

Práticas de Leitura e Escrita

Organização

Maria Angélica Freire de Carvalho

Doutorado em Linguística pela Unicamp, Analista Educacional do programa
Salto para o Futuro/TV Escola/SEED/MEC.

Rosa Helena Mendonça

Mestrado em Educação pela PUC-Rio, Supervisora Pedagógica do programa
Salto para o Futuro/TV Escola/SEED/MEC.

Presidente da República Federativa do Brasil
Luiz Inácio Lula da Silva

Ministro da Educação
Fernando Haddad

Secretário-Executivo
José Henrique Paim Fernandes

Secretário de Educação a Distância
Ronaldo Mota

Departamento de Produção e Capacitação em Programas de EaD
Leila Lopes de Medeiros

Coordenação-Geral de Produção e Programação da TV Escola
Viviane Viana

Organização
Maria Angélica Freire de Carvalho
Rosa Helena Mendonça

Colaboração Técnica
Carlos Frederico Rolim

Revisão
Omar Santos

Projeto Gráfico, Diagramação e Capa
Bárbara Bela Editora Gráfica e Papelaria Ltda.

Impressão
Bárbara Bela Editora Gráfica e Papelaria Ltda.

Tiragem desta edição: 82.000 exemplares

Publicação
Ministério da Educação - MEC
Secretaria de Educação a Distância - SEED
Esplanada dos Ministérios, Bloco L, 1º andar
70047-900 - Brasília-DF
Telefone: (61) 2104-8975
Fax: (61) 2104-9159
E-mail: seed@mec.gov.br
tvescola@mec.gov.br

Internet: <http://tvescola.mec.gov.br>

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

P912	Práticas de leitura e escrita / Maria Angélica Freire de Carvalho, Rosa Helena Mendonça (orgs.). – Brasília : Ministério da Educação, 2006. 180 p. ; 28 cm. 1. Alfabetização. 2. letramento. 3. educação. 4. leitura. I. Carvalho, Maria Angélica Freire de. II. Mendonça, Rosa Helena. CDU: 37 CDU: 37.014.22
------	---

Cara Professora, Caro Professor,

No ar desde 1991, e na grade da TV Escola a partir de 1996, o programa Salto para o Futuro produz séries voltadas para a formação continuada de professores e de alunos do Magistério, promovendo um diálogo por meio de diferentes mídias — TV, internet, telefone e material impresso — democratizando, assim, as oportunidades de interação e de acesso ao conhecimento.

A riqueza e a contemporaneidade dos temas abordados, bem como a pluralidade/diversidade brasileira que as séries retratam, fazem do Salto — como carinhosamente é chamado pelos professores — um convite ao exercício da autonomia e da criatividade.

Os boletins, os programas televisivos e o site no qual se encontram entrevistas, fotos e outros recursos multimídia (<http://tvescola.mec.gov.br>) oferecem aos professores, aos gestores, aos cursos de formação de docentes, às escolas e aos sistemas educacionais um poderoso instrumento para que, autonomamente, possam organizar processos de formação em serviço, propor reflexões e implementar projetos de trabalho que contribuam para o desenvolvimento profissional e para o aprimoramento contínuo do trabalho em sala de aula.

A recepção organizada do Salto para o Futuro e a exploração de seu potencial pedagógico proporcionam à comunidade educacional o acesso à formação continuada, incentivando a adoção de uma cultura de permanente qualificação profissional.

Esta publicação que a Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação oferece aos educadores brasileiros traz a possibilidade de uma reflexão sobre os processos de leitura e de escrita, sob o enfoque dos gêneros discursivos e das práticas de letramento, por meio da seleção de textos publicados em séries produzidas pelo Salto para o Futuro, compreendendo os anos de 2000 a 2005.

Por isso, desejo que todos façam o melhor uso deste material e que possam desfrutar das riquezas que ele dispõe em sua totalidade.

Boa leitura,

Ronaldo Mota
Secretário de Educação a Distância/MEC



Escrever, eu já andava rabiscando mesmo antes de entrar para a escola. Escrevia nas paredes do galinheiro, no cimento do tanque ou no passeio da rua. Arranjava um pedaço de carvão, de tijolo, de caco de telha, pedra de cal. Minhas irmãs me pediam para traçar amarelinha no quintal. Eu caprichava. Usava uma vareta de bambu sobre a terra batida. Além de fazer as casas bem quadradas e certas, ainda escrevia os números e as palavras céu e inferno. De tanto as meninas pularem em cima, as palavras se apagavam, aos poucos, mas escrever de novo não era sacrifício para mim.

Comecei a escrever um nome feio e pequeno, por onde passava. Descontava minha raiva na parede da igreja ou nos muros do cemitério. Escrevia na maior rapidez. Meu irmão, José, ia atrás arrumando minha indecência e desrespeito. Crescia em mim uma inveja grande de sua inteligência. Ele puxava mais uma perninha no u e fazia uma voltinha em outra perna e virava e. Então ele botava um acento, e pronto! A palavra feia e imoral se transformava na palavra “céu”^{*}.

^{*}QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. Ler, escrever e fazer conta de cabeça, Belo Horizonte, Miguilim, 1997, p.40-41

Sumário

Apresentação dos Organizadores	08
1. Práticas de letramento e processos de alfabetização.....	10
1.1. Alfabetização, leitura e escrita - (Antônio Augusto Gomes Batista)	12
1.1.1. Alfabetização e letramento: os desafios contemporâneos.....	13
1.1.2. Fracasso da alfabetização.....	14
1.1.3. Alfabetização no Brasil	15
1.1.4. A ressignificação do conceito de alfabetização nos Censos.....	16
1.2. O que é ser alfabetizado e letrado? - (Maria da Graça Costa Val).....	18
1.2.1. Conceituação.....	19
1.2.2. Alfabetização e letramento na sala de aula	19
1.2.3. Palavras finais	23
1.3. Letramento e diversidade textual - (Roxane Rojo)	24
1.3.1. Práticas de uso e atividades de linguagem.....	25
1.3.2. Textos (enunciados) e gêneros	26
1.3.3. As situações comunicativas	27
1.3.4. Alfabetização, letramento e gêneros do discurso.....	28
1.3.5. Referências bibliográficas.....	29
1.4. Organizando as classes de alfabetização: processos e métodos - (Maria das Graças de Castro Bregunci) ...	30
1.4.1. A metodologia da alfabetização: trajetória de alguns princípios permanentes	31
1.4.2. Desafios atuais quanto às escolhas metodológicas para a alfabetização	31
1.4.3. O planejamento e a organização do trabalho em torno da alfabetização	32
1.4.4. Palavras finais	33
1.5. Alfabetizar em contextos de letramento - (Beatriz Gouveia e Miriam Rensztein)	34
1.5.1. O Letramento na educação escolar: desfazendo alguns mitos	36
1.6. Formas de organização do trabalho de alfabetização e letramento (Isabel Cristina Alves da Silva Frade)	38
1.6.1. Preocupações e eixos gerais que auxiliam na organização	39
1.6.2. Alguns modos de organização das atividades	39
1.6.3. Conclusão	43
1.6.4. Referências bibliográficas.....	43
2. Os modos orais de comunicação e a sua tradição cultural	44
2.1. Quem conta um conto - (Maria Laura Van Boekel Cheola)	46
2.1.1. Referências bibliográficas.....	49
2.2. Fábulas fabulosas - (Marcos Bagno).....	50
2.3. Contadores de histórias - Aventura partilhada - Francisco Marques - (Chico dos Bonecos)	54
2.4. A palavra reinventada: seus usos na educação - (Edmir Perroti).....	58
2.5. O que vamos aprender hoje? - (Marisa Silva).....	64
2.5.1. Referências bibliográficas.....	67
2.6. Escola, Leitura e Vida - (Cecília Maria Aldigueri Goulart)	68
2.6.1. Referências bibliográficas.....	71
2.6.2. Sugestões de leitura.....	71
2.7. Oralidade, escrita e letramento - (Cecília Maria Aldigueri Goulart)	72
2.7.1. Referências bibliográficas.....	75
2.8. Oralidade e escrita: dificuldades de ensino-aprendizagem na alfabetização (Antônio Gomes Batista - Maria Lúcia Castanheira - Ana Lydia Santiago)	76
2.8.1. Fracasso escolar: buscando explicações para as dificuldades de ensino-aprendizagem na alfabetização	77
2.8.2. Uma reflexão sobre diferentes explicações para o fracasso escolar.....	77
2.8.3. Elementos para o questionamento de teorias do déficit	79
2.8.4. À guisa de conclusão	80
3. Literatura e leitores: os livros e seus temas.....	82
3.1. Letramento e leitura da literatura - (Eleonora Cretton Abílio e Margareth Silva de Mattos)	84
3.1.1. Retomando a experiência de narrar.....	85
3.1.2. Ouvir, contar e ler histórias: um prazer? Uma aventura? Um desafio à lembrança?.....	85

