escolas. Questões relacionadas à falta de espaço físico, ampliação da jornada pedagógica, formação inicial e continuada de profissionais da educação, entre outros, são problemas que devem ser enfrentados de frente neste século. Nesse sentido, este trabalho analisou práticas pedagógicas de Letramento por parte de educadores de Matemática e de Língua Portuguesa vinculados ao Programa Mais Educação.

Compreendemos que o Programa Mais Educação tem contribuído para melhorar a oferta de educação de qualidade nas

escolas públicas brasileiras. Destacamos, ainda, a importância das práticas pedagógicas de Letramento na inter-relação dos turnos da ampliação do tempo escolar, para que o aluno adquira, de forma lúdica, habilidades e atitudes necessárias para sua participação ativa e competente na sociedade. Esse aprendizado perpassa por práticas docentes de *leitura* e de *escrita*, atividade que não somente capacita os discentes a lograrem aprovação escolar, não apenas retroalimentam o educador, que passa a melhorar sua prática, mas também fomentam a formação humana do cidadão letrado que, capaz de ler e de escutar o mundo, intervenha rumo a um futuro melhor.

Referências

BRASIL. **Decreto nº 7.083**, de 27 de janeiro de 2010. Institucionaliza o Programa Mais Educação. Brasília, DF, 2010.

_____. **Rede de saberes mais educação**: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral: caderno para professores e diretores de escola. Brasília, DF: MEC, 2008a.

_____. **Texto Referência para o debate nacional**. Série Mais Educação. Educação Integral. Brasília, DF, MEC, 2008b.

COELHO, L. M.; MENEZES, J. S. Tempo Integral no ensino fundamental: ordenamento constitucional-legal em discussão. *In*: ANPED. **30ª Reunião anual da ANPED: 30 anos de pesquisa e compromisso social**. Rio de Janeiro: ANPED, 2007.

DUQUE DE CAXIAS. Secretaria de Educação. **FAP: Formação em Alfabetização Plena**. Módulo I, parte 2. Duque de Caxias, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In*: FAZENDA, I. (org.). **Metodologias da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 2008.

GOULART, C. Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, set/ dez. Rio de Janeiro, 2006. p. 450-562.

MAGALHÃES, L. M. **Representações sociais da leitura: práticas discursivas do professor em formação**. Tese de Doutorado apresentada ao Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP. Campinas: UNICAMP, 2005.

PACHECO, S. M. Letramento. Série Mais Educação, Acompanhamento Pedagógico. *In: Cadernos Pedagógicos do Programa Mais Educação*. Brasília: MEC, 2010. No prelo.

RANGEL, A. C. S. Matemática. Série Mais Educação, Acompanhamento Pedagógico. *In: Cadernos Pedagógicos do Programa Mais Educação*. Brasília: MEC, 2010. No prelo.

SENNA, L. A. G. O conceito de letramento e a teoria da gramática: uma vinculação necessária para o diálogo entre as ciências da linguagem e a educação. **Revista Delta**, vol. 23, n.1, São Paulo: PUC-SP, 2007. p. 45-70.

SHIROMA, E. O. *et al.* **Política educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**, Campinas: CEDES, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

SZYMANSKI, H. *et al.* (org.). **A entrevista na pesquisa em educação**. Brasília, DF: Plano Editora, 2002.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TITTON, M. P.; XAVIER, M. F.; PACHECO, S. Macrocampo Acompanhamento Pedagógico. Série Mais Educação. *In: Cadernos Pedagógicos do Programa Mais Educação*. Brasília: MEC, 2010. No prelo.

YIN, R. K. **Estudo de caso**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

LIVROS PARA CRIANÇAS NO BRASIL: UM ACERVO “DE ANTIGAMENTE”¹

Maria das Dores Soares Maziero²

Resumo

Este artigo se propõe a inventariar um acervo de vinte livros para crianças, publicados no final do século XIX e nas cinco primeiras décadas do século XX. Os exemplares foram adquiridos em sebos virtuais, seguindo referências bibliográficas presentes em estudos sobre a literatura infantil brasileira. No presente trabalho, serão descritos vinte dos livros infantis encontrados, do ponto de vista de sua materialidade: projeto editorial, carimbos de livrarias, dedicatórias e outras marcas “de antigamente”, numa tentativa de entender o que constituía um livro dito infantil, num período em que a destinação primeira das obras para crianças era educar para a leitura e o aprendizado de condutas morais virtuosas. O olhar sobre o acervo também revela, ainda que indiretamente, pistas sobre o nascente mercado editorial dos livros infantis no Brasil, ao evidenciar a participação de editoras como a Irmãos Laemmert, a Garnier ou Livraria Quaresma na edição e publicação das primeiras obras dirigidas à nossa infância. O referencial teórico no qual o trabalho se ancora é, principalmente, Chartier, Lajolo e Zilberman, Arroyo e Bragança.

Palavras-chave

Livros para crianças; literatura infantil brasileira; leitura.

Abstract

This article intends to present a collection of twenty children's books, published in the late nineteenth century and the first five decades of the twentieth century. These books were acquired in virtual used bookstores, following references found in studies about Brazilian children's literature. In this article we'll describe twenty of the children's books found, taking into consideration its materiality: editorial project, bookstores stamps, handwriting dedications and other “old times” marks”, in an attempt to understand what was the so called “child books” - a book written specially for children - during a period in which the first objective of this kind of book was to educate for reading and for learning virtuous moral conduct. Our analyse on the collection also shows, although indirectly, traces of the children's book publishing market in Brazil, suggesting the participation of publishers - such Irmãos Laemmert, Garnier and Livraria Quaresma - in editing and publishing the first works to Brazilian childhood. The theoretical framework in which we based our research is mainly Chartier, Lajolo and Zilberman, Arroyo and Bragança.

Keywords

Children's books; Brazilian children's literature; reading.

1 - Este artigo é uma versão modificada de trabalho produzido para a disciplina “Arquivos e Museus: os acervos escolares e as possibilidades de leitura da história da Educação”, cursada durante o 2º semestre/2011 do Programa de Pós-Graduação da FE/UNICAMP.

2 - Doutoranda em Educação pela FE/UNICAMP/Grupo ALLE.

*Um dia veio uma peste e acabou com toda vida na face da Terra;
Em compensação ficaram as Bibliotecas
E nelas estava meticulosamente escrito o nome de todas as coisas!*
(Mário Quintana, poeta brasileiro)

Apresentação

Os vinte livros do acervo que este artigo se propõe a inventariar, publicados no final do século XIX e nas cinco primeiras décadas do século XX, foram encontrados em sebos virtuais durante busca por exemplares da Coleção “Biblioteca Infantil Melhoramentos”, objeto de estudo de tese de doutorado em andamento³. Trata-se de edições antigas, algumas delas raras, que podem contribuir para o campo dos estudos sobre os livros destinados à infância que circulavam no Brasil, principalmente no início do século XX.

A princípio, o acervo foi classificado como **complementar**; no presente trabalho, os vinte livros serão descritos do ponto de vista das informações trazidas por sua materialidade: indícios relativos ao projeto editorial, carimbos de livrarias, dedicatórias e outras marcas deixadas pelos leitores “de antigamente”, na tentativa de entender alguns aspectos dos livros ditos infantis, num período em que a destinação primeira deste tipo de obra era educar as crianças para a leitura e o aprendizado de condutas morais virtuosas.

O exame destes exemplares, os quais pertenceram a pessoas de épocas e lugares distintos, revela que mais do que simplesmente um conjunto de livros, eles podem contribuir para os estudos no campo das pesquisas sobre a história da literatura infantil brasileira, inclusive pelo fato de se constituírem no que Chartier (2001, p. 102) chama de uma rede de textos, por apresentarem algumas características em comum: 1) pertencem a uma série – no caso constituída por adaptações e traduções de clássicos diversos; 2) são obras que se identificam com outras, também quanto ao gênero; 3) são utilizadas em um mesmo campo de práticas – como leitura de entretenimento para a infância.

O referencial teórico no qual o trabalho se ancora é, principalmente, Chartier, Lajolo e Zilberman, Arroyo, Hallewell e Paixão.

Algumas considerações sobre literatura para crianças no Brasil

Estudos sobre literatura infantil têm ocupado lugar preponderante nas pesquisas que enfocam a educação brasileira. Talvez porque o livro para crianças quase sempre apareça ligado às práticas escolares, os mediadores de leitura – sejam pais, bibliotecários, professores ou pedagogos em geral – têm sido vistos como responsáveis pela formação educacional e cultural da infância.

Nas palavras de Zilberman (2003, p. 13), “a aproximação entre a instituição e o gênero literário não é fortuita. Sintoma disto é que os primeiros textos para crianças são escritos por pedagogos e professoras, com marcante intuito educativo.”

Leonardo Arroyo e sua “Literatura Infantil Brasileira” (1968), Regina Zilberman e Marisa Lajolo, com “Um Brasil para crianças” (1986) e “Literatura Infantil Brasileira - História & Histórias” (1987), dentre outros, têm sido fonte de consulta para os estudos sobre Literatura Infantil, apresentando os aspectos da sociedade que lê, seja a concepção de criança, de ensino e de literatura, seja o tipo de leitura considerado adequado à infância de cada momento histórico, social e político.

O que estes autores apontam sobre a origem da literatura para crianças no Brasil é que, em termos de impressão e comercialização, as primeiras produções “surgem a partir dos últimos anos do século XIX, quando ocorre um esforço sistematizado de produção de obras infantis, inclusive com a abertura de canais e estratégias regulares de circulação entre o público” (Lajolo, 1986, p. 15). É por essa época, mais precisamente em 1882, que o jornalista e professor Carlos Jansen traduz para o português a obra “Contos seletos das mil e

3 - “Biblioteca Infantil Melhoramentos: um projeto para a formação do leitor infantil brasileiro”: FE/Unicamp, Grupo ALLE. Início: 2011. Orientadora: Profª. Dra. Norma Sandra de Almeida Ferreira. O objeto de estudo da tese são os 100 volumes da Biblioteca Infantil Melhoramentos, publicada no período de 1915 a 1958. O estudo detém-se especialmente nos vinte e oito primeiros títulos da coleção, publicados entre 1915 e 1925.

uma noites”, publicada pela Laemmert & Cia.

Em 1894, a Livraria Quaresma lança os “Contos da Carochinha”, de Figueiredo Pimentel, obra que segundo Arroyo (1988, p. 177) “instaura na literatura infantil brasileira uma nova orientação: a popular”.

Assim, os anos iniciais da produção de livros para a infância no Brasil foram marcados pela tradução/adaptação/recriação de textos de origem popular, representados por contos de fadas dos Irmãos Grimm, de Perrault e de Andersen, bem como de outros do folclore nacional e da tradição popular portuguesa.

No presente texto, de posse de objetos culturais determinados – livros antigos de um acervo por nós constituído - nosso objetivo é indagar de que modo podemos colaborar para uma compreensão mais alargada sobre a implantação e desenvolvimento do mercado editorial do livro infantil e sobre a própria história da literatura e da leitura no Brasil, através do manuseio e da observação dos exemplares que temos em mãos,

Através do levantamento das características gerais destes vinte exemplares reunidos por nós, propomos uma análise que confere lugar central à materialidade dos objetos - suportes das escolhas editoriais e portadores de marcas que revelam a presença de leitores, livreiros e práticas de leitura pertencentes a outros tempos e lugares.

O acervo complementar: descrição

O **Quadro 1** identifica os vinte títulos do acervo por autor, editora e ano da publicação da primeira edição de cada obra, segundo dados apontados por estudiosos da história da literatura infantil brasileira, como Lajolo e Zilberman (1987) e Arroyo (1988), seguidos do ano de publicação e respectiva edição dos exemplares adquiridos em sebos virtuais.

Para o levantamento dos dados constantes da quarta coluna, foram consultados os exemplares do acervo, buscando-se tais dados na capa e/ou na folha de rosto; no caso de ausência de

alguma destas informações, optou-se pelo uso da expressão “não consta”, abreviada para “n/c”.

TÍTULO e AUTOR	EDITORA	Ano de publicação ⁴	Ano de publicação e ed. dos exemplares do acervo ⁵
1. <i>Contos selectos das mil e uma noites</i>⁶ (Carlos Jansen)	Laemmert & C.	1882	1908 – 2ª ed.
2. <i>Contos Infantis</i> (Adelina Lopes Vieira e Julia Lopes de Almeida)	Livraria Francisco Alves	1886	1922 – 14ª ed.
3. <i>Coração</i> (Edmundo de Amicis)	Livraria Francisco Alves	1891	1925 – 35ª ed.
4. <i>Aventuras Maravilhosas do celeberrimo Barão de Munchhausen</i> (Carlos Jansen)	Laemmert & C.	1891	1902
5. <i>Contos da Carochinha</i> (Figueiredo Pimentel)	Livraria Quaresma	1894	1925- 18ª
6. <i>Histórias de Fadas</i> (Figueiredo Pimentel)	F. Alves & Cia.	1896	1898 – n/c
7. <i>Histórias da Avósinha</i> (Figueiredo Pimentel)	Livraria Quaresma	1896	1952 – nova edição
8. <i>Histórias da Baratinha</i> (Figueiredo Pimentel)	Livraria Quaresma	1896	1952 – nova edição
9. <i>Histórias do Arco da Velha</i> (Figueiredo Pimentel)	Livraria Quaresma	1897	1955 – nova edição

4 - Datas de publicação levantadas a partir de consulta a obras de Lajolo e Zilberman (1987) e Arroyo (1988).

5 - Informações retiradas dos próprios exemplares (folhas de rosto e capa).

6 - Será mantida a grafia original trazida pelas obras.

10. A Virgem dos Geleiros (Hans Christian Andersen)	Livraria Garnier	1901	1901 – 1ª.
11. Poesias Infantis (Olavo Bilac)	Francisco Alves & Cia. E Aillaud, Alves & Cia.	1904	1913
12. Memórias d'um burro (Condessa de Ségur)	Livrarias Aillaud e Bertrand/ Livraria Francisco Alves	Não encontrada	1915 – n/c
13. Contos Patrios (Olavo Bilac e Coelho Netto)	Livraria Francisco Alves	1904	1931
14. Cantigas das creanças e do povo (Alexina de Magalhães Pinto)	Livraria Francisco Alves/Livraria Aillaud e Bertrand	1916	N/C
15. A filha da Floresta (Thales de Andrade)	Comp. Melhoram. de São Paulo	1919	N/C
16. A fonte maravilhosa (Thales de Andrade)	Comp. Melhoram. de São Paulo	1932	N/C
17. O grito milagroso (Thales de Andrade)	Comp. Melhoram. de São Paulo	Não encontrada	N/C
18. Contos do país das fadas (Gondin da Fonseca)	Francisco Alves	1932	1960 – nova edição
19. A cruz de madeira e O menino perdido (C. Schmid)	Livraria Garnier	Não encontrada	N/C
20. O cestinho de flores (C. Schmid)	Livraria Garnier	Não encontrada	N/C

Quadro 1: Identificação do acervo

Um exame inicial dos títulos confirma o que dizem os estudiosos da literatura infantil brasileira: trata-se de traduções e adaptações de obras inicialmente publicadas para as crianças de outros países e culturas, sendo que nove dos vinte títulos foram publicados na última década do século XIX, período apontado como aquele em que surge a preocupação com a oferta de livros especialmente destinados às nossas crianças.

As editoras que publicam as obras presentes no acervo são apenas cinco: a **Laemmert & C.** (02), a **Livraria Francisco Alves** (8), a **Livraria Quaresma** (04), a **Livraria Garnier** (03) e a **Companhia Melhoramentos** (03). Faz-se importante destacar que, em termos da implantação do mercado editorial no Brasil, estes livros – ditos infantis – representavam apenas uma pequena parte da produção de cada uma destas editoras, que além deles também comercializavam livros escolares, almanaques e obras de escritores estrangeiros e brasileiros consagrados, como Machado de Assis e José de Alencar, o primeiro deles editado pela Garnier.

Segundo Paixão (1998, p. 14), as livrarias Garnier e Laemmert podem ser consideradas as precursoras no campo das primeiras editoras importantes da história do livro no Brasil, tendo praticamente monopolizado a edição de livros no país até o final do século XIX, época em que começam a surgir as primeiras casas editoras no Brasil, onde até 1808 estava proibida a impressão de livros.

A primeira destas empresas a chegar a terras brasileiras foi a Livraria Universal, fundada em 1833, na Corte, por Eduard Laemmert, que no início apenas comercializava livros, importados principalmente da França. Com a chegada do irmão Heinrich, cinco anos depois, ampliou-se o negócio, tendo sido inaugurada, em 1838, a Typographia Universal, instalada num enorme casarão da Rua dos Inválidos, e que chegou a empregar 120 funcionários, responsáveis pela impressão de mil folhas diárias. Mais de cinco mil livros eram encadernados por mês na oficina de encadernação. (Paixão, op. cit.).

As duas obras que o acervo possui da Laemmert constituem-se em clássicos da literatura infantil no Brasil, traduzidos do alemão pelo professor Carlos Jansen, lente do Colégio Pedro II. Os “Contos selectos das mil e uma noites – Extrahidos e

redigidos para a mocidade brasileira, segundo o plano de Franz Hoffmann” foi a primeira obra para crianças publicada no Brasil, tendo sido prefaciada por Machado de Assis, autor de romances realistas consagrados como *Dom Casmurro* e *Memórias Póstumas de Brás Cubas*.

A escolha de um autor de obras literárias para o público adulto para prefaciar uma obra destinada às crianças pode informar sobre certa preocupação, por parte dos editores, em agregar legitimidade a uma produção destinada à infância, mas que, para firmar-se, precisaria antes conquistar o leitor adulto, responsável pela aquisição e, muito provavelmente, pela leitura oral da obra para filhos e/ou alunos. O próprio formato do livro, excetuando-se as gravuras coloridas em algumas páginas, em nada difere daquele dos volumes das obras destinadas ao público adulto: grande, pesado, com quase trezentas páginas, lombada em couro e apresentação sisuda, como a indicar que não havia ainda a percepção de que públicos diferentes exigiriam diferentes projetos editoriais.

A segunda casa editora a instalar-se no Rio de Janeiro também pertencia a irmãos franceses que resolveram expandir seus negócios para a América Latina, a partir do Brasil. Assim, em 1844, sob a direção de Baptiste Louis Garnier, o quarto de uma família de irmãos editores, se dá a instalação, na cidade do Rio de Janeiro, da Livraria Garnier, que viria a tornar-se “a principal casa editorial brasileira entre as aqui instaladas, editando e comprando os direitos de edição de obras dos mais importantes nomes da literatura brasileira da segunda metade do século XIX, no domínio da poesia, do romance, da crítica, do ensaio”. (Dutra, 2010, p.71).

Ainda segundo Dutra, a livraria Garnier continuaria, até a década de 1920, a mobilizar o melhor comércio de livros da capital, trabalhando com a importação de obras de autores em língua francesa, bem como respondendo pela publicação de nossos maiores escritores.

Desta casa editora há apenas três obras no acervo, sendo que de duas delas não se descobriu a data da primeira edição; trata-se de adaptações de obras do Cônego Schmid, bastante populares entre as crianças brasileiras do final do século XIX e primeiras décadas do século XX. São dois livrinhos de

formato pequeno (13,5 x 8,5), trazendo dedicatória datada de 2/8/1937, cujo formato e apresentação parecem levar em conta o público a que se destinam, anunciado, aliás, já no título da própria coleção a que pertencem: “Biblioteca da Infância”. Quanto à outra obra, trata-se de “A virgem dos geleiros”, de 1901, a primeira edição de uma tradução da obra de Hans Christian Andersen publicada no Brasil e que segue o formato das demais obras infantis publicadas no período: trata-se de um volume grosso - 346 páginas - com capa de couro, algumas ilustrações em preto e branco, mas com um diferencial quanto às dimensões: trata-se de um livro de tamanho um pouco menor que os demais, medindo 11 x 17 cm.

Já a Livraria Quaresma, inicialmente “Livraria do Povo”, foi fundada em 1879 pelo fluminense Pedro da Silva Quaresma, localizando-se na Rua São José, no Rio de Janeiro e estando voltada para a venda de livros usados, a preços atrativos. Mais tarde, já como editor, ao contrário das sofisticadas edições da Laemmert e da Garnier, Pedro Quaresma continuou fiel às origens de seu estabelecimento comercial, especializando-se na publicação de livros baratos e de apelo popular.

Esta vocação para editar os autores menos importantes e, portanto, mais pobres, além da identificação de Quaresma com leitores dos estratos sociais mais humildes, vai refletir-se também no tratamento que o editor dá aos livros destinados à infância.

Segundo Paixão (1998, p. 20),

Pedro Quaresma revolucionou a edição de livros infantis. Numa época em que havia poucos livros do gênero, todos feitos em Portugal, ele lançou uma coleção – *Contos da Carochinha, Histórias da avozinha, Álbum das crianças*, entre outros – com textos escritos em português do Brasil, uma inovação que praticamente lhe garantiu o monopólio da venda de livros para crianças no final do século XIX.

O acervo aqui inventariado traz quatro títulos publicados por esta livraria, sendo o primeiro deles “Contos da Carochinha”, de 1894, lançado quatro anos após os “Contos selectos das Mil e uma noites”, da Laemmert, considerado ponto de partida da

literatura para crianças no Brasil, mas escrito em linguagem considerada muito sofisticada para o público infantil a quem se destinava.

O exemplar de “Contos da Carochinha” pertencente ao acervo é uma edição de 1925, que apesar de escrito em linguagem considerada mais próxima da capacidade de compreensão do público infantil, ainda pouco lembra a representação que fazemos hoje de um livro infantil: trata-se de um volume de capa dura, com lombada em couro e gravação em dourado, um legítimo representante dos “volumes doutorais” referidos por Arroyo (1988) ao descrever os livros para a infância do final do século XIX e início do XX. O formato do volume e suas disposições gráficas nos levam a pensar que sua destinação talvez fosse as mãos dos adultos, que leriam as histórias para as crianças, retomando uma prática da tradição oral, da qual a literatura infantil faz parte.

O exemplar do acervo, portanto, pelo menos do ponto de vista da materialidade, não confirma o apelo popular que os estudiosos atribuem a Quaresma: ele se aproxima bastante do formato dos livros infantis publicados pela Laemmert. Talvez, a diferença esteja na qualidade do papel em que as 423 páginas do volume foram impressas: é de gramatura inferior, o que se percebe pelo estado amarelado em que se encontram; apesar de o exemplar de “Contos da Carochinha” ter sido publicado 17 anos após o de “As mil e uma noites”, as páginas deste último estão muito melhor preservadas. O que não temos como avaliar é qual o impacto da escolha do tipo de papel no preço de venda de cada uma das obras, de modo a classificá-las como mais ou menos acessíveis a cada tipo de público. Por outro lado, um diferencial na obra da Livraria Quaresma que, certamente, pretende constituir-se em apelo para o público infantil é a presença de várias gravuras coloridas, intercaladas às em preto e branco.

Quando aos outros três volumes publicados por esta mesma editora, são da década de 50 do século XX e, estes sim, poderiam ser vistos como exemplo do que dizem os pesquisadores sobre os livros da Quaresma: trazem capas

duras, de papelão, bastante coloridas, com uma ilustração mostrando uma velhinha contando histórias a cinco crianças, num círculo rosa, cercado de flores. Na página de rosto, vem a informação de que os volumes pertencem à “Biblioteca Infantil da Livraria Quaresma”, e como trazem dedicatórias e o nome de uma criança – *Ana Adélia de Oliveira* – podemos concluir que, diferentemente da edição de 1925, estes volumes estariam autorizados a ser manuseados pela criança a que parecem se destinar.

A editora da qual o acervo possui mais exemplares é a Francisco Alves, que foi uma das mais influentes casas publicadoras no Brasil, apesar da fama atribuída ao seu proprietário e editor, acusado de ter sido apenas um negociante que “vendia livros, como poderia vender carne seca ou batatas”.⁷

Segundo Bragança (1999), no entanto, apesar de ter nascido em Portugal, Francisco Alves não deve ser considerado parte do grupo de editores estrangeiros que se instalaram no Brasil no século XIX, como os irmãos Laemmert e Garnier, uma vez que contribuiu sobremaneira para a modernização da indústria editorial brasileira e, especialmente, para a profissionalização do escritor, tendo se naturalizado brasileiro em 1883, devido à sua completa identificação com o país.

Inicialmente, Francisco Alves vem ao Rio de Janeiro ainda adolescente, envolvendo-se em outro ramo de comércio, até que vai trabalhar com o tio, Nicolau Antônio Alves, dono da Livraria Clássica, ficando com o estabelecimento em 1897, quando o tio se afasta dos negócios, passando a livraria a denominar-se simplesmente “Francisco Alves”. (Bragança, 1999).

A Francisco Alves, apesar de ter publicado escritores como Bernardo Guimarães, Raul Pompéia, Euclides da Cunha e Afrânio Peixoto, tinha como setor mais forte a edição de livros escolares, em perfeita sintonia com as deliberações oficiais do sistema educacional da época, mantendo filiais em São Paulo, além de parcerias comerciais com livrarias de Portugal.

Com o mais numeroso conjunto de obras publicadas por uma mesma editora, oito no total, a Francisco Alves aparece no acervo apresentando clássicos da literatura para crianças no

7 - LAJOLO E ZILBERMAN. *A leitura rarefeita: livro e literatura no Brasil*. São Paulo, Brasiliense, 1991, *apud* BRAGANÇA, 1999, p. 452.

Brasil, como o livro “Coração”, traduzido do italiano *Cuore*, de Edmondo de Amicis, pelo professor e gramático João Ribeiro, num exemplar publicado em 1925 - a 35ª edição de uma obra que alcançou enorme sucesso entre as crianças brasileiras.

Note-se que há ainda uma obra de autoria de Olavo Bilac, as “Poesias Infantis”, e outra dele em parceria com Coelho Neto, os “Contos Pátrios”, ambas também bastante lidas nas escolas brasileiras de então.

Confirmando a especialização na área dos livros destinados à escola, esta obra de Bilac, “Poesias Infantis”, traz na capa uma informação bastante importante, que garantia a venda de muitos exemplares, inclusive para o governo: **“Livro aprovado, adotado e premiado pelo Conselho Superior de Instrução publica do Districto Federal”** (grifo nosso). Outro que também traz esta indicação é o exemplar de “Contos Infantis”, de autoria das irmãs Adelina Lopes Vieira e Julia Lopes de Almeida; na capa, há a informação de terem sido os contos **“Adotados para uso das Escolas Primarias do Brasil”** (grifo nosso).

A última editora da qual o acervo possui obras é a Companhia Melhoramentos, a única que teve origem na cidade de São Paulo, ao contrário das outras quatro, que se instalaram primeiramente na Corte. Esta editora começou inicialmente como tipografia e encadernadora, fundada por um imigrante alemão. Em 1900, esta tipografia passa a ser a Weiszflog irmãos, após ter sido comprada pelos irmãos hamburgueses Otto, Alfried e Walther Weiszflog, que haviam chegado ao Brasil no final do século XIX.

Em 1912, graças à excelência de seus trabalhos de impressão e encadernação, os livros da Weiszflog Irmãos estreiam a produção de livros escolares, atendendo a encomenda da Livraria Francisco Alves. Este fato vai colocá-los em contato com alguns professores da Escola Normal Caetano de Campos que tinham obras editadas pela Francisco Alves, entre eles Arnaldo de Oliveira Barreto, o qual convence os irmãos Weiszflog a se lançarem em uma empreitada que mudaria seu perfil gráfico e editorial; de simples impressores de livros comerciais, folhinhas, estampas religiosas e material escolar, como mapas e cadernos de caligrafia, eles se transformam em

editores, ao lançarem o livro infantil “O patinho feio”, em 1915 - tiragem de 40 mil exemplares - primeiro volume da coleção “Biblioteca Infantil Melhoramentos”, idealizada e dirigida pelo próprio Prof. Arnaldo Barreto. (Soares, 2010)

A empresa vai mudar de nome em 04/12/1920, data em a Weiszflog Irmãos é incorporada pela Companhia Melhoramentos de São Paulo, uma empresa do ramo da fabricação de papel, como forma de resolver os problemas decorrentes da crise no abastecimento de papel, provocada em parte pela 1ª Guerra Mundial.

As três obras que o acervo possui desta editora pertencem à coleção “Encanto e Verdade”, escrita pelo também professor paulista Thales Castanho de Andrade; uma delas, “A filha da floresta”, talvez a mais famosa, foi lançada em 1919, em data próxima à da incorporação da Weiszflog pela Melhoramentos. São livrinhos pequenos, do mesmo formato e dimensões daqueles da “Biblioteca Infantil Melhoramentos”, o que nos leva a supor que a fórmula editorial idealizada por Arnaldo Barreto tenha alcançado sucesso. Na época, convém lembrar, Arnaldo Barreto ainda trabalhava para a Melhoramentos, sendo responsável pela área dos livros infantis.

Quadro 2: Marcas guardadas pelos exemplares do acervo: assinaturas, dedicatórias, carimbos e outras

A convite de Anísio Teixeira, a escritora e poeta Cecília Meireles realizou, entre os meses de dezembro e novembro de 1931, o Inquérito pedagógico “Leituras Infantis”, um estudo que se propunha a conhecer os interesses e as leituras de alunos das escolas do Rio de Janeiro, bem como os títulos que circulavam no mercado de livros (Sena, 2010, p. 34).

Ainda segundo Sena (2010, p. 39), os resultados do Inquérito, publicados em 1934, reúne dados coletados a partir 1387 questionários, com 12 respostas cada um, questionários estes respondidos por 933 meninas e 454 meninos, do 3º, 4º e 5º anos primários de 24 escolas da capital federal, que contam um pouco sobre suas predileções literárias.