3.1.3. Fábulas	86
3.1.4. Contos de fadas e contos maravilhosos.....	86
3.1.5. Contos populares	87
3.1.6. Mais algumas palavras	88
3.1.7. Referências bibliográficas.....	89
3.2. Escritores e leitores - (Verbena Maria).....	90
3.2.1. Cenas de leitura	91
3.2.2. Referências bibliográficas.....	95
3.3. Livros em sala de aula - modos de usar - (Roxane Rojo)	96
3.3.1. Escrita, livro e escola - uma relação muito antiga.....	97
3.3.2. Livros didáticos contemporâneos - um brevíssimo perfil	98
3.3.3. Livros e outros impressos em sala de aula - três modos de usar.....	99
3.3.4. Referências bibliográficas.....	101
3.4. Material adequado, escolha qualificada, uso crítico - (Egon de Oliveira Rangel)	102
3.4.1. Uma provocação.....	103
3.4.2. O que torna um material didático?.....	103
3.4.3. Materiais didáticos no Brasil de hoje: excesso ou escassez?	104
3.4.4. O livro didático	105
3.4.5. Referências bibliográficas.....	107
3.5. Literatura e pluralidade cultural - (Marisa Borba).....	108
3.5.1. O preconceito no livro didático	109
3.5.2. A escola e a pluralidade cultural	110
3.5.3. Que livros oferecer à criança e ao jovem?.....	110
3.5.4. Algumas considerações	111
3.5.5. Referências bibliográficas.....	111
3.6. Leitura da literatura: a produção contemporânea - (Margareth Silva de Mattos).....	112
3.6.1. Referências bibliográficas.....	115
3.7. A leitura literária nos livros didáticos - (Aracy Alves Martins)	116
3.7.1. Introdução.....	117
3.7.2. Referências bibliográficas.....	119
3.8. Livros de literatura e televisão - (Elizabeth D'Angelo Serra)	120
3.8.1. Televisão afasta as crianças da leitura e da literatura	121
3.8.2. A literatura e a TV.....	122
4. A leitura da literatura e o fazer poético	124
4.1. Alfabetização e leitura literária - (Aparecida Paiva).....	126
4.1.1. A leitura literária no processo de alfabetização: a mediação do professor	127
4.1.2. A produção cultural para a criança.....	127
4.1.3. A escolarização da literatura	128
4.1.4. A literatura e o leitor-criança: algumas possibilidades	128
4.1.5. Repertórios de leituras.....	129
4.1.6. Capacidade de análise crítica.....	129
4.1.7. Escolhas.....	130
4.1.8. Para começar a conversa	130
4.1.9. Referências bibliográficas.....	130
4.2. Poesia na escola - (Eduardo Calil)	132
4.3. Bardos e trovadores - (Maria Auxiliadora Cunha Grossi)	136
4.3.1. Poesia, música e jogo: nas malhas do bordado, o risco da palavra.....	137
4.3.2. Referências bibliográficas.....	145
4.4. Como vai a poesia? - (Sílvia Boerg)	146
4.4.1. Referências bibliográficas.....	149
4.5. Leitura da literatura: a construção do ser poético - (Eleonora Vretton Abílio).....	150
4.5.1. Referências bibliográficas.....	154
5. Processos de leitura e de escrita nas diferentes áreas do conhecimento.....	156
5.1. Para além da Língua Portuguesa - (NIUF/UFRGS)	158
5.1.1. Ensinar a ler	159
5.1.2. Ensinar a escrever	160
5.1.3. Referências bibliográficas.....	161
5.2. Professor: leitor e formador de leitores - (Ana Maria Ribeiro Filipouski).....	162
5.2.1. Leitura e escrita competência de todas as áreas: o professor como leitor e domador de leitores	163
5.2.1.1. Teorias do ler e do escrever: o papel do ensino.....	163
5.2.1.2. Ler e produzir textos: tarefa de professor	163
5.3. Lendo e produzindo textos científicos - (Eduardo Calil)	166
5.4. Impressos e outros materiais didáticos em sala de aula - (João Bosco Pitombeira de Carvalho)	170
5.5. Outras mídias e linguagens na escola - (Jaqueline Peixoto Barbosa).....	174
5.5.1. Por que trabalhar com diferentes mídias e linguagens na escola hoje?	175
5.5.2. O que e como trabalhar com outras mídias e linguagens na sala de aula?	177
5.5.3. Aprendendo com a história - uma nota a respeito de formação de professores	179
5.5.4. Referências bibliográficas.....	180

Apresentação

É por meio da linguagem que o ser humano age, criando e recriando um mundo que não é só fruto de projeções e representações individualizadas por meio da língua, mas resultado de práticas sócio-interativas. Daí, afirmar-se que a língua é uma atividade constitutiva e criativa, que implica ação conjunta dos sujeitos.

Em razão disto, a língua é vista de forma integrada e dinâmica. Neste sentido, o agir discursivamente por meio de textos orais e escritos constitui eventos comunicativos que têm a ver, em parte, com a produção e a transmissão de conhecimentos que são expressos por meio de enunciados diversos, dependentes dos diferentes interlocutores e contextos e, muitas vezes, independentes dos processos formais de aquisição da escrita. Este entendimento se integra à concepção dos processos de oralidade e de escrita como práticas sociais e históricas atualizadas no uso efetivo da língua.

Oralidade e escrita são, portanto, práticas interdependentes nas sociedades atuais e não podem ser tomadas como estanques e isoladas. Trata-se de processos que não são neutros, enquanto condições discursivas das formas de produção de conhecimento, e nem há entre eles uma supremacia em termos cognitivos, pois são modos de representação cognitiva e social que se revelam em práticas específicas.

Com o propósito de problematizar a relação entre conhecimento e linguagem que envolve, dentre os mais variados aspectos, a questão dos gêneros e, especialmente, das práticas pedagógicas em leitura e escrita, é que se reúnem, aqui, textos de autores diversos, originariamente produzidos para séries do Programa Salto para o Futuro/TV Escola, reunidos sob o título de Práticas de leitura e escrita.

Estes textos fazem parte dos boletins de séries produzidas pelo Programa, no período que compreende os anos de 2000 a 2005, com diferentes abordagens e especificações, mas com características comuns no que diz respeito à temática sobre as práticas de linguagem e ao enfoque educacional. Em razão de essas séries buscarem sempre um mesmo interlocutor, o professor, e de resultarem numa proposta de atualização deste profissional, contribuindo para sua formação continuada, organiza-se esta coletânea de textos com o objetivo maior de garantir a atuação e o engajamento do professor nos projetos pedagógicos que ele desenvolve com seus alunos.

Ao organizar esta coletânea, não se manteve uma ordem cronológica, no que se refere à publicação dos textos, os quais foram selecionados por suas temáticas, independente da relação específica com o boletim da série em que foram divulgados. Isto significa afirmar que os textos, aqui apresentados, apresentam uma nova forma de organização, segundo seus tópicos principais, listados em cinco grupos: 1. Textos que tratam do contato com a escrita para além dos processos de escolarização (Práticas de Letramento e processo de alfabetização); 2. Textos que abordam, mais especificamente, a oralidade nos contextos formais e informais de uso da língua (Os modos orais de comunicação e a sua tradição cultural); 3. Textos em que o processo de ensino da leitura e da formação leitora, em conjunto com suas implicações pedagógicas e sociais como, por exemplo, a presença da literatura e o seu engajamento sociocultural, são alvo de enfoque (Literatura e leitores: os livros e seus temas); 4. Textos em que o gênero poético é enfatizado como prática que envolve cultura, arte e sensibilização por meio da palavra (A leitura da literatura e o fazer poético); 5. Textos que concebem a leitura e a escrita como atividades situadas socialmente, bem como atividades plurais à sociedade e, por extensão, às diversas áreas/disciplinas escolares (Processos de leitura e de escrita nas diferentes áreas do conhecimento).