Ao se consultar os quadros que Cecília Meireles organizou para tabular os dados referentes à questão que solicitava que as crianças citassem o nome de alguns dos livros que já haviam

lido, vê-se que aparecem entre eles dez dos vinte títulos do acervo ora analisado: *Contos selectos das mil e uma noites*; *Coração*; *Contos da Carochinha*; *Histórias de Fadas*; *Histórias da Avósinha*; *Histórias da Baratinha*; *Histórias do Arco da Velha*; *Memórias d’um burro*; *Contos Pátrios*; *O cestinho de flores* (op. cit., pp. 56 e 57).

O fato de 50% dos títulos serem citados por alunos que frequentavam a escola no início dos anos 30 do século XX mostra sua presença na escola, mas indica, principalmente, que se mantiveram em circulação, através de repetidas edições, passando pelas mãos de leitores de carne e osso, como aqueles que foram proprietários dos vinte exemplares do acervo reunido por nós, do qual quinze livros trazem alguma marca que revela traços desse processo de circulação, como o carimbo da livraria em que foram adquiridos, o nome dos proprietários, dedicatórias ou rabiscos (marginálias).

Tais marcas suscitam muitas questões e curiosidades, mas aqui faremos apenas a sua descrição, utilizando terminologia empregada pela Profa. Dra. Maria Teresa Santos Cunha na análise de exemplares do acervo de livros escolares, junto ao Museu da Escola Catarinense/FAED/UDESC.⁸

TÍTULO	Marcas diversas registradas no exemplar
<i>Histórias de Fadas</i>	<p>1. Carimbo (nome de um proprietário?) no verso da 1ª capa e na última folha: <i>Amilcar Savassi – Barbacena</i>.</p> <p>2. Dedicatória no verso da página de rosto: “Á Aracy Pela sua applicação e procedimento / Premio do Collegio Ede / 31-3-1914” / Rosina Ede.”</p> <p>Obs.: Capa em percalina vermelha</p>
<i>Aventuras Maravilhosas do celeberrimo Barão de Munchhausen</i>	<p>Anotação no verso da página de rosto: “Paulo Pavie – 22-12-1915. Lembrança de Minha querida Mãe”.</p> <p>Obs.: Traz várias ilustrações coloridas, impressas em folhas com papel de maior gramatura.</p>

<i>Poesias Infantis</i>	<p>1. Nome da proprietária na 1ª página, escrito a caneta tinteiro, sobre linha traçada a lápis: <i>Georgina Bruno</i></p> <p>2. Figurinha do tipo “decalque”, colada na página de rosto: típica marca deixada por uma leitora criança?</p>
<i>Memórias d’um burro</i>	<p>1. Carimbo: C. Albrecht (proprietário), na 1ª. folha após a capa.</p> <p>2. Carimbos: “Preço augmentado de 20% provisoriamente”; “Livraria do Globo/ Filial de Uruguayana/ Barcellos, Bertaso & Cia.” (página de rosto).</p> <p>Obs.: Capa em percalina rosa, mas bastante danificada.</p>
<i>Contos Infantis</i>	<p>1. Carimbo: “Ferreira de Mattos & C./ Rua Canning, 24 / Filial: Rua 7 de Setembro”, na página de rosto.</p> <p>2. Dedicatória: “Á minha filha, modelo de criança, com um beijo. / Estella. / Rio, Dezembro, 925.”, na página de rosto.</p>
<i>Contos da Carochinha</i>	<p>Carimbo: “Bazar (?) /cidade (?) /Endereço: R. Gen. Camargo, 25”, na página de rosto.</p> <p>Obs.: não é possível ler o nome do bazar e o da cidade.</p>
<i>Contos Patrios</i>	<p>1. Contas de multiplicar e dividir (marginália) na 1ª. folha, feitas a lápis</p> <p>2. Carimbo 1 (mais recente): “Berinjela / Av. Rio Branco, 186 – Centro-RJ/Tel. (21)2532-3646”, na página de rosto.</p> <p>3. Carimbo 2 (antigo, no formato de um livro aberto): “Dias Vasconcellos – Livraria Typographia Papelaria Encadernação / Conceição, 65/ Tel. 1539”.</p> <p>4. Anotação na página de rosto, a lápis: “e os pontos todos 1º, 2º, 6º e governo provisório / Fundação da praia grande / Entradas e bandeiras / Campos de goitacazes /Arariboia”.</p>

8 - “Uma biblioteca anotada: caminhos do leitor no acervo de livros escolares do Museu da Escola Catarinense (Décadas de 20 a 60/século XX) / Maria Teresa Santos Cunha, org. Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado de Santa Catarina: UDESC, 2009. 80 p.

<i>Histórias da Avózinha</i>	<p>1. Nome, na capa e na 1ª página: “Ana Adélia de Oliveira” (letra diferente, em tinta comum, parecendo esferográfica azul); a lápis, na parte exterior das folhas: “Ana Adélia”.</p> <p>2. Dedicatória, na página de rosto: letra antiga, escrita a caneta tinteiro: “À minha inesquecível e adorada filhinha ouvir as HISTÓRIAS DA AVOZINHA, como lembrança de seu Paezinho / Rio, 18 de janeiro de 1954”.</p> <p>Obs.: a dedicatória foi feita utilizando o título impresso na página (em maiúsculas, na reprodução acima).</p>
<i>Histórias da Baratinha</i>	Nome, local e data , na 2ª página de rosto: “Ana Adélia de Oliveira / Rio de Janeiro, 23/09/53”.
<i>Histórias do Arco da Velha</i>	<p>1. Anotação na 1ª folha: Natal de 1955!</p> <p>2. Nome: Ana Adélia de Oliveira</p>
<i>Contos do país das fadas</i>	Nome no verso da 1ª capa: “Marina Kasue Nishimoto”.
<i>Coração</i>	<p>1. Rabiscados (marginalia) feitos a lápis, 1ª folha.</p> <p>2. Carimbo na folha de rosto: “Livraria do Globo / Pelotas/ Barcellos, Bertaso & Cia.”</p> <p>3. Anotações: “Lido” (escrito a lápis), ao lado do título de todos os capítulos, ao longo de todo o livro.</p>
<i>O grito milagroso</i>	Dedicatória , na 1ª folha: “Para o Roberto, uma recompensa da professora. / em 27-5-1944 / Juracy”
<i>A cruz de madeira e O menino perdido</i>	Dedicatória , na página de rosto: “Para a Maraisa lembrança da Oswaldal / 2/8/1937”
<i>O cestinho de flores</i>	Dedicatória , na página de rosto: “Para a querida amiga Maraisa da Oswaldal / 2/8/1937”.

Uma rápida análise das marcas deixadas nos exemplares por comerciantes de livros e leitores, por si só, nos contam de práticas que parecem ter marcado a leitura de antigamente; falamos, por exemplo, da prática de presentear filhos e alunos com livros em datas especiais, como o Natal, o que não

deixa de ser uma constatação daquela vocação moralizante do livro infantil, prêmio pelo bom comportamento. Também nos informam sobre o costume dos leitores de deixarem marcas de apropriação nos livros, seja como forma de mostrar que uma tarefa escolar foi cumprida, seja utilizando o exemplar para anotar matéria de prova ou, ainda, como “rascunho” para a resolução de contas e exercícios, o que pode sugerir que o livro em questão faria parte do material escolar de seu proprietário, estando, por esta razão, disponível para anotações de última hora.

Há, ainda, indicação de lugares por onde passaram os exemplares, quando se observam os carimbos dos locais onde foram adquiridos: Minas Gerais, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul – de onde, aliás, vem uma surpresa: dois livros, um de 1915 (“Memórias d’um Burro”) e outro de 1925 (“Coração”) trazem o carimbo da mesma “Livraria do Globo”, só que um da filial de Uruguayana e outro da de Pelotas, Rio Grande do Sul.

São muitas as possibilidades de investigação quando nos deparamos com exemplares concretos, embora pela natureza deste trabalho não possamos explorá-las mais profundamente. Ao manusear e folhear cada um deles, representantes diretos de um tempo, de um lugar, percebe-se que são o resultado de escolhas editoriais e comerciais diversas, que contam, a seu modo, a história da literatura infantil brasileira e, por que não, a história do próprio livro infantil, confirmando que

Os livros têm as conotações mais poderosas e sutis, pois nunca são apenas objetos, têm uma voz com a qual falam através do tempo e das vidas, uma voz que só parcialmente depende da sua natureza material. (...) eles são, ao mesmo tempo, relíquias de uma época diferente e de personalidades para sempre jovens, falando como objetos e como livros, a partir de sua própria época e da época do leitor. (Philipp Blom, *apud* Cunha, 2009).

Referências

ARROYO, Leonardo. **Literatura Infantil Brasileira**. São Paulo: Melhoramentos, 1988.

BRAGANÇA, Aníbal. *A política editorial de Francisco Alves e a profissionalização do escritor no Brasil*. IN **Leitura, História e História da Leitura**. ABREU, M. (org). São Paulo: Fapesp, 1999. (p. 451 a 476).

CHARTIER, Roger. *Textos, impressos, leituras*. In **A História Cultural – entre práticas e representações**, RJ. Bertrand, 1990.

_____. (org.) **Práticas da Leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

CUNHA, Maria Teresa Santos (org.). **Uma biblioteca anotada: caminhos do leitor no acervo de livros escolares do Museu da Escola Catarinense**(Décadas de 20 a 60/século XX). Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado de Santa Catarina: UDESC, 2009. 80 p.

DONATO, Hernâni. **100 anos da Melhoramentos: 1890-1990**. São Paulo: Melhoramentos, 1990.

DUTRA, Eliana de Freitas. *Leitores de além-mar: A Editora Garnier e sua aventura editorial no Brasil*. IN **Impressos no Brasil: dois séculos de livros brasileiros**, Bragança, A. e Abreu, M. (orgs.). São Paulo: Editora UNESP, 2010 (p. 67-87).

HALLEWELL, LAURENCE. **O Livro no Brasil: Sua História**. 2ª. Ed. revista e ampliada. São Paulo: editora da Universidade de São Paulo, 2005.

LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil Brasileira – História & Histórias**. São Paulo: Ática, 1987.

PAIXÃO, Fernando. **Momentos do Livro no Brasil**. São Paulo: Ática, 1998.

SENA, Yara Máximo de. Uma leitura do Relatório do Inquérito “Leituras Infantis” de Cecília Meireles. Dissertação de Mestrado apresentada à FE/Unicamp; orientadora Profa. Dra. Norma Sandra de Almeida Ferreira. Campinas, SP: [s.n.], 2010. SOARES, Gabriela Pellegrino. **Semear horizontes: uma história da formação de leitores na Argentina e no Brasil, 1915-1954**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

_____. *Os Irmãos Weizflog em busca dos mercados escolares: identidades das Edições Melhoramentos dos primórdios à década de 1960*. IN **Impressos no Brasil: dois séculos de livros brasileiros**, Bragança, A. e Abreu, M. (orgs.). São Paulo: Editora UNESP, 2010 (p. 157-170)

O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE CRIANÇAS EM CONTEXTOS ADVERSOS

Adriana Francisca de Medeiros¹
Denise Maria de Carvalho Lopes²

Resumo

O estudo aborda resultados obtidos através de uma pesquisa intitulada “apropriação da linguagem escrita por crianças em contextos adversos” realizada em 2008. O objetivo deste estudo foi compreender processo de apropriação da linguagem escrita por crianças em condições adversas, com o objetivo de identificar situações favoráveis à aprendizagem da língua escrita. Foi realizado numa abordagem qualitativa. Nove crianças foram submetidas a este estudo. Com idade entre sete e oito anos, moradoras de uma comunidade pobre do Rio Grande do Norte que cursavam o segundo ano do ensino fundamental. Os dados foram construídos a partir de entrevistas semi-estruturadas e notas a partir de observações de campo. Dos dados sistematizados emergiu evidências de que as crianças constroem conhecimento significativo da língua escrita e desenvolvem conceitos em nível avançado do sistema alfabético mesmo num ambiente particularmente notado pela falta de materiais escritos. O desenvolvimento de habilidades, resulta das interações que evoluem no contexto dentro e fora das escolas em sua comunidade, com sua família, pais e professor da escola. Mesmo analfabetos ou com pouca instrução escolar, verificou-se que os pais inserem as crianças em processos de letramento e alfabetização ao valorizarem a escrita e seu aprendizado. Mediante recursos e limites, a professora cria situações de aprendizado do funcionamento do sistema de escrita e de habilidades textuais, aproximando as crianças da escrita como linguagem. Esses resultados apontam para a necessidade de reformulações e estudos sobre as possibilidades de escola pública para promover uma educação de qualidade às crianças de classes menos privilegiadas.

Palavras-chave

Alfabetização; alfabetização e escrita.

Abstract

The study approaches results obtained through a research named “Written language appropriation by children in challenging social environments” conducted in 2008. The objective of this study is to comprehend written language appropriation process by children in adverse social conditions, aiming to identify favorable situations to learning aspects concern written language. This study was conducted in a qualitative approach. Nine children were subjected to this study. Their ages varied from seven to eight years old and they were residents of a poor community at Rio Grande do Norte countryside. Those children were registered as students in the second year of elementary school. Data were built from semi-structured interviews and notes from field observations. From the systematized data emerged evidences that children built significant knowledge of written language and developed concepts in an advanced level of the alphabetic system even in a environment peculiarly noted by the lack of goods, as well as didactic materials. The development of this skills results from interactions which evolve context in and out of schools in their community, thought their household, parents, and school teacher. Parents insert those children in literacy and alphabetization when they emphasize the value of written language and learning, even when parents spent few years in school or are illiterate. Even facing lack of resources and limits, the teachers create learning situations of the function of writing system and textual abilities, introducing children to writing as a language. These results appoint to the necessity of reformulations and studies of the possibilities of public school to promote quality education to children of less privileged classes.

Keywords

Alphabetization; literacy; writing.

1 - UFAM - dianaprof2005@yahoo.com.br.

2 - UFRN - denisemcl@terra.com.br.

Alfabetização e letramento: revisitando conceitos e concepções de aprendizagem

No mundo ocidental onde predomina a escrita alfabética, convencionamos chamar o aprendizado da leitura e escrita de alfabetização, cuja definição tem sido, historicamente, objeto de múltiplos estudos e intensas discussões. Portanto, compreender em que consiste o processo de alfabetização na atualidade nos exige rever diferentes sentidos atribuídos ao termo ao longo da história. Este é um conceito em construção, ou em movimento, como afirma Pérez (2008).

No Brasil, a partir do final do século XIX, as discussões no campo da alfabetização se intensificaram. Nasce sob o “signo da ‘ordem e do progresso’, a República Federativa do Brasil, um Estado positivo, com uma sociedade reformada política, econômica e culturalmente” (PÉREZ, 2008, p. 192). Nesse contexto, a educação ganha destaque como uma das utopias da modernidade, como descreve Mortatti (2004, p. 55)

Com a proclamação da República, em 1889, intensificou-se a necessidade de intervenção institucional na formação dos cidadãos, sobretudo das novas gerações, por meio da educação e da instrução primária, com o objetivo de reverter o ‘atraso do Império’ e fundar uma ‘civilização nos trópicos’.

Nesse contexto de “cientificidade” e positividade, a alfabetização torna-se objeto de estudo e o problema em que se converteu a partir do momento em que passou a ser defendida e praticada para muitos foi as discussões em torno da problemática do ensino da língua escrita destacando-se a busca por métodos “científicos” e positivos (PÉREZ, 2008).

No âmbito dessas discussões, nem o objeto de conhecimento nem o processo de apropriação, ou seja, de aprendizagem, convertiam-se em focos de discussão, mas sim o ensino, o método. Os métodos que tiveram maior repercussão ou mesmo hegemonia nas escolas durante grande parte do século XX, foram os sintéticos, analíticos e mistos.

Mesmo apresentados – e defendidos ou criticados – como

perspectivas totalmente opostas, e havendo, de fato, algumas diferenças em seus pressupostos e em suas consequências práticas, os métodos sintéticos, analíticos e mistos têm em comum a concepção de que o processo de alfabetização consiste em uma aprendizagem de caráter meramente mecanicista, dado como resultado do domínio progressivo, via percepção, memorização e treino motor, de associações mecânicas entre partes sonoras e gráficas que possibilitam a decifração para a leitura e a reprodução de escritos. Como descrito por Barbosa (1999, p. 46)

As duas abordagens se opõem nitidamente quanto às operações básicas que envolvem: síntese e análise. Mas, as duas têm um acordo em comum: para aprender a ler, a criança tem de estabelecer uma correspondência entre som e grafia. Tanto para uma como para outra, esta correspondência é a chave da leitura. Ou seja, a criança aprende a ler oralizando a escrita.

Mas, como Ferreiro (1986) já chamava a atenção, em um método e em outro, apesar de suas diferenças pretendidas, tanto o objeto de conhecimento – a escrita – como, sobretudo, o processo de aprendizado se aproximam em suas concepções.

A escrita, numa perspectiva reducionista de sua natureza, sua constituição e seu funcionamento é concebida e trabalhada como um mero código de transcrição da língua oral. O que há para ser aprendido – memorizado – são os elementos do código (as letras, suas formas e os sons que representam) e suas combinações, seja partindo de partes menores ou maiores.

Essa centralidade do método ou do ensino (desvinculado da aprendizagem), nas discussões sobre alfabetização perde sua força a partir dos anos de 1960, quando surge, nos Estados Unidos, um debate a respeito do fracasso escolar emergente no momento em que se amplia o acesso das crianças negras à escola americana e se verifica o fracasso escolar destas nas aprendizagens acadêmicas. Na busca de explicar essas dificuldades foram realizadas, principalmente sob encomenda dos governos, diversas pesquisas no intuito de apontar as causas do problema. “Muito dinheiro foi investido em pesquisas, para

tentar compreender o que havia de errado com as crianças que não aprendiam” (BRASIL, 2001, p. 7).

O resultado dessas pesquisas culminou na produção das teorias, identificadas como teorias do “déficit”. De acordo com seus defensores a aprendizagem escolar dependia de pré-requisitos (cognitivos, psicomotores e linguísticos). Segundo Soares (2002, p. 13), tais teorias

[...] propõem como explicação para o fracasso, na escola dos alunos provenientes das classes dominadas é que esses alunos apresentariam desvantagens, ou “déficits”, resultantes de problemas de “deficiência cultural”, “carência cultural” ou “privação cultural”; o meio em que vivem seria pobre não só do ponto de vista econômico – daí a privação alimentar, a subnutrição, que teriam consequências sobre a capacidade de aprendizagem – mas também do ponto de vista cultural: o meio pobre em estímulos sensoriais, perceptivos e sociais, em oportunidades de contato com objetos culturais e experiências variadas, pobre em situações de interação e comunicação. Como consequência, a criança proveniente desse meio apresentaria deficiências afetivas, cognitivas e linguísticas, responsáveis por sua incapacidade de aprender e por seu fracasso escolar.

Em que pese o papel que tais concepções tiveram no contexto em que foram produzidas e difundidas frente ao modo de pensar vigente, é preciso que ressaltemos seus reducionismos em relação à compreensão do processo e as consequências que delas se fazem sentir até o presente. Esses limites só puderam ser evidenciados a partir da produção de novas formas de abordar o problema em que se converteu a alfabetização.

Com a ampliação cada vez maior do acesso à escolarização aliada a resultados pouco satisfatórios, principalmente as altas taxas de repetência e evasão nos primeiros anos do Ensino Fundamental surgiu, no meio acadêmico, no final da década de 1970 e início dos anos de 1980, uma série de investigações advindas das áreas sociológica, psicológica e linguística, tentando elucidar o fracasso no processo de alfabetização. Esses estudos no contexto brasileiro refletiram discussões que se

vinham processando em outros países com situação semelhante, a exemplo da Argentina, Chile, México, entre outros.

De suas diferentes perspectivas, esses estudos foram construindo um corpo de conhecimentos que ampliou a visão acerca do problema representado pela alfabetização, intimamente vinculado ao fracasso escolar, até então tratado como problema do ensino, do professor ou, na perspectiva delineada pelas teorias do déficit, do aluno e de seus contextos sócio-culturais.

Estudos no campo da sociologia, de certa vertente dialético-marxista, evidenciaram que o fracasso escolar não podia estar condicionado ao alunado, mas, sim, à própria escola enquanto espaço contextualizado, que se mostrava ineficiente na garantia de permanência e sucesso dos alunos. O fracasso seria, então, reflexo da função reprodutiva assumida pela escola. Como esclarece Mortatti (2000, p. 260):

Os altos índices de repetência e evasão na 1ª série passam, desse modo, a ser entendidos como “produzidos pela escola reprodutora”, caracterizando-se como indicadores da marginalização e/ou expulsão dos diferentes, ou seja, dos que não se ajustam às normas impostas pela ideologia dominante reproduzida e salvaguarda por essa instituição. Do ponto de vista de uma escola que se queira democrática, no entanto, o fracasso não consegue oferecer condições de permanência digna nem ensino de qualidade àqueles a quem oferece a oportunidade de nela entrar.

Desse modo de compreender, o fracasso das crianças nos primeiros anos de escolaridades teria relação direta com as práticas de leitura e escrita “elitizadas” realizadas na escola e que, nesse sentido, desconsideravam os saberes já construídos pelas crianças em seus contextos sociais de origem. Assim, desloca-se, da criança e de seu contexto sócio-cultural, a responsabilidade pela sua não aprendizagem e passam a ser implicadas as práticas escolares como um dos determinantes da situação.

Mas, é a partir dos anos iniciais da década de 1980 que pesquisas nos campos da Psicologia, da Linguística, da

Psicolinguística, da Sociolinguística, entre outros, contribuíram para a composição de um novo paradigma relativo à compreensão da alfabetização. Tais pesquisas envolveram concepções relativas ao processo de aprendizagem de um modo geral e, de modo mais específico, à aprendizagem da escrita, bem como à linguagem escrita como objeto de aprendizagem (CARVALHO, 1999; SOARES, 2001; LOPES, 2005).

No âmbito da psicologia, a difusão de concepções interacionistas acerca dos processos de desenvolvimento e aprendizagem, notadamente as de Jean Piaget e, com menor impacto, mas não menos importantes, as de L. S. Vygotsky, trouxeram novas formas de compreender a apropriação de conhecimentos novos pelo indivíduo, afirmando que tal processo nem evoluía naturalmente, de dentro para fora, nem se dava exclusivamente de fora para dentro; tampouco se fazia de modo imediato e linear; mas numa relação de interação entre sujeito e meio, relações essas não imediatas, mas de caráter mediado. Essas ideias, guardadas as suas diferenças de perspectivas, puseram o aprendiz no lugar de sujeito e consideraram suas ações mentais, bem como as intervenções do meio social como essenciais às apropriações.

Pesquisas fundamentadas nessas concepções refutaram as antigas concepções sobre alfabetização deslocando o foco dos estudos para a busca de compreender como os alunos aprendem, ao invés de como se ensina ou de porque não aprendem, ou seja, passaram a focalizar a aprendizagem e suas vicissitudes como objeto de conhecimento em relação à alfabetização.

Um expoente nesse campo de pesquisa são as estudiosas Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, doutoras pela Universidade de Genebra, orientandas e colaboradoras do renomado psicólogo suíço Jean Piaget. Os estudos destas autoras deram origem ao livro publicado no Brasil sob o título “Psicogênese da língua escrita” no ano de 1986 que, aos poucos, em virtude de um intenso processo de difusão, tornou-se o principal, por vezes o único, referencial para as discussões com relação à alfabetização.

Segundo as teorizações da psicogênese da língua escrita de Ferreiro e Teberosky (1986) e Ferreiro (1986) ancoradas nas ideias piagetianas, o aprendizado da escrita pelas crianças

não envolve apenas aspectos percepto-motores ou relativos à memorização, mas, essencialmente, elaboração conceitual acerca da escrita e suas propriedades. Nessa perspectiva, a alfabetização, ou seja, o domínio dos processos de leitura e escrita dependem, fundamentalmente, da compreensão, pelos aprendizes, de como o sistema funciona.

Segundo as autoras, mediante suas interações com a escrita em seu meio social, as crianças, na qualidade de sujeitos ativos na apropriação de conhecimentos, interrogam-se sobre o que está escrito e sobre como se escreve e, movidas por essas questões, constroem hipóteses/modos de compreensão sobre o funcionamento do sistema alfabético. Para Ferreiro (1986), nesse processo, o aprendiz precisa construir três conceitos: o que é a escrita – que ela é uma representação – o que ela representa – os sons da palavra falada; e como ela representa – que, no caso do sistema alfabético, a representação tem por base o fonema, ou seja, para escrever e para ler, é preciso dominar a relação fonema-grafema e grafema-fonema (CARVALHO, 1999). Seguindo os princípios do construtivismo piagetiano, a construção desses conceitos não se faz de imediato, nem tampouco como reprodução de transmissões; implica um longo processo de elaborações e reelaborações identificadas pelas autoras como estágios ou períodos evolutivos de compreensão sobre a escrita alfabética.

Essas ideias tiveram um imenso impacto nas discussões e produções na área, ainda que suas repercussões nas práticas escolares sejam objeto de discussões, como observa Soares (2003) ao considerar que:

[...] O foco para o processo de construção do sistema de escrita pela criança, passou-se a subestimar a natureza do objeto de conhecimento em construção, que é, fundamentalmente, um objeto linguístico constituído, quer se considere o sistema alfabético quer o sistema ortográfico, de relações convencionais e frequentemente arbitrárias entre fonemas e grafemas. Em outras palavras, privilegiando a faceta psicológica da alfabetização, obscureceu-se sua faceta linguística-fonética e fonológica (SOARES, 2003, p. 8).

A autora ainda observa, com relação às repercussões destas concepções no campo da alfabetização, que ao serem difundidas no âmbito escolar, alguns equívocos de interpretação acabaram por diminuir uma visão mais abrangente das diversas facetas que o processo comporta, inclusive a pedagógica. Para a autora citada,

Sem negar a incontestável contribuição que essa mudança paradigmática na área da alfabetização trouxe para a compreensão da trajetória da criança em direção à descoberta do sistema alfabético, é preciso, entretanto, reconhecer que ela conduziu a alguns equívocos e a falsas inferências, que podem explicar a *desinvenção* da alfabetização [...] e podem explicar a perda de especificidade do processo de alfabetização [...] (SOARES, 2003, p.8).

Desse modo, apesar de reconhecer a imensurável contribuição de Ferreiro, Teberosky e seus colaboradores no sentido de revolucionar as discussões acerca do aprendizado da escrita, outra vertente da psicologia fundamentada na abordagem histórico-cultural de L. S. Vygotsky amplia a compreensão sobre o processo de apreensão de conhecimentos e, por consequência, sobre a alfabetização.

Na perspectiva vygotskyana, aprender consiste na apropriação, mediada pelos outros e pelos signos, de conhecimentos enquanto práticas humanas, sócio-culturais. Mediante modos diversos de interação com tais práticas no meio social, através dos quais o sujeito vai sendo, gradativamente, integrado aos modos funcionamento mental vigentes em seu entorno, seja pela observação, pela imitação, pela experimentação, pela instrução/intervenção de outros mais experientes. “Nesse processo, vai internalizando, tornando próprias, funções que originalmente experimenta como dos outros da cultura” (CARVALHO, 1999, p.89).

Nos termos da perspectiva histórico-cultural, embora se reconheça a atividade mental do sujeito como constitutiva das apropriações, põe-se em relevo o caráter mediado de tal atividade, tanto pelos outros, como pela linguagem, em contextos sociais em que esta é compartilhada com os outros

em contextos significativos e internalizada, reconstruída no plano interno do sujeito. Desse modo, a relação dos sujeitos com o conhecimento faz-se como elaboração progressiva de significações próprias, a partir das significações que cada dado da cultura tem no meio social – como é significado/vivenciado nas práticas sociais (LOPES, 2005).

Assim, o aparecimento de novas funções mentais não se caracteriza como evolução puramente autônoma, individual e original, mas sempre relativa aos contextos e às interações sociais. A partir das ideias vygotskyanas, o sujeito não é apenas “ativo”, mas “interativo”. Desta perspectiva, ressalta-se o papel do ensinante, dos “outros mais experientes”, do meio sócio-cultural, no processo de integração de cada indivíduo às práticas culturais próprias.

Com relação à aprendizagem da linguagem escrita, Vygotsky (1997) enfatiza seu caráter complexo enquanto apropriação de uma nova forma de linguagem, de um novo modo de pensar e dizer e não apenas de um código, pondo em relevo sua funcionalidade social e individual, ou seja, sua natureza de linguagem, cuja aprendizagem não se resume ao domínio de aspectos senso-motores, mas elaboração mental acerca de sua função e funcionamento. Nessa perspectiva, o autor aponta que a escrita tem que ser ensinada como algo de que a criança necessite e que, portanto, tenha significado em sua vida, enfatizando os aspectos afetivos do processo, e não como mero jogo de sons e letras a ser memorizado e reproduzido.

Este conjunto de ideias, com suas diferenças, lacunas e contribuições, tem marcado, como já afirmamos, a forma de compreendermos o processo de alfabetização, permitindo a elaboração de uma conceituação em que o aprendizado da escrita como linguagem envolve uma dupla dimensão: a apropriação do sistema alfabético, em termos da compreensão de seu funcionamento (seus elementos e convenções); e o desenvolvimento de práticas textuais, em termos do domínio de sua funcionalidade social, seus usos, funções e estruturas diversos (SOARES, 2004; LOPES, 2005).

Esse conceito, considerado por Soares (2004) como “atual”, em contraposição às formas reducionistas “tradicionais” de compreender a aprendizagem da escrita, também foi fortemente

influenciado pelas ideias acerca de letramento, emergentes no cenário educacional a partir do final dos anos de 1980.