Outro fator importante a se considerar é que a organização e a seleção dos textos se pautaram na especificação da temática e na discussão sobre letramento e suas implicações e, ao mesmo tempo, na projeção de abordagens,

servindo como um eixo norteador para os textos que compõem o boletim, do qual ele originalmente faz parte, e funcionando como um hiperlink, convidando o leitor para complementar suas leituras com textos variados sobre o mesmo assunto ou, ainda, com temas presentes nas demais séries divulgadas pelo Programa Salto para o Futuro. Com a pluralidade de informações e de conhecimentos que se pode encontrar nos materiais deste programa, é possível afirmar que novas coletâneas são possíveis, tendo como objetivo proporcionar ao professor outras instigantes reflexões acerca do seu trabalho no cotidiano escolar.

Assim, a presente coletânea organiza-se nas seguintes unidades:

1. Práticas de Letramento e processos de alfabetização;
2. Os modos orais de comunicação e a sua tradição cultural;
3. Literatura e leitores: os livros e seus temas;
4. A leitura da literatura e o fazer poético;
5. Processos de leitura e de escrita nas diferentes áreas do conhecimento.

Como se verifica, os temas são interdependentes e circundam a questão do conhecimento e da linguagem. Assim, as concepções e as abordagens se atravessam e se complementam e, algumas vezes, as temáticas se repetem, validando a integração dos saberes e dos propósitos voltados para as práticas que envolvem a oralidade e a escrita nos âmbitos sociais e pedagógicos. Nesta perspectiva, esta coletânea desenha uma concepção de ensino dinâmica e crítica de promoção à cidadania, projeto que norteia os trabalhos desenvolvidos nas instituições que contribuíram para a elaboração desta publicação e que são as grandes responsáveis pela inscrição das diferentes idéias que circulam nos textos: Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE-UFGM); Núcleo de Integração Universidade e Escola da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (NIUE-UFRGS), Programa de Alfabetização e Leitura (PROALE/UFF), Fundação Nacional do Livro Infante-Juvenil (FNLIJ), entre outras, e, ainda, de professores e pesquisadores de diferentes espaços que se apresentam como parceiros na busca de um ensino produtivo e de qualidade.

Maria Angélica Freire de Carvalho
Rosa Helena Mendonça



Práticas de letramento e processos de alfabetização

As práticas sociais que se realizam entre os sujeitos por meio da linguagem encontram-se inevitavelmente baseadas no Letramento, condição em que existe um conhecimento sobre a escrita que as pessoas, mesmo sem saber ler ou escrever, dominam. Tal conhecimento é adquirido pelo fato de que estas pessoas estão inseridas numa sociedade letrada. Neste tipo de sociedade, a escrita passa a funcionar como mediadora entre tais práticas e os sujeitos, constituindo eventos de letramento. Assim, as práticas letradas influenciam todos os indivíduos. Por esta razão, pessoas que vivem em sociedades letradas não podem ser chamadas de iletradas, mesmo que sejam não-alfabetizadas.

O letramento pode ser considerado um processo complexo, que quase sempre é visto como associado à alfabetização. Contudo, existem letramentos de natureza variada, inclusive, sem a presença da alfabetização. Trata-se de um termo que é conceituado de modo diferente por autores que estudam o fenômeno; mas, em suma, pode-se dizer que o letramento é um processo histórico-social.

É de compreensão razoável, portanto, que o letramento influencie até mesmo culturas e indivíduos que não dominam a escrita, pois se trata de um processo mais amplo do que a alfabetização, embora esteja intimamente relacionado à existência de um código escrito. Assim, culturas ou indivíduos que podem ser considerados ágrafos ou iletrados são somente aqueles que vivem em uma sociedade que não possui, nem sofre, a influência, mesmo que indireta, de um sistema de escrita. Por esta razão, pode-se afirmar que não existe uma relação direta entre escolaridade e letramento, embora a escolarização possibilite uma inserção mais democrática do sujeito nas sociedades letradas.

O letramento abrange a capacidade de o sujeito colocar-se como autor (sujeito) do próprio discurso, no que se refere não só à relação com o texto escrito, mas também à relação com o texto oral. Logo, para uma concepção histórico-social do letramento, há de se considerar uma concepção de língua - e de linguagem - constitutiva das ações sociais. Ações que se organizam em enunciados que se criam e se recriam nas práticas comunicativas, configurando os variados gêneros e seus suportes, os quais podem ser vistos como o resultado das práticas discursivas convencionadas e institucionalizadas de comunidades discursivas específicas.

Estes pressupostos teóricos perpassam os artigos apresentados neste primeiro capítulo da coletânea, que foram agrupados num campo discursivo da diversidade cultural, da heterogeneidade dos gêneros, de seus suportes e dos usos de linguagem no cotidiano comunicativo e sua constituição contextual interativa.

São sete artigos que seguem a abertura deste documento e tomam como objeto o funcionamento da linguagem nos processos de alfabetização e de letramento. Na sequência, são apresentados textos diversos em que os usos de linguagem e as práticas pedagógicas são o mote fundador das idéias expostas. No primeiro texto, “Alfabetização, leitura e escrita”, através de uma abordagem crítica sobre os desafios da alfabetização e do letramento, bem como sobre o problema do analfabetismo e os fatores sociopolíticos que o agravam como, por exemplo, desigualdade e injustiça social e, por extensão, a exclusão social, Antonio Augusto Gomes Batista expõe um panorama das questões sobre a alfabetização e a utilização da língua escrita nos mais variados contextos sociais. O autor propõe, dialogando com vários posicionamentos teóricos, uma reavaliação do significado de alfabetizar, em que se ultrapasse o domínio das primeiras letras e sejam envolvidas perspectivas de uso, reflexão e produção nas práticas linguísticas.

Com um objetivo semelhante ao do artigo anterior, o texto de Maria da Costa Val - “O que é ser alfabetizado e letrado?”, apresenta a apropriação da escrita como um processo complexo e multifacetado, que envolve não só a

apropriação do sistema alfabético-ortográfico, mas também o seu funcionamento nas práticas sociais de leitura e escrita. A autora aborda os usos e as funções sociais da língua, trazendo os conceitos de alfabetização e letramento de modo articulado, reconhecendo tais processos como diferentes, mas interdependentes, o que implica uma proposta de “alfabetizar letrando”.

“Ler é melhor que estudar” é a frase de Ziraldo trazida por Roxane Rojo para delinear seus argumentos sobre os processos de escolarização, no Brasil, quanto ao uso e domínio da escrita. No artigo “Letramento e diversidade textual”, a autora chama a atenção para o fato de que a formação de leitores e de produtores de textos na escola é deficiente, na medida em que não se promovem práticas sociais significativas com a linguagem. Complementa, ainda, que tais práticas são mediadas pelos gêneros do discurso que constituem formas historicamente cristalizadas nas atividades de linguagem dos indivíduos nos diferentes contextos e situações de comunicação. Sob esta perspectiva, Roxane defende que “as práticas letradas se configuram como o domínio, por parte do falante ou escriba, dos gêneros, em geral - mas não unicamente - formais e públicos, que envolvem, de uma ou de outra maneira, a modalidade escrita da linguagem para a sua produção ou compreensão”.

Neste cenário de mudanças conceituais ocorridas no campo da alfabetização, Maria das Graças de Castro Bregunci, em seu artigo “Organizando as classes de alfabetização: Processos e métodos”, focaliza a discussão sobre metodologias de alfabetização, apresentando um percurso histórico deste processo até chegar às reflexões sobre Letramento, trajetória que lhe permite focalizar a inserção da criança em práticas sociais que abrangem a leitura e a escrita. A autora propõe, neste trabalho, em relação às diferentes metodologias da alfabetização, que se avaliem os pontos de encontro e de desencontro, com o objetivo de promover articulações produtivas na prática pedagógica.

No rastro dessas discussões sobre letramento, as autoras Beatriz Gouveia e Miriam Orensztajn, no texto “Alfabetização e ensino da língua,” ressaltam que dominar as características e o funcionamento da escrita, bem como saber utilizar a linguagem nos diferentes contextos sociocomunicativos, são fatores essenciais que geram a alfabetização em situações de letramento. Isto significa afirmar que a aprendizagem da leitura e da escrita deve ser atrelada aos contextos de letramento, o que solicita ao educador realizar movimentos de articulação entre o cotidiano social e o cotidiano escolar, de modo a promover uma reflexão sobre a escrita.