Os estudos sobre letramento (KLEIMAN, 1995; TFOUNI, 2004; SOARES, 1999) focalizam as dimensões sócio-históricas na apropriação da língua escrita mostrando que indivíduos que vivem em sociedades letradas, mesmo que não-alfabetizados, ao imergirem nas práticas de lectoescrita vigentes em seu contexto sócio-cultural sofrem o impacto desses métodos e desenvolvem formas de funcionamento psicológico próprias das práticas letradas.

Ainda que envolva em seu entorno discussões e algumas divergências, o termo letramento envolve a dimensão social da apropriação ou integração dos indivíduos à escrita. Nesses termos, é definido por Mortatti (2004, p. 105) como “[...] um conjunto de práticas sociais em que os indivíduos se envolvem de diferentes formas, de acordo com as demandas do contexto social e das habilidades e conhecimento de que dispõem”.

Tfouni (2004, p. 20), por sua vez, argumenta que: “Enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou um grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade”.

No Brasil, o termo começou a ser utilizado nas últimas décadas, com mais intensidade, a partir da década de 80, como explica Mortatti (2004, p. 11):

Se “educação” é uma palavra conhecida e utilizada em seus diferentes significados, o mesmo não se pode afirmar em relação a “letramento”. Em nosso país, esta palavra começou a ser utilizada nos anos 80 por pesquisadores das áreas de Educação e Linguística, e, gradativamente, vem ganhando visibilidade em outros espaços da sociedade (MORTATTI, 2004, p. 11).

Assim, segundo os estudiosos desta área, diferentemente do termo “alfabetização”, “letramento” não designa particularmente o processo individual de apropriação da leitura e da escrita, das habilidades do ler e do escrever. Ao contrário, o termo enfatiza seus resultados e consequências, e não

somente para os indivíduos, mas também para grupos sociais e sociedades. Chama ainda a atenção não apenas para a escola — como tende a fazer o termo “alfabetização” — mas também para o conjunto das instituições e processos sociais que marcam, não apenas a sistematização do aprendizado, mas principalmente o uso da escrita. Designa, por fim, diferentemente do último termo, não propriamente o estado ou condição daqueles que adquiriram as competências do ler e do escrever, mas, antes de tudo, a condição daqueles que dessas competências se utilizam em práticas de leitura e de escrita, participando de eventos e relações sociais organizados, em maior ou menor grau, com base nessa tecnologia de informação.

Assim, como caracteriza Soares (2004, p. 24):

Um indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser **analfabeto**, mas ser, de certa forma, **letrado** (atribuindo a este adjetivo sentido vinculado a *letramento*). Assim, um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas vive em um meio em que a leitura e a escrita tem presença forte, se interessa em *ouvir* a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros lêem para ele, se *dita* cartas para que um alfabetizado as escreva (e é significativo que, em geral, dita usando vocabulário e estruturas próprios da língua escrita), se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e escrita.

Com os estudos sobre letramento o enfoque da pesquisa em língua materna deixa de preocupar-se apenas com as questões sobre o ensino e aprendizagem no contexto escolar e vai para além dos muros da escola, para a sociedade na qual as pessoas precisam vivenciar práticas que envolvem os conhecimentos adquiridos (ou não) na instituição escolar, em seus relacionamentos pessoais e sociais. Sendo assim, passou-se a considerar que a criança, imersa em uma sociedade letrada, está constantemente envolvida em atos significativos de usos da leitura e da escrita e que a escola, ao invés de criar

situações artificiais para desenvolver essas habilidades, deve ter participação central em oportunizar situações e usos de objetos impressos que correspondam às formas pelas quais a escrita é utilizada verdadeiramente nas práticas sociais.

Diferentes comunidades podem ter diferentes práticas de letramento. Na opinião de Tfouni (2004, p.23)

[...] proponho mostrar que o termo “iletrado” não pode ser usado como antítese de letrado. Isto é, não existe, nas sociedades modernas, o letramento “grau zero”, que equivaleria ao “iletramento”. Do ponto de vista do processo sócio-histórico, o que existe de fato nas sociedades industriais modernas são “graus de letramento”, sem que com isso se pressuponha sua inexistência.

Corroborando com a argumentação da autora acima mencionada, Mortatti (2004, p. 106) explica:

Em se tratando de sociedades letradas, ou que têm algum tipo de contato com elas, não se pode afirmar que exista um nível zero de letramento, nem uma distinção precisa entre letramento e analfabetismo, nem tampouco, iletrados absolutos.

De acordo com a explicação das estudiosas, não existe comunidade ou pessoa iletrada, e sim, graus de letramento, algumas poucas letradas, outras mais letradas. Os usos feitos da leitura e da escrita são socialmente determinados e, portanto, têm valor e significado específicos para cada comunidade. Sendo assim, o domínio da língua escrita é algo que se espera em todas as comunidades nas quais os indivíduos sejam reconhecidos como alfabetizados, enquanto as práticas do letramento podem variar de comunidade para comunidade. Algumas pessoas podem ter mais familiaridade com certas práticas de letramento do que com outras, dependendo das possibilidades de engajamento delas naquela prática social específica.

Portanto, compreendemos que letrado é todo indivíduo que, ao necessitar, é capaz de fazer uso da língua escrita (e que, a partir desses usos, desenvolve algumas das habilidades

cognitivas que prática da escrita/leitura propicia) para responder às demandas de letramento de seu meio social (de produção, compreensão/interpretação).

A partir da definição do termo letramento e de pessoa letrada, surgiram investigações a respeito de como o mesmo se processa. Nesse sentido, pesquisadores apontam acepções para o que vem a ser práticas e eventos de letramento. Segundo Street, (apud Mortatti 2004, p. 105)

Eventos de letramento são “situações em que a língua escrita é parte integrante da natureza da interação entre participante e de seu processo de interpretação (HEATH, 1982, p.93)”. Essa interação pode ocorrer oralmente, com a mediação da leitura ou da escrita, estando os interlocutores face a face, ou à distância, com a mediação de um texto escrito.

Práticas de letramento são, tanto os comportamentos exercidos pelos participantes num evento de letramento quanto as concepções sociais e culturais que o configuram, determinam sua interpretação e dão sentido aos usos da leitura e/ou escrita naquela particular situação.

Sob esse enfoque podemos concluir que práticas e eventos de letramento são situações cotidianas em que o sujeito se envolve utilizando diferentes tipos de materiais, com ou sem ajuda de outros – leitores e escritores – e essas fazem parte naturalmente das experiências vividas pelas pessoas e grupos em uma sociedade letrada.

Assim, os processos de alfabetização e letramento são distintos, com marcas específicas, mas intrinsecamente articulados, pois, como afirma Soares (1999) alfabetizar(se) sem inserção nas práticas sociais de leitura e escrita é tão reducionista e restritivo quanto inserir-se em práticas de leitura e escrita sem nunca dominar seu funcionamento e habilidades de produção e compreensão.

Nesse sentido, a autora defende que é preciso à escola que oriente suas práticas de alfabetização, desde o princípio de sua sistematização, no sentido de um processo de letramento, ou seja, de imersão dos aprendizes em situações funcionalmente

significativas de ler e escrever. Nas palavras da autora, “é preciso alfabetizar, letrando”.

A partir dessas ideias, no contexto atual o processo de alfabetização é compreendido como sendo de natureza complexa, pois envolve muitas facetas (linguísticas, cognitivas, pedagógicas) e múltiplas determinações (fatores sociais, culturais, econômicos, políticos, educacionais) (SOARES, 2003). É também considerado, enquanto processo de aprendizagem, de apropriação de conhecimentos, como não individual, mas essencialmente, coletivo e dialógico. Como afirma Gallart (2004, p. 42)

[...] a partir de uma nova concepção da aprendizagem na qual vemos o processo de ler e escrever. O foco da leitura (e também da escrita) se desloca de ser visto como um processo interativo entre o menino ou a menina e o texto para uma interação entre os meninos, as meninas e as diferentes pessoas adultas que estão ao seu redor em relação com esse texto. O processo de interpretação, construção de significação e criação de sentido em relação ao escrito deixa de ser individual e se torna coletivo [...] a alfabetização é realizada também na família, na rua e em outros contextos não-escolares com todos os materiais e práticas letradas que se encontram no ambiente do menino ou da menina.

É da perspectiva descortinada por esse corpo de conhecimento plural a partir do qual foram ressignificadas as ideias sobre alfabetização que é possível interrogar-se acerca dos contextos em que crianças que vivem em um contexto sócio-cultural marcado pela “adversidade”, se apropriam de conhecimentos relativos à linguagem escrita. Consideramos, como afirma Gallart (2004, p. 42) que

O processo de alfabetização depende, cada vez mais da coordenação das aprendizagens que se desenvolvem nos diferentes espaços e das relações das vidas dos meninos e das meninas [...]

e que

Os meninos e as meninas que estão em nossas aulas provêm de ambientes diversos, nos quais a cultura escrita tem uma presença diferente, tanto nos materiais escritos como no tipo de práticas letradas mais habituais em sua vida cotidiana [...].

Assim, nos questionamos acerca de que situações são vivenciadas pelas crianças na comunidade em que vivem, que se constituiu em nosso campo de estudo, que lhes permitem interações com a linguagem escrita como prática cultural e lhes possibilitam, a partir dessas interações, imergirem na alfabetização e no letramento? Quais mediações intervêm nessas interações? Estas questões originaram e guiaram nossos passos de investigação, cujo percurso passamos a descrever a seguir.

Caracterização e percurso metodológico da pesquisa

O estudo foi realizado em uma comunidade carente no interior do Rio Grande do Norte. Esta se encontra inserida em um espaço denominado “favela do lixão”, por se caracterizar um contexto de extrema pobreza, e sendo a recolha de lixo a principal fonte de renda das famílias dessa comunidade. Segundos informações de alguns moradores, a comunidade atualmente tem em torno de 140 (cento e quarenta) famílias residindo no local, das quais, praticamente todas vivem do que é retirado do lixão.

O índice de analfabetismo da comunidade, de acordo com os dados da caracterização que desenvolvemos a partir de amostragem composta por 34 (trinta e quatro) domicílios, das 59 (cinquenta e nove) pessoas entrevistadas, envolvendo “chefe de família” e cônjuge, nove domicílios tem como chefe de família a própria mulher. Desse total, 17 não frequentaram a escola, 38 cursaram apenas os primeiros anos do Ensino Fundamental I, um sujeito concluiu o Ensino Fundamental completo, apenas 3 ingressaram no Ensino Médio, sendo que apenas dois o concluíram.

Na comunidade não há posto de saúde e policial, nem transporte público. O único automóvel que circula pelo lugar pertence à pessoa que compra o material coletado pelos moradores no lixão. Também não existe, na maior parte do bairro, serviço de saneamento básico; os esgotos correm a céu aberto em meio às ruelas. Em relação às residências, algumas casas são de alvenaria e outras de taipa, com poucos cômodos, no máximo três (sala, cozinha e quarto). As casas seguem quase o mesmo padrão com apenas duas portas, uma à frente e outra nos fundos, configurando-se um ambiente de extremo

desconforto, já que o número de filhos varia entre dois e sete crianças, o que faz com que crianças e adultos compartilhem os mesmos espaços para todas as atividades, inclusive a dormida. Encontramos casas onde vivem dez pessoas em dois cômodos.

Na comunidade há uma escola, segundo moradores e funcionários, a criação da mesma se deu a partir de uma reivindicação das famílias da própria comunidade, esta atende da educação infantil ao quarto ano do ensino fundamental I.

A realização de nosso estudo se deu nesse espaço com a turma onde se encontram as crianças-sujeitos desta pesquisa que agrupa o segundo e terceiro anos e funciona no turno vespertino. A faixa etária das crianças do segundo ano, definidas como sujeitos do estudo, encontra-se entre sete e oito anos, todas nascidas no ano de 2000 e totalizam 9 (nove) crianças. Também se constituíram como sujeitos da pesquisa familiares e funcionários da escola, haja vista o objetivo que nos guiava, compreender o processo de apropriação da linguagem escrita por crianças que vivem em contextos sociais adversos, buscando identificar, situações propiciadoras da aprendizagem dos aspectos pertinentes à linguagem escrita. Portanto, nosso percurso metodológico envolveu os seguintes passos:

1. Primeiras (re)aproximações ao campo - visitas à escola para apresentação de nossos interesses e projeto de pesquisa, convite e aceitação por parte do grupo;
2. Imersão no campo para caracterização da comunidade com aplicação dos questionários;
3. Visitas à escola para realização de observações de suas produções escrita e leitura durante a realização das atividades de sala;
4. Entrevistas com as crianças-sujeitos da pesquisa; Essa atividade orientou-se, tanto em sua elaboração, quanto em seu desenvolvimento, por alguns princípios descritos por Ferreiro e Teberosky (1985) que orientam a entrevista clínica, buscando identificar suas ideias acerca do sistema de escrita;
5. Visitas às moradias das crianças para realização de entrevistas com os familiares ou responsáveis pelas crianças para identificar eventos de letramentos destes;
6. Realização de entrevistas com a diretora e duas funcionárias da escola.

O que sabem as crianças sobre a escrita

Os dados coligidos revelaram que as crianças apresentam um bom desenvolvimento a respeito da apropriação da escrita, haja vista que metade das crianças entrevistadas encontravam-se no estágio mais avançado do processo de apropriação do sistema de escrita alfabético, demonstrando ter construído o conceito fundamental relativo ao princípio de representação de nosso sistema, e outras duas já alcançaram a fonetização da escrita, ou seja, já construíram o segundo conceito necessário para apropriarem-se do modo de funcionamento do sistema, enquanto as outras três, embora não tenham alcançado o segundo conceito – o que as faria avançar para o terceiro período – já se encontram no segundo período, mostrando ações inteligentes ao tentarem escrever e não apenas repetir. Essa constatação reveste-se de relevância se consideramos que são crianças de uma escola da rede pública situada em uma comunidade caracterizada por dificuldades de ordens diversas e que, como já ressaltamos, encontram-se ao no primeiro semestre do segundo ano.

As produções das crianças confirmam as concepções de Ferreiro (2002, p. 36) quando afirma que:

Não podemos reduzir a criança a um par de olhos que vêem, a um par de ouvidos que escutam, a um aparelho fonador que emite sons e uma mão que aperta com torpeza um lápis sobre uma folha de papel. Por trás (ou além) dos olhos, dos ouvidos, do aparelho fonador e da mão, há um sujeito que pensa e que tenta incorporar a seus próprios saberes esse maravilhoso meio de representar e recriar a língua que é a escrita, *todas* as escritas.

As crianças e a escrita na comunidade : contextos de interação e aprendizagem

Nossa investigação possibilitou verificar que, para as crianças da comunidade Frei Damião a escola converte-se no espaço primordial de interação com práticas escritas de modo sistemático, requisito imprescindível para sua apropriação como objeto de conhecimento, Foi possível identificar durante

das observações em sala de aula atividades como: participação das crianças em produção de escrita realizada pela professora, produção de escrita espontânea, leitura e contação de histórias, construção de palavras com alfabeto móvel, exercícios de exploração da propriedade de segmentação da escrita e exercício de codificação e decodificação de palavras.