A reflexão em relação à produção escrita e às práticas sociointerativas no cotidiano da linguagem é o fio condutor para os argumentos de Isabel Cristina Alves da Silva Frade que, com propostas de atividades que sistematizam o trabalho com a alfabetização, sugere uma atuação crítica do professor no trabalho de leitura e escrita, ressaltando a organização desses processos em classes de crianças de seis anos. Neste texto, a autora considera importante a elaboração de um planejamento pedagógico que esteja em sintonia com a cultura, os conhecimentos prévios, a experiência dos alunos nos diversos espaços sociais, especialmente, o familiar e o escolar, objetivando ampliar os contextos significativos de funcionamento da leitura e da escrita.

Os debates sobre alfabetização e letramento se intensificam a cada dia e novas perspectivas são apontadas, ora complementando as que se firmaram, ora promovendo diálogos e ampliando horizontes de abordagem. Por esta razão, os textos aqui selecionados são tópicos que, como tais, abrem possibilidades para novas discussões. Aqui, em razão de uma metodologia e da origem do projeto desta Coletânea, esses oito textos ilustram as representações sobre letramento que foram partilhadas no Programa Salto para o Futuro, ao longo dos anos de 2000 a 2005.



Alfabetização, leitura e escrita



Antônio Augusto Gomes Batista

Professor da Faculdade de Educação da UFMG. Pesquisador do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) e do CNPq.

No Brasil, quase um terço da população possui baixos níveis de letramento. Entre os jovens e adultos, considerando-se aqueles que têm mais de 15 anos, cerca de 13% são analfabetos, ainda que um terço deles já tenha passado pelo Ensino Fundamental. Entre as crianças, mais da metade das que chegam à 4ª série não têm apresentado um rendimento adequado em leitura. Quase 30% dessas crianças não sabem ler.

Esses dados nos levam a refletir: o que acontece com o nosso país? O que acontece em nossas escolas? Por que parte significativa de nossas crianças não se alfabetiza?

Segundo Magda Soares¹:

“dissociar alfabetização de letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, lingüísticas e psicolingüísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita se dá simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização, e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização se desenvolve no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só pode desenvolver-se no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema/grafema, isto é, em dependência da alfabetização”.

1.1.1. Alfabetização e letramento: os desafios contemporâneos

Discutem-se neste artigo os principais desafios da alfabetização e do letramento e as principais perspectivas para fazer com que cada criança tenha assegurado o seu direito a aprender a ler e a escrever e, assim, a participar do mundo da escrita.

Débora

Débora² tem 12 anos e já repetiu duas vezes de ano. Ela está numa turma equivalente à 4ª série da educação fundamental. Ela lê e escreve com tanta dificuldade que não se considera alfabetizada. Numa entrevista com a supervisora de sua escola, ela disse: “não sei escrever direito, quando faço alguma coisa, faço errado”. Na mesma entrevista, quando indagada sobre as pessoas que, em sua casa, sabem ler e escrever, ela respondeu que todos sabiam, menos ela e sua irmã. Sua irmã está na terceira série e tem dez anos.

Débora vive na região metropolitana de Belo Horizonte, na periferia de uma das várias cidades que compõem a metrópole. Sua família é pobre e, às vezes, passa por períodos difíceis. Mas seus pais são alfabetizados e, de acordo com ela, sua mãe “anota as coisas para não ficar devendo” e seu pai “costuma escrever as contas”. De outras pessoas que, na vizinhança, usam a escrita, Débora se lembra de uma vizinha que escreve para saber “o que faz no serviço e as coisas que está precisando em casa”.

Débora já sabe que a escrita representa sons da língua, o que é um passo muito importante em seu processo de alfabetização. Ela escreve e lê corretamente muitas palavras: algumas porque decorou sua forma e outras porque são mais simples. Por exemplo, num ditado, escreveu corretamente “caneta” e “caderno”, dentre outras palavras.

Mas Débora apresenta também erros estranhos de escrita, que não condizem com seus acertos. Ela troca sempre, por exemplo, o P pelo T, duas letras muito diferentes graficamente e que representam sons muito diferentes, escrevendo “latis”, em vez de “lápiz”; “latiseira”, em vez de “lapiseira”. Débora também escreve de maneira pouco previsível, outras palavras: “zir”, em vez de “giz”; “sena”, em vez de “semana”; “trino”, em vez de “tio”.

Na leitura, a lentidão, a hesitação e a necessidade de decompor cada sílaba mostram como, para ela, é difícil decodificar palavras. Tão difícil que, lendo textos, o sentido de palavras e passagens se perde. Débora manifesta várias dificuldades na leitura e não consegue ler globalmente palavras como “elefante”, “tigre”, “leão” e “coelho”. Sílabas pouco comuns, em geral, mais difíceis para um aprendiz, terminam por exigir dela, um grande dispêndio de tempo e de energia”.

Com certeza, Débora já sabe muitas coisas importantes sobre a língua escrita, mas deveria saber muito mais aos 12 anos e na 4ª série. Em razão de suas dificuldades na codificação e na decodificação de palavras, apresenta sérias limitações para escrever e ler textos e também sérias limitações para usar a escrita na escola, para aprender novos conteúdos e para desenvolver novas habilidades.

De acordo com as informações da supervisora da escola onde Débora estuda, ela é uma menina bem comportada e quieta. Está sempre com o uniforme limpo, o cabelo arrumado em tranças que correm rentes à sua cabeça. No recreio, conversa com os colegas, brinca, corre. Débora é uma menina normal.

¹ SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. 26ª Reunião Anual da Anped.

– GT Alfabetização, Leitura e Escrita. Poços de Caldas, 7 de outubro de 2003.

² O caso de Débora baseia-se em diferentes casos reais de crianças com dificuldades no aprendizado da leitura e da escrita. Mas a maior parte das informações foi extraída de casos relatados e analisados pela professora Ana Maria Prado Barbosa. Ela atua como docente e como supervisora na rede de ensino do estado.

*Esse texto se integra ao boletim da série “Alfabetização, leitura e escrita”, março/2004.

A supervisora da escola estava fazendo uma complementação de seu curso de Pedagogia. E Débora se correspondeu com um dos professores da supervisora.

Na primeira carta³, ela escreveu, com a ajuda da supervisora:

oi

brigada tela [pela] carta ce [que] você mondou [mandou] para min [...] você deve ser legau Não pre siza desipre acuta [não precisa de se preocupar]

descute [desculpe] pela

com a letre [letra]

um abraço

Débora

Na mesma turma de Débora, outras crianças apresentam dificuldades parecidas. Há o William, há o Jonathan. William lê, mas escreve com muitas dificuldades. Jonathan, como Débora, lê e escreve com dificuldade.

Como eles, mais da metade das crianças de 4ª série manifestam tantas dificuldades que não podem ser consideradas alfabetizadas, ou alfabetizadas funcionalmente. Descobrimos isso em 2003.

1.1.2. Fracasso da alfabetização

Em 2003, os jornais e as revistas noticiaram o fracasso da escola brasileira em fazer com que seus alunos se alfabetizem, aprendendo a ler e a escrever.

As notícias foram a propósito da divulgação dos resultados de duas avaliações das habilidades de leitura de crianças e jovens brasileiros. A primeira é a do Sistema de Avaliação da Educação Básica, o Saeb, desenvolvida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). A segunda é a do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), desenvolvida pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e envolvendo diferentes países⁴.

E os resultados não são nada bons. De acordo com os dados do Pisa, a proficiência em leitura de estudantes brasileiros de 15 anos é significativamente inferior à de todos os outros países participantes da avaliação.

De acordo com os dados do Saeb⁵, na avaliação realizada em 2001 (divulgada em 2003), apenas 4,48% dos alunos de 4ª série possuem um nível de leitura adequado ou superior ao exigido para continuar seus estudos no segundo segmento do Ensino Fundamental.

Uma parte deles apresenta um desempenho situado no nível intermediário, 36,2%, segundo o Saeb, estão “começando a desenvolver as habilidades de leitura, mas ainda aquém do nível exigido para a 4ª série” (p. 8).

A grande maioria se concentra, desse modo, nos estágios mais elementares de desenvolvimento, 59% dos alunos da 4ª série apresentam acentuadas limitações em seu aprendizado da leitura e da escrita. Dito de outra forma, cerca de 37% dos alunos estão no estágio crítico de construção de suas competências de leitura, o que significa que têm dificuldades graves para ler, e 22% estão abaixo desse nível, no estágio muito crítico, o que significa que não sabem ler.

Segundo o Saeb, as crianças no estágio crítico se caracterizam pelo fato de não serem “leitores competentes”, por lerem “de forma truncada, apenas frases simples” (p. 8). As crianças no estágio muito crítico, por sua vez, são aquelas que “não desenvolveram habilidades de leitura. Não foram alfabetizadas adequadamente. Não conseguem responder aos itens da prova” (p. 8).

Uma comparação, feita por pesquisadores⁶, entre os resultados no Saeb de alunos da 4ª e da 8ª séries do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio, é também desalentadora. O aumento da proficiência em leitura de uma para outra série “é bastante modesto, o que significa uma aquisição ainda muito restrita de novas habilidades e competências em Língua Portuguesa ao longo da escolaridade básica”.

³ Na primeira carta, o professor disse a Débora para desculpá-lo pela letra ruim. Foi por isso que ela respondeu que não era para se preocupar com a sua letra.

⁴ 32 países participaram do Pisa, dentre eles Coréia do Sul, Espanha, EUA, Federação Russa, França, México, Portugal e Brasil.

⁵ Qualidade da Educação: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 4ª série do Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Inep, abril 2003.

⁶ Trata-se do trabalho realizado por Alcília Bonamino, Carla Coscarelli e Creso Franco (“Avaliação e letramento: concepções de aluno letrado subjacentes ao Saeb e ao Pisa”. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 23, n. 81, pp. 91-113, dez. 2002). A comparação foi feita com os dados do Saeb 1999. As citações foram extraídas da página 103.

A conclusão é uma só e assustadora. Um número expressivo de estudantes não aprende a ler na escola brasileira. Essa escola produz um grande contingente de analfabetos ou de analfabetos funcionais – quer dizer, pessoas que, embora dominem as habilidades básicas do ler e do escrever, não são capazes de utilizar a escrita na leitura e na produção de textos na vida cotidiana ou na escola, para satisfazer às exigências do aprendizado.

1.1.3. Alfabetização no Brasil

Diante dos problemas educacionais, todos nós temos a tendência a acreditar que em nosso tempo ou no tempo de nossos avós, as coisas eram melhores. As escolas alfabetizavam com sucesso, os professores eram mais qualificados e os alunos eram mais dispostos a aprender e mais disciplinados.

Diante dos difíceis momentos do presente, acreditamos que voltar ao passado seria uma boa solução. Mas, no caso da alfabetização, não vale a pena voltar no tempo. Boa parte dos problemas que enfrentamos hoje tem a ver justamente com esse passado.

Assim como Portugal, o Brasil, sua ex-colônia, pôs em prática um modo restrito ou gradual de difusão da alfabetização. Pouco antes da independência, em 1820, apenas 0,20% da população, estima-se⁷, é alfabetizada. Assim, o ler e o escrever são privilégios das elites que, após esses primeiros aprendizados, dão continuidade a seus estudos.

Ao longo do século, porém, novas frações da população se alfabetizam, mas muito gradualmente. Em 1872, quando se realiza o primeiro censo nacional, o índice de alfabetizados é de apenas de 17,7% entre pessoas de cinco anos e mais. A partir do século XX, esse índice vai sempre progredir, embora permaneça, até 1960, inferior ao índice de analfabetos, que constituem 71,2% em 1920, 61,1% em 1940 e 57,1% em 1950. Em 1960, pela primeira vez, conseguimos inverter a proporção. Contamos, então, com 46,7% de analfabetos. A partir de então, as taxas caem sucessivamente. De 1970 a 2000, essas registram 38,7%, 31,9%, 24,2% e 16,7%⁸.

As mesmas desigualdades também se manifestam em matéria de escolarização. Só no final da década passada, o país conseguiu universalizar o acesso à escola, embora em muitos estados persistam percentuais expressivos de crianças fora dela.

Sabemos sobre quais parcelas da população incidem o analfabetismo e o fracasso escolar e quais grupos sociais não têm acesso à escolarização. Os dados do Saeb são exemplares. O fracasso na alfabetização é maior entre as crianças que vivem em regiões que possuem piores indicadores sociais e econômicos, entre as crianças que trabalham e entre as crianças negras.

Quer dizer, o problema do analfabetismo, na escola ou fora dela, é parte de um problema maior e de natureza política. É o problema da desigualdade social, da injustiça social, da exclusão social.

Assim, as dificuldades que enfrentamos no presente não são, em certa medida, dificuldades novas. Fazem parte de uma dificuldade antiga e persistente em nosso país, a de assegurarmos a todos os brasileiros a igualdade de acesso a bens econômicos e culturais, neles compreendidos a alfabetização e o domínio da língua escrita.

Mas os mesmos dados que mostram a difícil herança que nos foi legada e as dimensões de nosso desafio mostram também que, ainda que muito lentamente, avançamos. Ao longo de todo o século passado, conseguimos incluir novas parcelas da população no mundo da escrita. Quase no final do século XIX, éramos cerca de 18% de alfabetizados, no início do século XXI, somos quase 83%.

Conseguimos, também, na década passada, reduzir os percentuais de analfabetismo entre crianças e jovens em idade escolar. As taxas de analfabetismo nas faixas etárias de 10 a 19 anos – relativas a crianças e jovens que estão ou estiveram na escola – apresentam uma redução expressiva nos últimos anos. Entre 1996 e 2001, os percentuais de analfabetos nessa faixa de idade caem pela metade, isto é, de cerca de 14% para cerca de 7%⁹.

Mais importante, avançamos, mesmo que lentamente, ao mesmo tempo em que aumentamos nossas expectativas em relação à alfabetização. Quer dizer, avançamos ao mesmo tempo em que progressivamente ampliamos o nosso conceito de alfabetização, em resposta a novos problemas colocados pelo mundo contemporâneo.

O Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa apresenta a definição estrita de alfabetização. Ela é o “ato ou efeito de alfabetizar, de ensinar as primeiras letras”. Assim, uma pessoa alfabetizada é entendida como aquela que domina as “primeiras letras”, que domina as habilidades básicas ou iniciais do ler e do escrever.

⁷ A estimativa é feita por Lawrence Hallowell (O livro no Brasil: sua história. São Paulo: Edusp, 1985, p. 176).

⁸ Os dados ao lado são encontrados no artigo de Alceu Ravanello Ferraro (“Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos?”). Educação e Sociedade, Campinas, vol. 23, n. 81, pp. 21-47, dez.2002).

⁹ Ver, a respeito, o Mapa do analfabetismo no Brasil. Brasília: Inep, 2003.

Um exemplo: você é capaz de ler global e instantaneamente de uma só vez sem analisar cada elemento, a primeira palavra ao lado, porque é alfabetizado. Outro exemplo: você é capaz de decodificar, analisando seus elementos (letra, sílaba), a segunda palavra ao lado, embora ela não exista, porque você é alfabetizado. Em síntese, alfabetização, em seu sentido estrito, designa, na leitura, a capacidade de decodificar os sinais gráficos, transformando-os em sons, e, na escrita, a capacidade de codificar os sons da língua, transformando-os em sinais gráficos.

Ao longo do século passado, porém, esse conceito de alfabetização foi sendo progressivamente ampliado, em razão de necessidades sociais e políticas, a ponto de já não se considerar alfabetizado aquele que apenas domina as habilidades de codificação e de decodificação, “mas aquele que sabe usar a leitura e a escrita para exercer uma prática social em que a escrita é necessária”¹⁰.

Essa ampliação se manifesta, por exemplo, nos censos, cujos dados utilizamos acima. Leia o texto abaixo, de Magda Soares, sobre como os censos foram progressivamente ampliando seu conceito de alfabetização¹¹.

1.1.4. A ‘ressignificação’ do conceito de alfabetização nos censos

“(…) até os anos 40 do século passado, os questionários do censo indagavam, simplesmente, se a pessoa sabia ler e escrever, servindo, como comprovação da resposta afirmativa ou negativa, a capacidade de assinatura do próprio nome. A partir dos anos 50 e até o último censo (2000), os questionários passaram a indagar se a pessoa era capaz de ‘ler e escrever um bilhete simples’, o que já evidencia uma ampliação do conceito de alfabetização. Já não se considera alfabetizado aquele que apenas declara saber ler e escrever, genericamente, mas aquele que sabe usar a leitura e a escrita para exercer uma prática social em que a escrita é necessária.”