Como propõe Vygotsky (1997), as interações dos sujeitos com as práticas da cultura não se faz sem mediações de outros mais experientes e da linguagem. Assim, consideramos contextos de interação e aprendizagem da escrita às situações em que se evidenciavam condições de envolvimento e apropriação de conhecimentos por parte das crianças, principalmente, mas não exclusivamente assim percebidos por elas mesmas. Desse modo, buscamos identificar tais contextos, tanto a partir das falas das crianças e suas mães, como de nossas observações.

Sabemos como propõe Smolka (1988), que as situações de interação não têm desdobramentos diretos ou iguais de aprendizagem para todos os sujeitos envolvidos. Ao contrário, essas situações, porque mediadas pelo signo, são marcadas pelas singularidades das condições em que cada sujeito participa, das significações que lhes são possíveis fazer a cada momento. Nesse sentido, as mediações do professor, no caso da turma observada, da professora, são cruciais, mas, ela também tem suas possibilidades de mediação afetadas pelas relações que se estabelecem com as crianças como um todo e com cada uma, bem como também marcadas por seus conhecimentos e sentimentos, ambos mobilizados pelas situações de cada dia. É, portanto, em situações ocorridas em sala de aula que se evidenciaram os contextos de interação das crianças com a escrita como objeto de conhecimento na escola.

Reiteramos que nosso trabalho orientou-se, em todos os seus passos, pela intenção de construir uma resposta possível à nossa questão inicial: em que contextos/situações crianças que vivem em meios sociais adversos se apropriam de conhecimentos relativos à linguagem escrita?

A partir das entrevistas com as crianças e seus familiares focávamos nosso diálogo em torno das perguntas: Onde você acha que aprende a ler e escrever (ou “coisas” que você sabe de

ler e escrever)? Com quem? O que você aprende nesses lugares com essas pessoas?

Os dados evidenciaram vivências na comunidade como contação de histórias por familiares, atividades de comércio, brincadeiras de escolinha, leitura de anúncios, realização do dever de casa e leitura na televisão. O que nos leva a inferir que o processo de alfabetização se faz no movimento nas interações dentro e fora da escola, como defende Zaccur (2008, p. 17):

(...) para se alfabetizar, a criança precisa ser provocada a pensar sobre a escrita, de modo que o ato de ler/compreender a mobilize a penetrar no código alfabético. Nesse sentido, será preciso abrir espaço para que a oralidade e a escrita, presentes na vida, entrem pelas portas e janelas da escola, de tal modo que a palavra nativa possa ser percebida como atmosfera na qual habitualmente se vive e se respira.

As práticas vivenciadas pela criança fora da escola precisam fazer parte do que é ensinado na escola, seu cotidiano, sua cultura, sua linguagem, seu movimento, seu saber é o que constitui esses seres desprovidos de muitas coisas, mas detentores de uma capacidade fantástica de aprender, evidência que queremos destacar em nosso estudo.

À guisa de conclusão

Contrariando as ideias pré-concebidas, “os alunos não aprendem porque seus pais são analfabetos”; “os meninos não aprendem a ler e escrever porque os pais não ajudam em casa”; “os alunos não entendem o que falamos”; ou ainda: “eles não aprendem porque têm muitas dificuldades”; “eles não aprendem porque não têm interesse”, e muitas outras, de igual teor. As crianças se mostram ávidas pela leitura e pela escrita, o que já é, por si só, um aprendizado altamente relevante, e devido aos contextos extraescolares e, de modo contundente, como revelado em nosso estudo, intraescolares, evidenciando o grande papel da escola agência por excelência, promotora da alfabetização e da cultura do letramento, de modo especial para as crianças oriundas de

meios familiares em que os momentos dedicados à leitura e à escrita são reduzidos ou quase não existentes. Estas requerem da escola maior atenção para que se apropriem da língua escrita e possam exercer as práticas de letramento de acordo com suas necessidades.

No que concerne aos dados de nosso estudo podemos destacar, como resultante do trabalho pedagógico da escola, bem como das ações dos familiares, os conhecimentos sobre a escrita demonstrados pelas crianças, que se mostraram significativamente avançados, considerando seu tempo de escola e o ambiente onde se encontram inseridas, o que inclui o fato de estudarem em escola da rede pública, cujos resultados têm sido insistentemente negativos segundo os índices das últimas décadas, principalmente em nosso Estado.

As crianças da comunidade, aprendizes novíços da língua escrita, demonstraram reconhecer, na maior parte do tempo, as regras tácitas do discurso que permeia as atividades escolares. E, como sabemos a apropriação da escrita é um processo que começa antes da entrada da criança na escola, mais é sistematizada e validada por esta, daí sua grande importância na vida dos pequeninos.

No caso específico da escola onde estudam nossos sujeitos, embora tenhamos já feito observações em relação a algumas limitações das ações observadas, ressaltam-se a atualidade e pertinência da prática escolar através das intervenções da professora, articuladas com as concepções mais atuais acerca dos processos de alfabetização e letramento. A professora, tal como os pais e as próprias crianças, dentro de um contexto adverso, reinventa materiais, atividades e condições de trabalho. Com poucos recursos, mas com visível compromisso profissional com a função da escola, cria situações em que as crianças tenham condições de interagir com a escrita como linguagem, prática cultural, bem como sistema de representação, código, com suas funções, usos e regras de funcionamento. Nas atividades observadas, as crianças entram em contato, mediadas pela professora, com diversas práticas textuais, com usos significativos e prazerosos da leitura, bem como com os elementos e convenções do sistema alfabético.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental – **Programa de formação de professores alfabetizadores**. Documento de Apresentação. Brasília, DF, 2001.

BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura**. São Paulo. Cortez, 1999.

CARVALHO, Denise Maria. **Aprender e ensinar linguagem escrita: do movimento do fazer ao saber em movimento**. 199.138 f.tese (doutorado em educação – Universidade Federal do Rio Grande do Norte) Natal, 1999 .

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed,1986.

_____, Emilia. **Passado e presente dos verbos ler e escrever...** São Paulo: Cortez, 2002.

GALLART, M. S. Leitura dialógica: a comunidade como ambiente alfabetizador. In: TEBEROSKY, A . e GALLART, M. S. e col. **Contextos de alfabetização inicial**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KLEIMAN, Ângela B.(org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995. (Coleção Letramento, educação e Sociedade).

LOPES, Denise Maria Carvalho. **Ensino aprendizagem da língua escrita: teoria x práticas**. XVII EPENN. Encontro de Pesquisa Nacional do Norte e Nordeste. Belém, PA: 2005, ANAIS (CD Rom).

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo: Editora UNESP: CONPED, 2000.

_____. Maria do Rosário Longo. **Educação e letramento**. São Paulo: Editora UNESP: 2004.

PEREZ, Carmen Lúcia Vidal. Alfabetização um conceito em movimento. In: LEITE, Regina Garcia.(org). **Alfabetização: reflexões sobre saberes docente e saberes discentes**. São Paulo: Cortez, 2008.

SOARES, Magna Becker; MACIEL, Francisca. **Alfabetização: estado do conhecimento**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2004.

_____. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Disponível em: www.anped.org.br. Acesso em: 10 jun. 2008.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2ed. 8 reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. **Linguagem e escola - uma perspectiva social**. 17ª edição. São Paulo: Ed. Ática, 2002.

_____, Magda Becker. Aprender a escrever, ensinar a escrever. In: ZACCUR, Edwirges. **A Magia da Linguagem**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. 6. ed. Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1998.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 6 ed. São Paulo, Cortez, 2004.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ZACCUR, Edwiges. **Consciência fonológica: um retorno ao velho método**. In: alfabetização reflexões sobre saberes docentes e saberes discentes. Regina Leite Garcia(org). São Paulo: Cortez, 2008.

LITERATURA E *BULLYING*: UM PATINHO EM CONFLITO

Lívia Cristina Cortez Lula de Medeiros¹

Marly Amarilha²

Resumo

O artigo é um recorte da dissertação “Literatura e Educação: o *bullying* nos contos de fada, uma discussão possível” e apresenta a análise do conto *O Patinho Feio* de modo a evidenciar como a leitura de contos de fada pode se constituir um meio para a reflexão sobre o fenômeno *bullying* presente na vida de escolares. Sua relevância consiste em apresentar o trabalho com a literatura como alternativa para favorecer o entendimento, de crianças e jovens, a respeito dessa prática de violência, a partir de momentos de discussão, mediados em sala de aula. Respalda-se, metodologicamente, nos princípios da abordagem qualitativa, configurando-se como uma pesquisa bibliográfica, sendo vinculada a análise de conteúdo, no intuito de realizar inferências e construir interpretações a partir do estudo do referido conto, que favoreçam a discussão e reflexão em torno do tema *bullying*. Tomou-se como referencial teórico os estudos de Zilberman (2003, 2004), Franz (2003), Martha (2010), Fante (2005), Olweus (2006), Silva (2010), Beane (2010), La Taille (2009) e Calhau (2010). A análise mostra que as características inerentes à literatura permitem a realização de uma leitura em que o tema *bullying* possa ser discutido entre os alunos, de modo a contribuir na formação de crianças e jovens capazes de refletir sobre a violência entre pares. Essa alternativa é possível, especialmente, pelo envolvimento promovido pela leitura de textos literários, de maneira a permitir que os alunos enxerguem, a partir da ficção, possibilidades de mudança.

Palavras-chave

Conto de fada; literatura; *bullying*.

Abstract

The article is an excerpt from the essay “Literature and Education: the ‘bullying’ in fairy tales, a possible discussion” and presents the analysis of the tale *The Ugly Duckling* in order to show how the reading of fairy tales can be a means for reflection about the bullying phenomenon in the lives of students. It presents the work with literature as an alternative to facilitate the children’s and young people’s understanding about this violence practice, on the basis of the discussion moments, mediated in the classroom. Methodologically based in the principles of qualitative investigation, setting itself as a bibliographic research, in order to make inferences and construct interpretations from the study of this tale that encourages discussion and reflection about the bullying theme. There were taken as the theoretical reference studies of Zilberman (2003, 2004), Franz (2003), Martha (2010), Fante (2005), Olweus (2006), Silva (2010), Beane (2010), La Taille (2009) and Calhau (2010). The analysis demonstrated that the inherent characteristics in literature allow readings in which the bullying theme can be discussed among students, to contribute positively in the education of children and young people and reflect about violence. This is a possible way, especially because of the involvement promoted by the reading of literary texts, allowing students to see, in fiction, possibilities of change.

Keywords

Fairy tales; literature; *bullying*.

1 - Pedagoga – Marinha do Brasil (MB).

2 - Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

Explora-se, neste artigo, a possibilidade que a experiência estética da leitura do texto literário apresenta de estabelecer relações com a própria vida e, a partir dessa vivência, desenvolver-se olhar mais sensível e crítico sobre o mundo circundante. Para Iser, a experiência de leitura que considera o leitor como parte constitutiva do texto muda também sua interpretação. A participação do leitor no processo de significação textual “evidencia o potencial de sentido proporcionado pelo texto” (ISER, 1996, p.54). Nessa linha de raciocínio e, considerando-se as provocações e angústias decorrentes de fatos violentos em ambientes escolares como o *bullying*, desenvolveu-se estudo bibliográfico em que se evidenciam marcas desse fenômeno em textos de contos de fada. O objetivo da proposta é destacar o potencial da literatura para o debate sobre esse perturbador comportamento e trazê-lo para as aulas de leitura em nossas escolas.

A discussão que se apresenta é originária da dissertação “Literatura e Educação: o *bullying* nos contos de fada, uma discussão possível” (2012), desenvolvida no grupo de pesquisa Ensino e Linguagem (CNPq/UFRN) do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Sua relevância consiste em apresentar ao professor subsídios para ampliar suas competências no ensino de leitura e literatura a partir do (re)conhecimento do potencial problematizador e crítico do texto literário, fundamental para o trabalho educativo sobre a prática do *bullying* nas escolas.

Selecionou-se o estudo sobre o conto *O Patinho Feio* (1844), de Andersen, por este possibilitar interface entre a Literatura e o *bullying* e proporcionar material fecundo para momentos de debate.

Na reflexão que segue, partiu-se do estudo pioneiro de Olweus (2006) de onde se deriva o conceito de *bullying* que norteará todo o trabalho. De acordo esse pesquisador, *Bullying* ou “vitimização”, caracteriza-se pela situação em que uma pessoa é atacada ou “vitimizada” e exposta, repetidamente, a ações negativas partidas de uma ou mais pessoas. Complementa Olweus:

[...] a expressão “ação negativa” deve ser mais especificada. É ação negativa quando alguém intencionalmente inflige ou tenta infligir, ferir ou inquietar outro – basicamente o que é entendido como comportamento agressivo. Ações negativas podem ser realizadas por palavras (verbalmente), por exemplo, ameaças, zombaria, implicância e chamando nomes. É uma ação negativa quando alguém bate, empurra, chuta, belisca ou reprime outro – por contato físico. Também é possível haver ações negativas sem uso de palavras ou contato físico, tal como fazer caretas ou gestos sujos, intencionalmente excluindo alguém do grupo ou recusando-se a cumprir com os desejos de outras pessoas (OLWEUS, 2006, p. 9, tradução nossa).

A partir desse conceito, estabelecemos as categorias de *Intimidação; Demonstração de Poder; o Controle sobre a Vítima; Submissão/Passividade/Medo; Atitudes de Mudança; o Desejo de Vingança; o Reforço da Agressão; a Omissão/Neutralidade e as Atitudes Positivas*. Essas categorias se apresentam nas interrelações que ocorrem entre os agressores, as vítimas e os espectadores, como unidades do triângulo que se forma no contexto da agressão perpetrada. É na configuração desse triângulo que a personagem principal da história vivencia o *bullying*.

Na análise do texto, as ações de *bullying* e expressões que mais demonstram o contexto desse tipo de violência presente no conto *O Patinho Feio*, foram destacadas com o modo “itálico”.

A leitura de textos literários é um caminho capaz de tocar a sensibilidade e provocar o pensamento crítico do leitor, visto que, como arte, permite ao leitor emocionar-se e refletir, passando do processo de identificação ao julgamento; possibilita, portanto, analisar suas emoções e distanciar-se do seu mundo durante a leitura e para além desse o momento. Assim, proporciona ao leitor continuada vivência de experiências e sensações que foram marcantes no seu encontro com o texto e que podem perdurar por toda sua vida.

Martha (2010) destaca que algumas características, inerentes às histórias literárias, possibilitam ao leitor, um momento de análise interior:

O modo de narrar – o embate de perspectivas diferentes e a experiência de acontecimentos ambíguos vividos pelos protagonistas como projeções de suas consciências – confirma a catarse, uma vez que a vivência de fatos contraditórios libera os leitores da submissão a modelos a que foram submetidos em seu meio social e familiar. [...] Assim, tanto a instauração dos conflitos quanto os modos como se dissipam as angústias que assaltam as personagens possibilitam aos receptores que reflitam sobre suas experiências, reconheçam as emoções que experimentam no cotidiano das relações humanas, e promovam, ao mesmo tempo, a liberação de temores que os assaltam e angustiam (MARTHA, 2010, p.140).