Essa ampliação do conceito se revela mais claramente em estudos censitários desenvolvidos a partir da última década, em que são definidos índices de alfabetizados funcionais (e a adoção dessa terminologia já indica um novo conceito que se acrescenta ao de alfabetizado, simplesmente), tomando como critério o nível de escolaridade atingido ou a conclusão de um determinado número de anos de estudo ou de uma determinada série (em geral, a 4ª série do Ensino Fundamental), o que traz implícita, a idéia de que o acesso ao mundo da escrita exige habilidades para além do apenas aprender a ler e a escrever. Ou seja, a definição de índices de analfabetismo funcional utilizando-se como critério, anos de escolaridade, evidencia o reconhecimento dos limites de uma avaliação censitária baseada apenas no conceito de alfabetização como ‘saber ler e escrever’ ou ‘saber ler um bilhete simples’, e a emergência de um novo conceito, que incorpora habilidades de uso da leitura e da escrita desenvolvidas durante alguns anos de escolarização.

A ampliação do conceito de alfabetização se manifesta também na escola. Até muito recentemente, considerava-se que a entrada da criança no mundo da escrita se fazia apenas pela alfabetização, pelo aprendizado das ‘primeiras letras’, pelo desenvolvimento das habilidades de codificação e de decodificação. O uso da língua escrita em práticas sociais de leitura e produção de textos, seria uma etapa posterior à alfabetização, devendo ser desenvolvido nas séries seguintes”.

Desde meados dos anos 80, porém, concepções psicológicas, lingüísticas e psicolingüísticas de leitura e escrita vêm mostrando que se o aprendizado das relações entre as “letras” e os sons da língua é uma condição do uso da língua escrita, esse uso também é uma condição da alfabetização ou do aprendizado das relações entre as “letras” e os sons da língua.

Talvez essa idéia¹² tenha-se manifestado, primeiramente, na defesa da criação, em sala de aula, de um ambiente alfabetizador.

Metodologicamente, a criação desse ambiente se concretizaria na busca de levar as crianças em fase de alfabetização a usar a língua escrita, mesmo antes de dominar as “primeiras letras”, organizando a sala de aula com base na escrita (registro de rotinas, uso de etiquetas para organização do material, emprego de quadros para controlar a frequência, por exemplo). Conceitualmente, a defesa da criação de um ambiente alfabetizador estaria baseada na constatação de que saber para que a escrita serve (suas funções de registro, de comunicação a distância, por exemplo) e saber como é usada em práticas sociais (organizar a sala de aula, fixar regras de comportamento na escola, por exemplo) auxiliariam a criança em sua alfabetização. Auxiliariam por dar significado e função à alfabetização; auxiliariam por criar a necessidade da alfabetização; auxiliariam, enfim, por favorecer a exploração, pela criança, do funcionamento da língua escrita.

¹⁰A definição entre aspas é de Magda Soares, “Alfabetização: a ‘ressignificação’ do conceito”. “Alfabetização e Cidadania”. *Revista de Educação de Jovens e Adultos*. RaaB, n. 16, julho 2003, pp. 10-11).

¹¹O trecho foi extraído do mesmo artigo da educadora, citado acima.

¹²Essa idéia se manifesta também em muitas outras práticas pedagógicas realizadas antes, durante e depois da alfabetização, como, por exemplo, a leitura em voz alta pelo professor; a redação de textos coletivos em que o docente serve de secretário ou escriba, o contato com textos que circulam na sociedade e não apenas com textos produzidos para a exploração das relações entre “letras” e “sons”.

A necessidade desse conhecimento sobre os usos e as funções da língua escrita seria particularmente relevante para crianças de famílias muito afastadas do mundo da escrita, que não teriam muitas oportunidades de manusear textos, de participar de situações de leitura e produção de textos, de, antes da escola, imergir na cultura escrita.

Assim, alfabetizar não se reduziria ao domínio das “primeiras letras”. Envolveria também saber utilizar a língua escrita nas situações em que esta é necessária, lendo e produzindo textos. É para essa nova dimensão da entrada no mundo da escrita que se cunhou uma nova palavra: letramento. Ela serve para designar o conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades, necessário para usar a língua em práticas sociais.

Por meio desse conceito, a escola ampliou, assim, o seu conceito de alfabetização. O que boa parte dos dados do Saeb mostra é que muitas crianças, embora alfabetizadas, não são letradas, ou manifestam diferentes graus de analfabetismo funcional, já que os dois conceitos tendem a se sobrepor. Em outras palavras, não são capazes de utilizar a língua escrita em práticas sociais, particularmente naquelas que se dão na própria escola, no ensino e no aprendizado de diferentes conteúdos e habilidades.

Assim, as dificuldades que hoje enfrentamos na alfabetização, são agravadas tanto pelo passado (a herança do analfabetismo e das desigualdades sociais) quanto pelo presente (a ampliação do conceito de alfabetização e das expectativas da sociedade em relação a seus resultados).



O que é ser alfabetizado e letrado?



Maria da Graça Costa Val

Professora aposentada da Faculdade de Letras da UFMG. Pesquisadora do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale).

1.2.1. Conceituação

A apropriação da escrita é um processo complexo e multifacetado, que envolve tanto o domínio do sistema alfabético/ortográfico quanto a compreensão e o uso efetivo e autônomo da língua escrita em práticas sociais diversificadas. A partir da compreensão dessa complexidade é que se tem falado em alfabetização e letramento, como fenômenos diferentes e complementares.

De início, pode-se definir alfabetização como o processo específico e indispensável de apropriação do sistema de escrita, a conquista dos princípios alfabético e ortográfico que possibilitem ao aluno ler e escrever com autonomia. Noutras palavras, alfabetização diz respeito à compreensão e ao domínio do chamado “código” escrito, que se organiza em torno de relações entre a pauta sonora da fala e as letras (e outras convenções) usadas para representá-la, a pauta, na escrita.

Já letramento pode ser definido como o processo de inserção e participação na cultura escrita. Trata-se de um processo que tem início quando a criança começa a conviver com as diferentes manifestações da escrita na sociedade (placas, rótulos, embalagens comerciais, revistas etc.) e se prolonga por toda a vida, com a crescente possibilidade de participação nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, como a leitura e redação de contratos, de livros científicos, de obras literárias, por exemplo.

O termo letramento foi criado, portanto, quando se passou a entender, que nas sociedades contemporâneas é insuficiente o mero aprendizado das “primeiras letras”, e que se integrar socialmente hoje, envolve também “saber utilizar a língua escrita nas situações em que esta é necessária, lendo e produzindo textos”. Essa nova palavra veio para designar “essa nova dimensão da entrada no mundo da escrita”, a qual se constitui de um “conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades, necessário para usar a língua em práticas sociais” (cf. Batista, 2003).

É possível encontrar pessoas que passaram pela escola, aprenderam técnicas de decifração do código escrito e são capazes de ler palavras e textos simples, curtos, mas que não são capazes de se valerem da língua escrita em situações sociais que requeiram habilidades mais complexas. Essas pessoas são alfabetizadas, mas não são letradas. Essa condição, embora freqüente dentro da própria escola, é particularmente dolorosa e indesejável, porque acarreta dificuldades para o aprendizado dos diferentes conteúdos curriculares, ou mesmo inviabiliza esse aprendizado.

Por isso é que se tem afirmado que alfabetização e letramento são processos diferentes, cada um com suas especificidades, mas complementares, inseparáveis e ambos indispensáveis. O desafio que se coloca hoje para os professores é o de conciliar esses dois processos, de modo a assegurar aos alunos a apropriação do sistema alfabético/ortográfico e a plena condição de uso da língua nas práticas sociais de leitura e escrita.

Entretanto, o surgimento do conceito de letramento, bem como a difusão e o emprego desse termo, têm suscitado polêmicas e equívocos (por exagero ou por simplificação), que é bom tentar esclarecer.

Pode-se dizer que a fonte desses equívocos e polêmicas é a não compreensão de que os dois processos são complementares, e não alternativos. Explicando: não se trata de escolher entre alfabetizar ou letrar; trata-se de alfabetizar letrando. Quando se orienta a ação pedagógica para o letramento, não é necessário, nem recomendável, que, por isso, descuide-se do trabalho específico com o sistema de escrita. Noutros termos, o fato de valorizar em sala de aula os usos e as funções sociais da língua escrita não implica deixar de tratar sistematicamente da dimensão especificamente lingüística do “código”, que envolve os aspectos fonéticos, fonológicos, morfológicos e sintáticos. Do mesmo modo, cuidar da dimensão lingüística, visando à alfabetização, não implica excluir da sala de aula o trabalho voltado para o letramento. Outra fonte de equívocos é pensar os dois processos como seqüenciais, isto é, vindo um depois do outro, como se o letramento fosse uma espécie de preparação para a alfabetização, ou, então, como se a alfabetização fosse condição indispensável para o início do processo de letramento.

Considerando-se que os alfabetizandos vivem numa sociedade letrada, em que a língua escrita está presente de maneira visível e marcante nas atividades cotidianas, inevitavelmente eles terão contato com textos escritos e formularão hipóteses sobre sua utilidade, seu funcionamento, sua configuração. Excluir essa vivência da sala de aula, por um lado, pode ter o efeito de reduzir e artificializar o objeto de aprendizagem que é a escrita, possibilitando que os alunos desenvolvam concepções inadequadas e disposições negativas a respeito desse objeto. Por outro, deixar de explorar a relação extra-escolar dos alunos com a escrita significa perder oportunidades de conhecer e desenvolver experiências culturais ricas e importantes para a plena integração social e o exercício da cidadania.

Assim, entende-se que a ação pedagógica mais adequada e produtiva é aquela que contempla, de maneira articulada e simultânea, a alfabetização e o letramento. No próximo item, vamos apresentar, rapidamente, algumas possibilidades de se desenvolver esse trabalho integrado em sala de aula.

1.2.2. Alfabetização e letramento na sala de aula

A reflexão sobre como integrar alfabetização e letramento em sala de aula vai se organizar em torno de quatro componentes do aprendizado da escrita: 1) a compreensão e valorização da cultura escrita; 2) a apropriação do sistema de escrita; 3) a leitura; e, 4) a produção de textos escritos.

*Esse texto se integra ao boletim da série “Alfabetização, leitura e escrita”, março/2004.

1. Compreensão e valorização da cultura escrita.

Vivemos num tipo de sociedade que costuma ser chamada de ‘grafocêntrica’, porque, no dia-a-dia dos cidadãos, a escrita está presente em todos os espaços e a todo o momento, cumprindo diferentes funções. Ter clareza quanto à diversidade de usos e funções da escrita e às incontáveis possibilidades que ela abre é importante tanto do ponto de vista conceitual e procedimental, para que o aluno seja capaz de fazer escolhas adequadas, ao participar das práticas sociais de leitura/escrita, quanto do ponto de vista atitudinal, porque o interesse e a própria disposição positiva para o aprendizado tendem a se acentuar com a compreensão da utilidade e relevância daquilo que se aprende.

Fora da escola, esse saber é adquirido, em geral, quando as crianças têm acesso aos diversos suportes de escrita e participam de práticas de leitura e de escrita dos adultos. Entretanto, sabemos que muitos alunos chegam à escola sem ter tido oportunidade de conviver e de se familiarizar com os meios sociais de circulação da escrita. Nessas condições, não é de surpreender que façam hipóteses inusitadas sobre a natureza, as funções e o uso desses materiais, inclusive daqueles mais simples e indispensáveis ao dia-a-dia na escola, como livros e cadernos. Por isso é que esse conhecimento deve ser trabalhado didaticamente em sala de aula, oferecendo possibilidades para que os alunos observem e manuseiem muitos textos pertencentes a gêneros diversificados e presentes em diferentes suportes. Ao lado disso, o trabalho deve orientar a exploração desse material, explicitando informações desconhecidas, mas sem deixar de valorizar os conhecimentos prévios das crianças e de favorecer deduções e descobertas. Essas práticas terão repercussão positiva no processo de apropriação do sistema de escrita, mas também, e principalmente, na leitura e na produção de textos escritos.

2. Apropriação do sistema de escrita.

Para compreender as regras que orientam a leitura e a escrita, os alunos precisam desenvolver conhecimentos e capacidades diversas, relativas não somente à natureza e ao funcionamento do sistema alfabético e da ortografia da Língua Portuguesa, mas também ao uso geral da escrita. Nesses momentos, é possível e produtivo aliar alfabetização e letramento e propor observações e reflexões sobre as convenções do sistema de escrita, a partir do exame e da produção de textos escritos. Alguns exemplos disso serão apontados a seguir.

O alinhamento e a direção da escrita, bem como a função de segmentação dos espaços em branco, são conhecimentos básicos indispensáveis, que muitos aprendizes iniciantes podem não ter tido oportunidade de observar e identificar como convenções a serem seguidas. Por isso, esses conhecimentos precisam ser abordados sistematicamente na escola. Um procedimento útil para familiarizar os alunos com as marcas de segmentação da escrita, adotado por muitos professores no começo do processo de alfabetização, é o de ler em voz alta para as crianças, apontando cada palavra lida e os sinais de pontuação no final das frases. Outra maneira de trabalhar nesse sentido é, ao fazer a leitura oral em sala de aula, solicitar que os próprios alunos identifiquem os diferentes marcadores de espaço (espaçamentos entre as palavras, pontuação e parágrafos). A exploração desses marcadores, aliada ao processo de leitura, permite que os alunos descubram diferenças entre a segmentação da fala e a da escrita, o que lhes será útil para o domínio da ortografia, da morfosintaxe escrita, da pontuação e da paragrafação, em momentos posteriores de seu aprendizado.

Outra capacidade inicial imprescindível é conhecer e compreender o alfabeto: (i) identificar e saber os nomes das letras, entender que o nome de cada letra tem relação com pelo menos um dos fonemas que ela pode representar na escrita (as exceções – h, y, w, por exemplo – são poucas e de uso menos freqüente); (ii) compreender que as letras desempenham uma função no sistema, que é a de preencher um determinado lugar na escrita das palavras. Isso significa conhecer a categorização gráfica e funcional das letras, entendendo que determinadas letras devem ser usadas para escrever determinadas palavras, em determinada ordem. Apesar das diferentes formas gráficas das letras em nosso alfabeto (maiúsculas, minúsculas, imprensa, cursiva), uma letra permanece a mesma porque exerce a mesma função no sistema de escrita, ou seja, as letras têm valores funcionais fixados pela história do alfabeto e, principalmente, pela ortografia das palavras, em cada língua. Assim, uma das implicações do princípio de identidade funcional das letras para o processo de alfabetização é o aluno aprender que não pode escrever qualquer letra em qualquer posição numa palavra, porque as letras representam fonemas, os quais aparecem em posições determinadas nas palavras.

O investimento nessa questão tão específica do processo de alfabetização, pode ser feito em cooperação com o trabalho voltado para o letramento. Por exemplo, o estudo do alfabeto feito com a apresentação de todas as 26 letras, seguindo a ordem alfabética, pode facilitar ao aluno uma visão do conjunto, a compreensão do todo e a distinção de cada letra, além de lhe propiciar a familiarização com um conhecimento de grande utilidade social, visto que, em nossa sociedade, muitos escritos se organizam pela ordem alfabética. Outro exemplo, mantendo o foco nas letras como unidades de aprendizado, pode-se propor aos alunos iniciantes a produção de textos simples (etiquetas, crachás, listas), de modo a possibilitar-lhes, por um lado, operar direta e produtivamente com a categorização gráfica e funcional das letras e, por outro, experienciar a escrita de textos que têm efetiva aplicação e utilidade na vida social.

Apropriar-se do sistema de escrita depende fundamentalmente de compreender o princípio básico de que as “letras” representam “sons”, ou, em termos técnicos mais apropriados, os grafemas representam fonemas. A conquista desse conhecimento fundamental se realiza quando a criança começa a tentar ler e escrever relacionando cada “letra”

a um “som”, cada “som” a uma “letra”, porque entendeu que o princípio geral que regula a escrita é a correspondência entre “som” e “letra”. Isso significa que ela compreendeu a natureza alfabética do sistema de escrita.