Essa interação do leitor com o texto pode fazê-lo construir uma nova maneira de enxergar a sua própria condição de vida e a de outros. Esse encontro pode ser potencializado quando a leitura do texto literário vem articulada a um momento de discussão, favorável ao levantamento de questionamentos e dúvidas. Quando via mediação, ampliam-se as possibilidades de se debater assuntos e acontecimentos que participam da vida social, da escola, como é o caso do *bullying*. Ao se abrir a discussão sobre tema que está no plano ficcional, os alunos poderão revelar seus sentimentos e se posicionarem diante das situações apresentadas pela narrativa sem se exporem. Além disso, essa experiência promove o caráter formador da literatura que “pré-forma a compreensão de mundo do leitor, repercutindo então em seu comportamento social” (ZILBERMAN, 2004, p. 38). Jauss (*apud* ZILBERMAN, 2004, p. 39) complementa essa ideia ao afirmar que “A relação entre a literatura e o leitor pode atualizar-se tanto no terreno sensorial como estímulo à percepção estética, como também no terreno ético enquanto exortação à reflexão moral”.

Dessa maneira, por meio das leituras é possível fazer um paralelo entre as histórias e a realidade, assim, a partir do encontro com o texto, o leitor poderá ampliar o seu poder de argumentação a respeito de assuntos antes desconhecidos, como ocorre em relação ao *bullying*, fenômeno vivenciado por muitos, mas ainda esclarecido e discutido entre poucos.

Portanto, o envolvimento proporcionado pela ficção

possibilita à criança entender melhor a si e ao seu entorno, na medida em que estimula sua imaginação, ajuda a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções, estar em harmonia com suas ansiedades e aspirações, reconhecer suas dificuldades e formular soluções para os problemas que a perturbam e, o mais importante, permite todo esse desenvolvimento sem que a criança corra risco algum, justamente, por estar no mundo do imaginário.

Um patinho em conflito: a imagem refletida a partir do olhar do outro

João Paulo, um garoto da 5ª série, 11 anos, vinha sofrendo perseguições de alguns colegas [...]. Por ser tímido e sensível, chorava com facilidade e não conseguia responder aos ataques de alguns companheiros de escola, passando a ser rejeitado pelos meninos da turma [...]. Seu aspecto era triste e deprimido. Parecia que estava sempre com medo de que algo ruim lhe acontecesse. [...] O fato era que estava sofrendo muito e queria unicamente que o deixassem em paz (FANTE, 2005, p. 31-32).

Fante (2005), ao relatar a situação vivenciada por João Paulo, mostra o quanto a vítima de *bullying* se sente perdida e fica abatida em meio as ações de agressão, sem saber como agir, aumentando, cada vez mais, seu sofrimento. Esse caso, descrito na epígrafe, retrata as condições em que uma típica vítima se configura: o garoto é atacado, continuamente, por seus colegas de escola, pelo simples fato de ser tímido e se sente incapaz de revidar aos ataques (OLWEUS, 2006), tornando-se ainda mais retraído, triste e deprimido, da mesma maneira como se sente o personagem principal de *O Patinho Feio* (1838), ao ser rejeitado e agredido, por ser considerado feio, pelos outros animais que cruzam o seu caminho, no decorrer do conto.

A história *O Patinho Feio* (1838) se inicia com o nascimento de uma ninhada de patinhos. A mãe pata, entretanto, surpreende-se com o mais novo de sua prole, a ponto de exclamar: “– *Patinho enorme, este!* – disse ela – *E é diferente* de todos os outros” (ANDERSEN, 1978, p. 242).

Essa constatação da mãe pata é compartilhada pelos outros animais da história, que passam a rejeitar o patinho em decorrência da sua forma física, configurando-se como um caso típico de *bullying*, na medida em que o patinho passa a ser alvo constante de agressões. Segundo Olweus (2006), o(s) agressor(es) aflige(m) a vítima com atos repetidos de violência. Esse fato agrava o sofrimento do patinho que vê reforçada e ampliada a sua situação de agredido diante das inúmeras atitudes de *intimidação* de que é vítima “*O pobrezinho era perseguido por todos. Até os irmãos eram maus com ele*” (ANDERSEN, 1978, p. 243).

Diante das ações de violência, o patinho foge em busca de paz, mas continua a encontrar, em sua jornada, outros agressores que também o repudiam por sua feiúra. Essa condição perdura até o momento em que ele ao ver a sua imagem refletida na água, descobre-se cisne, tornando-se bonito aos olhos de todos.

Tatar (2004) destaca que essa peculiaridade de “mudança natural do personagem”, existente na história *O Patinho Feio*, difere da característica mais marcante e comum ao gênero conto, em que o personagem principal é “jogado” ao mundo e tem que vencer todas as adversidades para assim alcançar a felicidade. Percebe-se, nesse conto, que o personagem principal não faz um grande esforço a fim de vencer as adversidades, ele aguenta todas as agressões e ao final, numa atitude de aceitação frente à possibilidade de ser morto pelas belas aves, não só descobre ser um cisne, como se torna o mais belo cisne do lago.

Em *O Patinho Feio*, não é expressa nenhuma necessidade de fazer algo. As coisas simplesmente estão traçadas pelo destino e se desenrolam de acordo com isso, independentemente de o herói agir ou não, enquanto que na história de fadas são os atos do herói que modificam sua vida (BETTELHEIM, 2007, p. 150).

Essa diferença na estrutura do conto não diminui, entretanto, a relevância de se analisar essa história, isto porque nela há outras características essenciais a esse gênero, como, por exemplo, a certeza de que, ao final, o indivíduo pode alcançar

o sucesso - particularidade comum aos contos de fada. Assim, o final feliz na ficção oferece um alento às vítimas: o de que é possível vencer a luta.

Todavia, na história, antes de descobrir-se cisne, o patinho incorpora a *submissão/passividade/medo* diante das ações dos outros animais, caracterizando-se como uma vítima típica, ficando completamente vulnerável às agressões, como se pode perceber já no início da história: “*Os outros patos* ao redor, vendo o bando, *criticaram em voz alta*. – Vejam só! – diziam – Vamos ter mais essa turma toda aqui dentro. Como se já não fôssemos gente de sobra. E olhem *como é feio aquele patinho! Esse não vamos tolerar*” (ANDERSEN, 1978, p. 243).

No trecho acima se observa uma característica comum entre os agressores: a identificação de um “ponto fraco” na vítima, nesse caso, a feiúra do patinho, sua aparência física. Segundo Olweus (2006), a aparência não é o principal requisito para a escolha de uma vítima por parte do agressor, sendo esta apenas um agravante. Todavia, no conto em questão, a aparência fora de padrão é escolhida como motivo para desencadear as agressões físicas e verbais às quais o personagem é submetido: “*Uma pata voou para a ninhada e bicou na cabeça do patinho feio*” (ANDERSEN, 1978, p. 243), a mãe do patinho protesta, afirmando que ele nada fizera e, portanto, deveria ser deixado em paz. Mas a pata agressora responde: “- Sim. Mas *é muito grande e esquisito* [...] *E isso é quanto basta!*” (ANDERSEN, 1978, p. 243).

Nota-se que a atitude dos agressores do patinho se assemelha à dos *bullies* da vida real, visto que, assim como o patinho é agredido sem nada ter feito, as vítimas reais também são indivíduos inocentes que nunca fizeram mal aos seus agressores. A intenção do *bully* (valentão), ao escolher a sua vítima é a de encontrar alguém sobre quem possa exercer seu *controle* através da *intimidação*, alimentando, dessa maneira, sua autoafirmação.

A mãe, inicialmente, numa atitude positiva, busca mostrar as qualidades do patinho: “Vejam como *ele usa as pernas direitinho*, como ergue a cabeça. *É meu filho*, sim! Olhando-se bem para ele, *vê-se que é até muito bonito*” (ANDERSEN, 1978, p. 242). Entretanto, os outros animais, insistentemente,

pedem que ela “dê um jeito” no patinho desengonçado: “São todos bonitos, *menos aquele ali, que não saiu bem. Gostaria que minha amiga desse um jeito nele*” (ANDERSEN, 1978, p. 243), disse a velha pata que tinha um pano na perna, *reforçando a agressão*.

- Não há mais jeito a dar madame – disse a mãe dos patinhos – Ele não é bonito, mas *tem um bom gênio* e nada tão bem como qualquer um dos outros. Se quer que o diga, *nada até um pouco melhor*. Com o crescimento, creio, ele se tornará mais bonito. Pode ser também que com o tempo ele se torne um pouco menor. Ele esteve tempo demais dentro do ovo, e por isso não saiu com uma boa estampa. E a *pata afagou-o e catou-lhe a nuca com o bico*. – Além disso – acrescentou – é um pato macho, e aí não importa tanto. *Creio que será bem forte e irá adiante*” (ANDERSEN, 1978, p. 243).

No entanto, apesar da súplica da mãe, “o pobre patinho feio, nascido por último, *era bicado, empurrado e escarnecido. Não só os patos, mas também as galinhas o maltratavam a valer*” (ANDERSEN, 1978, p. 243). Diante de todas as investidas, o patinho ficou cada vez mais triste e desesperado, tornando as agressões mais frequentes a partir da sua própria *submissão, passividade e medo*, permitindo então que ocorresse o *controle sobre o personagem-vítima*:

Ele é grande demais! – diziam todos. [...] [até] o peru macho [...] inchou-se todo [...] e avançou para o patinho. O patinho coitado não sabia para onde ir nem onde ficar, triste e desesperado por ser tão feio e vítima de zombarias de todo o galinheiro. [...] Foi assim no primeiro dia e daí por diante foi ficando cada vez pior” (ANDERSEN, 1978, p. 244).

Esse trecho mostra o caráter repetitivo e cruel das agressões físicas e verbais sofridas pelo patinho. Os próprios irmãos eram maus com ele: “*Tomara que o gato te pegue, bicho feioso*” diziam (ANDERSEN, 1978, p. 244). Até mesmo a mãe, que havia estado em sua defesa, afirma não querer vê-lo mais, pelo

fato de ele estar “causando” muito atrito com os animais do quintal.

Não é essa a postura que a maior parte dos pais adota diante da situação de agressão ao qual o filho é submetido. Entretanto, como afirma Silva (2010), os pais, geralmente, atribulados com os afazeres do dia-a-dia, não dão a atenção devida aos seus filhos, deixando de observar, de forma mais acurada, o comportamento destes. Assim, não há nem mesmo o diálogo sobre temas importantes, como, por exemplo, o dia-a-dia na escola, como se as crianças e jovens não tivessem problemas que precisassem do auxílio dos adultos. Há também aqueles pais que, quando ficam a par da situação de *bullying* vivenciada pelo filho (a), por não saberem como agir, acabam colocando “a culpa” na timidez, ou ainda, incentiva-o (a) a revidar - o que só faz piorar a situação.

A verdade é que os pais, muitas vezes desinformados, acabam tentando minimizar os efeitos do *bullying*, abafando a situação, na tentativa de que esta venha a se resolver naturalmente, agindo à semelhança da mãe do patinho, que, por não aguentar a pressão, abandona o filho à própria sorte, sem levar em consideração as duras consequências que essa atitude possa gerar.

O autor do livro *Proteja seu filho do bullying* - Allan L. Beane (2010) - relata a triste história do seu filho, Curtis, que sofrera *bullying* na infância e, posteriormente, na adolescência, após perder dois dedos, em decorrência de um acidente de automóvel. Beane (2010) narra que a autoestima do seu filho ficou completamente abalada e que, mesmo na vida adulta, ele não conseguiu superar a depressão e a ansiedade geradas pelas agressões, o que o fez procurar nas drogas ilícitas um alívio para a sua dor, o que resultou em sua morte aos 23 anos.

Pode-se perceber, através do testemunho de Beane (2010), que, apesar de já informado sobre o assunto e de ter conseguido acabar com o *bullying* sofrido por Curtis, mudando-o de escola, não obteve o mesmo sucesso, quando, no ensino médio, o garoto voltou a ser perturbado cruelmente e foi levado, tempos depois, indiretamente, à morte.

Em sua trajetória, o patinho também não conta com a compreensão da família. No quintal, ele é agredido por um

grupo de animais e pela própria família e, ao fugir, enfrenta outras tantas agressões que o deixam cada vez mais convencido da sua condição de “criatura abominável”, incapaz de despertar qualquer sentimento que não seja o de aversão.

Todas essas ações têm como foco “a feiúra” e se configuram como *bullying*, tendo em vista a constante prática de violência que resulta no estabelecimento de uma relação desigual de poder, em que a subordinação e o controle se fazem presentes intimidando a vítima. É a percepção de controle sobre a vítima o fator que impulsiona e satisfaz o agressor, sendo essa satisfação potencializada quando assistida e até reforçada pelos espectadores, pois, dessa maneira, o agressor se torna mais forte ao observar que é o sujeito dominante da situação, enquanto, no sentido contrário, a vítima vai ocupando o lugar de mais fraca, criando, assim, um ciclo vicioso entre agressor e vítima. O patinho sofre o *bullying* no quintal diante de todos os outros animais e a situação é amplificada, pois seus agressores se multiplicam a cada nova situação de escape que o personagem busca.

O Patinho Feio, acreditando na sua condição de feiúra, foge em busca de paz e continua sua peregrinação a procura de refúgio. A fuga se constitui em uma saída reiterada pelas vítimas do *bullying*. São inúmeros os casos de crianças que fogem de casa, da escola porque são vítimas constantes de abusos físicos e psicológicos nesses ambientes. A última fuga costuma ser a mais radical e dramática, quando a vítima, não encontrando outra saída, comete o suicídio, como observou Olweus em seu estudo (2006) e como fizeram os atiradores de escolas nos Estados Unidos (2008) e no Brasil (2011), que, após perpetrarem suas vinganças, também se mataram.

Ler *O Patinho Feio* salientando o drama do *bullying* que o personagem vive, possibilita que se discuta a visão que grande parte das vítimas vai construindo de si mesma, a partir do que os outros enxergam, e como isso pode afetar no desenvolvimento da identidade do indivíduo. Sem dúvida, a aparência física pode ser um atributo potencializador da situação de agressão. Apesar de não ser o principal (OLWEUS, 2006), requer atenção quando se trata da vida de pessoas que se magoam, profundamente, com as insinuações maldosas e difamadoras.

O personagem principal dessa história se sente perdido em meio a tanta rejeição, passando a não acreditar em si mesmo como sujeito que tem seu valor, construindo uma auto-imagem deturpada, gerando muito sofrimento e resignação ao pensar que as pessoas têm o direito de o maltratar, justamente porque, de fato, ele também se convence de que é muito feio e, portanto, merece todo esse repúdio.

É no momento em que a mãe já o abandona, que o patinho apavorado diante de tanta agressividade - “Os patos o bicavam, as galinhas o beliscavam, e a moça encarregada de alimentá-los dava-lhe pontapés” (ANDERSEN, 1978, p. 244) – foge: “Aflito, o patinho fugiu, e voou por cima da cerca. Lá fora, nas moitas, os passarinhos levantaram vôo, assustados. Deve ser porque sou tão feio, pensou o patinho, e fechou os olhos. [...] Ali ficou a noite inteira, triste e cansado” (ANDERSEN, 1978, p. 244).

O sentimento que constantemente guia o patinho é o medo, o que o leva a se desvalorizar cada vez mais, a ponto de relacionar o levantar voo de passarinhos com o fato de estes terem se assustado com a sua feiúra e tal pensamento deixa-o cada vez mais triste e desamparado.

Assim como o patinho incorporou o discurso e as atitudes dos outros animais, as vítimas, do mundo real, também passam a acreditar que merecem as agressões sofridas, apresentando uma baixa autoestima que pode levá-las a atos extremos como o suicídio.

[...] uma coisa é certa: sejam quais forem as diversas causas, tal ato de desespero quase sempre traduz o fato de que a vida perdeu sentido. Digo quase sempre, pois pode haver casos em que sofrimentos demasiado insuportáveis levam a um desespero incontornável. [...] a depressão paralisa. O suicídio é a decisão da paralisia definitiva (LA TAILLE, 2009, p. 70).

Da mesma maneira que o meio social do patinho incutiu-lhe na cabeça a imagem de que ele era realmente feio, a sociedade real também é responsável por produzir vítimas depressivas ou suicidas que sofrem de *bullying*, ao não promover alternativas que possam vislumbrar mudanças.

O desespero em não ser aceito é o que leva o patinho a fugir, procurando assim novos caminhos e, especialmente, paz; entretanto, apesar de longe do seu quintal, ele continua imerso em situações de agressão verbal e física, por parte de outros animais que encontra pela estrada.

Os primeiros que cruzam o seu caminho são duas marrecas, que logo expressam o *reforço* às ações de agressão “- *És um bocado feio.* [...] Mas isso a nós pouco importa, desde que *não te cases com gente da nossa família*” (ANDERSEN, 1978, p. 244), deixando o patinho desolado, já que estava mesmo pensando em se casar “[...] *Mas que o deixassem em paz*, entre os juncos, bebendo água do brejo” (ANDERSEN, 1978, p. 244). Apesar da continuidade das agressões, o maior desejo do patinho, naquele momento, nada mais é do que ter paz, assim como João Paulo, garoto do caso descrito na epígrafe, desejava. As vítimas de *bullying*, em sua maioria, desejam apenas que a violência cesse, para que elas possam seguir a vida com tranquilidade.

No conto, justamente no momento em que o patinho parece ter encontrado dois gansos selvagens que, de certa forma, o aceitam como ele é demonstrando *atitude positiva* de acolhida, tiros ecoam e os dois gansos morrem, deixando o patinho, mais uma vez, desesperado e solitário.

A tentativa em fazer amigos e a frustração em perdê-los costuma ser situação frequente entre as vítimas de *bullying*. Fragilizados em suas relações têm o quadro de tristeza agravado, como ocorre com o patinho. Diante do susto de ter perdido seus novos companheiros gansos, o patinho se depara com outro obstáculo: cachorros que também estão na caçada; felizmente, estes não o pegam e, mais uma vez, o patinho associa o fato dos cachorros não o terem mordido com a sua feiúra, afirmando: “*Sou tão feio que nem o cachorro quis me morder*” (ANDERSEN, 1978, p. 245). E, mesmo após os tiros terem cessado, o patinho deprimido demorou muito tempo até ter coragem de sair do lugar.

A depressão é uma das consequências decorrentes do sofrimento causado pelos ataques de *bullying*. É uma doença que afeta o humor, os pensamentos, a saúde física e o comportamento do indivíduo. “Os sintomas mais característicos

de um quadro depressivo são: tristeza persistente, ansiedade ou sensação de vazio; sentimento de culpa, inutilidade e desamparo; [...] sentimentos de desesperança e pessimismo” (SILVA, 2010, p. 28). É com esses sentimentos de inutilidade e de culpa que vive o patinho, por acreditar que todos os inoportunos acontecimentos de sua vida são consequências da sua falta de beleza.

Na sequência, o patinho encontrou um casebre e o adentrou; lá, morava uma velha com seu gato e sua galinha, que, por sua vez, se sentiam muito inteligentes e tinham certeza de que eram metade do mundo (ANDERSEN, 1978). O patinho, por mais que se esforçasse em expor seu ponto de vista, não conseguia transpor a “sabedoria” que o gato e a galinha acreditavam ter. “Sabes pôr ovos? [...] então cala a boca! Sabes arquear as costas, ronronar, e faiscar os olhos? [...] então *não podes dar opinião em conversa de gente grande. O patinho meteu-se num canto acabrunhado*” (ANDERSEN, 1978, p. 247), pois achava que se podia ter outra opinião, mas não se sentia forte o suficiente para enfrentar o embate.

A partir desta passagem, percebe-se a primeira tentativa de *atitude de mudança* do patinho em busca de ser ouvido. Mesmo diante das barreiras, confia à galinha o seu desejo de flutuar na água, o que não é muito bem aceito por esta, que, numa *demonstração de poder* sobre ele, logo responde: “Sai-te com cada ideia! – retrucou a galinha – Não tens o que fazer. Por isso *vens com essas ideias malucas*. Põe ovos ou faze ronrom, que isso passa” (ANDERSEN, 1978, p. 247). O patinho, mais uma vez, procura ser entendido e afirma: “- *Mas é tão bom boiar na água!* É tão gostoso mergulhar até o fundo, e ter água por cima da cabeça” (ANDERSEN, 1978, p. 247). Contudo, por mais que o patinho insistisse em expor suas ideias, a galinha só fazia insistir em diminuir a sua opinião, deixando-o muito aborrecido e fazendo-se sentir-se totalmente incompreendido.

Estás louco, isso sim. [...] *Não te metas a sabido, guri!* Dá graças a Deus todo o bem que te foi feito! Não viestes a um quarto quente, para a companhia de gente da qual podes aprender alguma coisa? Mas *és um idiota metido a besta; e nem tem graça falar contigo!* Em mim

podes crer: só quero o seu próprio bem [...] *Digo-te coisas desagradáveis e é por elas que se conhecem os verdadeiros amigos*. Trata logo de pôr ovos ou aprende a ronronar ou faiscar os olhos (ANDERSEN, 1978, p. 248).

Percebe-se a intenção da galinha em manter o *controle sobre o patinho*, buscando mostrar que ele realmente nada sabe e que, portanto, deve obedecer às diretrizes impostas para ser reconhecido. Nota-se a intenção da galinha ao afirmar ser uma verdadeira amiga, mesmo proferindo palavras rudes contra o patinho, tal como fazem alguns *bullies* ao afirmarem que suas agressões não fazem mal e que devem ser aceitas como simples brincadeiras.

É justamente diante da incompreensão de seus pares, em mais uma *atitude de mudança*, que o patinho decide ir embora do casebre “– *Creio que vou sair pelo mundo afora – disse o patinho*. [...] *E foi-se embora* (ANDERSEN, 1978, p. 247-248). Entretanto, “*todos os animais o desprezavam por sua feiúra*” e ele continuava triste, sem saber que rumo seguir.

Até que, o patinho encontra lindas aves - “Eram de um branco brilhante, com longo pescoço delgado e flexível. Eram cisnes. Soltavam gritos muito estranhos, abriram as longas e esplêndidas asas, e partiram da região fria [...] *vendo-as, o patinho feio sentiu algo estranho*” (ANDERSEN, 1978, p. 248). Foi o encantamento pelas belas aves que fez o patinho sentir, pela primeira vez, uma sensação diferente e, mesmo sem saber o nome daquelas aves, ele gostava delas, o que, de certa forma, dá indícios de que o patinho, nesse momento, se abre para o novo e se deixa levar, extasiado com tamanha beleza.

Virou-se na água, como uma roda, esticando o pescoço, bem alto, na ânsia de vê-las melhor, e soltou um grito tão agudo e esquisito que ele próprio se assustou. *Não lhe saíam da cabeça as maravilhosas aves, as aves felizes*. [...] Não sabia o nome daquelas aves, nem para onde voavam, mas apesar disso *gostava delas* como nunca antes gostara de alguém. Não sentiu inveja. Como poderia ter ousado desejar para si uma tal delícia, *ele que já se teria dado por muito feliz se os patos o*

tivessem tolerado em sua companhia, pobre bichinho feio? (ANDERSEN, 1978, p. 248).

Sem saber reconhecer um ato de bondade, pois em toda a sua vida só conheceu a hostilidade, o patinho que, com o rigoroso inverno ficara preso no gelo, tem medo da família do camponês, que demonstrando uma *atitude positiva* o salvara do frio, como se vê na seguinte passagem:

[...] *um camponês* [...] aproximou-se e quebrou o gelo com o tamanco, *libertou o patinho e levou-o para casa* [...]. Dentro da casa o patinho reanimou-se. *As crianças queriam brincar com ele, mas ele, pensando que lhe queriam fazer mal, assustou-se, fugiu e foi cair direitinho no latão de leite* [...]. A mulher gritou e procurou atingi-lo com o tenaz do fogão [...]. Por felicidade, a porta estava aberta, e por ela o patinho saiu e foi ocultar-se entre uns arbustos, na neve caída à noite, e ali ficou deitado, inerte (ANDERSEN, 1978, p. 249).

Assim, o patinho voltou a sofrer. Felizmente, conseguiu sobreviver a mais essa adversidade, até a chegada da primavera, que marca a mudança definitiva em sua aparência. Não é o fácil apagar toda a humilhação sofrida pela vítima, é como se toda a agressão passasse a fazer parte dela, e, mesmo após cessados os ataques, sua consequência pode durar por um longo período, ou mesmo nunca acabar, de maneira que toda a sua vida passa a receber indefinidamente influência das situações de violência, refletidas nas suas ações (ROLIM, 2010).

Nessa lógica, mesmo ao reconhecer as lindas aves que vira antes, o patinho continua a temer represálias devido à sua condição de feiúra. “Num ímpeto, ele abriu as asas, que fizeram maior rumor que antes [...] Da mata saíram três formosos cisnes brancos [...] O patinho reconheceu as formosas aves, e sentiu-se tomado por uma estranha melancolia” (ANDERSEN, 1978, p. 249-250). Entretanto, numa atitude de coragem, exclama: “– *Vou até lá; ao encontro daquelas aves reais. Irão matar-me de bicadas porque eu, tão feio, me atrevo a aproximar-me delas. Mas não me importo*” (ANDERSEN, 1978, p. 250). Porém, para sua surpresa, ao baixar

a cabeça à espera da morte, ele vê sua imagem refletida, que nada tem a ver com um patinho feio e, sim, com um belo cisne. É nesse momento que ele, enfim, se reconhece como um ser belo.

Não importa ter nascido num galinheiro, entre patos, quando se saiu de um ovo de cisne. Sentiu-se até satisfeito com as angústias e adversidades sofridas. Sentia agora a ventura, as maravilhas que o aguardavam. E os grandes cisnes nadaram ao redor dele, afagando-o o bico [...] – O novo [cisne] é o mais bonito – diziam todos – Tão jovem e belo! [...] Sentiu-se muito, muito feliz, mas não ficou vaidoso nem soberbo. *Pensou no quanto fora perseguido e escarnecido, e ouvia agora todos dizerem que ele era o mais lindo entre todas as aves lindas [...]* – *Nunca sonhei com tanta felicidade quando eu era um patinho feio* (ANDERSEN, 1978, p. 250-251).

O sofrimento do patinho pode ser visto como uma jornada de provas para que no final sua atitude de conformação seja compensada pela descoberta de sua verdadeira identidade. Entretanto, o *bullying* não é um teste de resistência que possa contribuir positivamente na formação da identidade de alguém, haja vista os resultados dos estudos de Olwens e de outros especialistas. Os estudos sobre o *bullying* permitem identificar que o patinho feio é um personagem literário vitimizado ao longo da história; seu final feliz não decorre da ajuda de outros, de sua decisão em mudar seu destino, tampouco sua felicidade não parece deixar marcas de todo o sofrimento passado, esse é apenas um pensamento ligeiro. A solução literária encontrada para o patinho pode não ser o final que as vítimas reais de *bullying* encontram. Entretanto, lendo e discutindo a história que conta o longo sofrimento do patinho, crianças e jovens podem se tornarem sensíveis e críticos sobre essa injustificada violência. Podem, a partir dessa experiência estética, mudar atitudes, comportamentos e, quem sabe, construir um ambiente de paz no seu entorno.

É essa relação texto x vida que possibilita ao leitor a experiência de confronto com a situação de *bullying*, seja como vítima, espectador ou agressor ou como alguém que se prepara para os desafios da existência.

Referências

ANDERSEN, Hans Christian. **Contos de Andersen**. Tradução Guttorm Hansse. Ilustrações originais de Vilh Pedersen e Lorenz Frolich. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

BEANE, Allan L. **Proteja seu filho do bullying**. Tradução de Débora Guimarães Isidoro. Rio de Janeiro: BestSeller, 2010.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. 21. ed. Tradução de Arlete Caetano. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

CALHAU, Lélío Braga. **Bullying**: o que você precisa saber: identificação, prevenção e repressão. 2. ed. Niterói, RJ: Impetus, 2010.

FANTE, Cleo. **Fenômeno bullying**: como prevenir a violência nas escolas e educar para paz. 2. ed. Campinas, SP: Verus, 2005.

_____; PEDRA, José Augusto. **Bullying escolar**: perguntas e respostas. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FRANZ, Marie-Louise Von. **A interpretação dos contos de fada**. 4. ed. Tradução de Maria Elci Spaccaquerche Barbosa. Revisão de Ivo Storniolo. São Paulo: Paulus, 2003.

HELD, Jaqueline. **O imaginário no poder**. Tradução de Carlos Rissi. São Paulo: Summus, 1980.

LA TAILLE, Yves de. **Formação ética**: do tédio ao respeito de si. Porto Alegre: Artmed, 2009.

MARTHA, Alice Áurea Penteado. No olho do furacão: situações-limite na narrativa juvenil. In: AGUIAR, Vera T. de; CECCANTINI, João Luís; MARTHA, Alice Áurea P. (Orgs.). **Heróis contra a parede**: estudos de literatura infantil e juvenil. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis: ANEP, 2010.

OLWEUS, Dan. **Bullying at school**: what we know and what we can do. Malden: Blackwell, 2006.

SERRA, Paolla. **Atirador de Realengo confessa em novo vídeo que bullying motivou o ataque**, 2011. Disponível em: <http://extra.globo.com/casos-de-policial/atirador-de-realengo-confessa-em-novo-video-que-bullying-motivou-massacre-1600031.html>: Acesso em: 25 maio 2011.

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

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.

_____. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática, 2004.