Conquistado o princípio alfabético, é preciso que o aluno aprenda as regras de correspondência entre grafemas e fonemas na ortografia da Língua Portuguesa. Essas regras de correspondência são variadas, ocorrendo relações mais simples e regulares e outras mais complexas, que dependem da posição do grafema/fonema na palavra (são posicionais), ou dos grafemas/fonemas que vêm antes ou depois (são contextuais). Na escrita do Português, há pouquíssimos casos em que há apenas uma correspondência entre um grafema e um fonema. Mas, mesmo assim, há padrões básicos nos valores atribuídos aos grafemas, há regras que o professor alfabetizador precisa compreender para saber propor atividades adequadas a seus alunos e para interpretar com pertinência as dificuldades que eles apresentam. É importante que o professor, pela exploração sistemática, contrapondo exemplos adequados, possibilite aos alunos observarem, analisarem e entenderem as correspondências, que, apesar de dependentes de posição ou de contexto, são regulares e obedecem a padrões apreensíveis. A superação das dificuldades pode advir de situações didáticas que permitam aos alunos enxergar e entender as regularidades que há por trás das complicações.

No processo de aprendizagem, a compreensão das relações alfabéticas e ortográficas pode se beneficiar da exploração de relações semânticas e contextuais significativas para as crianças. Elementos do texto, de seu suporte e de sua esfera de circulação podem ser usados pelos alunos como pistas para inferir palavras que devem ser lidas ou grafias que devem ser escritas. Há dificuldades ortográficas que podem ser sistematizadas e tornadas mais fáceis para os alunos com a ajuda de conhecimentos da morfologia da língua, por exemplo, as regularidades de sufixos e de desinências verbais. Mas há também, “irregularidades ortográficas” que só serão aprendidas por memorização, sobretudo em função da frequência das palavras nos textos escritos que as crianças vão ler e escrever.

Diante da complexidade do objeto de aprendizagem, é de se esperar que algumas dificuldades ortográficas permaneçam ao longo dos primeiros anos escolares e tenham que ser retomadas. É importante que o professor procure estudar e ter clareza sobre as particularidades de cada tipo de problema, para poder conduzir adequadamente seu trabalho e dimensionar com equilíbrio, suas expectativas.

3. Leitura.

A leitura é uma atividade que se realiza individualmente, mas que se insere num contexto social, envolvendo disposições atitudinais e capacidades que vão desde a decodificação do sistema de escrita até a compreensão e a produção de sentido para o texto lido. Abrange, pois, desde capacidades desenvolvidas no processo de alfabetização “stricto sensu” até capacidades que habilitam o aluno à participação ativa nas práticas sociais letradas que contribuem para o seu letramento.

A compreensão dos textos pela criança é a meta principal do ensino da leitura. Ler com compreensão inclui, além da compreensão linear, a capacidade de fazer inferências. A compreensão linear depende da capacidade de construir um “fio da meada” que unifica e inter-relaciona os conteúdos lidos, compondo um todo coerente. Por exemplo, ao acabar de ler uma narrativa, ser capaz de dizer quem fez o quê, quando, como, onde e por quê. Já a capacidade de produzir inferências diz respeito ao “ler nas entrelinhas”, compreender os subentendidos, os ‘não ditos’, à realização de operações como associar elementos diversos, presentes no texto ou que fazem parte das vivências do leitor, para compreender informações ou inter-relações entre informações que não estejam explicitadas no texto.

Como a capacidade de compreensão não vem automaticamente, nem plenamente desenvolvida, precisa ser exercitada e ampliada em diversas atividades, que podem ser realizadas antes mesmo que as crianças tenham aprendido a decodificar o sistema de escrita. O professor contribui para o desenvolvimento dessa capacidade dos alunos quando: a) lê em voz alta e comenta ou discute com eles os conteúdos e usos dos textos lidos; b) proporciona a eles familiaridade com gêneros textuais diversos (histórias, poemas, trovas, canções, parlendas, listas, agendas, propagandas, notícias, cartazes, receitas culinárias, instruções de jogos, regulamentos etc.), lendo para eles em voz alta ou pedindo-lhes leitura autônoma; c) aborda as características gerais desses gêneros (do que eles costumam tratar, como costumam se organizar, que recursos lingüísticos costumam usar); e, d) instiga os alunos a prestarem atenção e explicarem os ‘não ditos’ do texto, a descobrirem e explicarem os porquês, a explicitarem as relações entre o texto e seu título.

Saber reconhecer diferentes gêneros textuais e identificar suas características gerais favorece bastante o trabalho de compreensão, porque orienta, adequadamente as expectativas do leitor diante do texto. O professor contribui para isso quando propõe, antes da leitura, perguntas que suscitam a elaboração de hipóteses interpretativas, que serão verificadas (confirmadas ou não) durante e depois da leitura: “de que assunto trata esse texto?”, “é uma história?”, “é uma notícia?”, “é triste?”, “é engraçado?”, “o que vai acontecer?”. Até o leitor iniciante pode tentar adivinhar o que o texto diz, pela suposição de que alguma coisa está escrita, pelo conhecimento do seu suporte (livro de história, jornal, revista, folheto, quadro de avisos etc.) e de seu gênero, pelo conhecimento de suas funções (informar, divertir etc.), pelo título, pelas ilustrações.

Outras atividades adequadas para desenvolver a capacidade de compreensão e que podem ter início desde antes da alfabetização “stricto sensu”, “porque podem ser realizadas a partir da leitura em voz alta feita pelo professor, são as que levam os alunos a partilhar sua emoção e sua compreensão com os colegas, avaliando e comentando afetivamente o texto, resumindo-o, explicando-o, fazendo extrapolações (isto é, projetando o sentido do texto para outras

vivências, outras realidades). Resumir, explicar, discutir e avaliar o texto requer tê-lo compreendido globalmente, ter interligado informações e produzido inferências. Fazer extrapolações pertinentes – sem perder o texto de vista – contribui para o aprendizado afetivo e atitudinal de descobrir que as coisas que se lêem nos textos, podem fazer parte da nossa vida, podem ter utilidade e relevância para nós.

4. Produção escrita.

O domínio da escrita, assim como o da leitura, abrange capacidades que são adquiridas no processo de alfabetização e outras que são constitutivas do processo de letramento, incluindo desde as primeiras formas de registro alfabético e ortográfico até a produção autônoma de textos. A escrita na escola, assim como nas práticas sociais fora da escola, realiza-se situada num contexto, orienta-se por algum objetivo, tem alguma função e se dirige a algum leitor. O objetivo geral do ensino de redação é proporcionar aos alunos o desenvolvimento da capacidade de produzir textos escritos de gêneros diversos, adequados aos objetivos, ao destinatário e ao contexto de circulação. O trabalho nesse sentido pode ser feito na sala de aula mesmo antes que as crianças tenham aprendido a escrever, porque o professor estará orientando seus alunos para a compreensão e a valorização dos diferentes usos e funções da escrita, em diferentes gêneros e suportes, quando: a) ler em voz alta para eles histórias, notícias, propaganda, avisos, cartas circulares para os pais etc.; b) trazer para a sala de aula textos escritos de diferentes gêneros, em diversos suportes ou portadores e os explorar com os alunos (para que servem, a que leitores se destinam, onde se apresentam, como se organizam, de que tratam, que tipo de linguagem utilizam); c) fizer uso da escrita na sala de aula, com diferentes finalidades, envolvendo os alunos (registro da rotina do dia no quadro de giz, anotação de decisões coletivas, planejamento e organização de trabalhos, jogos, festas); d) orientar a produção coletiva de textos, em que os alunos sugerem e discutem o que vai ser escrito e o professor registra a forma escolhida no quadro de giz.

Para realizar esse trabalho é importante compreender que uma palavra qualquer, como por exemplo, um nome próprio, pode ser um texto, se for usada numa determinada situação para produzir um sentido. Com essa compreensão, pode-se propor às crianças produzir textos escritos desde os primeiros dias de aula. Por exemplo: copiar o próprio nome ganha razão de ser quando se conjuga à confecção de um crachá que será efetivamente usado e permitirá aos colegas memorizarem a escrita dos nomes uns dos outros. Distinguir e aprender a traçar as letras e a memorizar a ordem alfabética, constituem um aprendizado cuja utilidade se manifesta na organização de agenda de telefones dos alunos da turma, ou de um caderno de controle de empréstimo e devolução de livros de história, ou de listas de alunos escalados para realizar determinadas tarefas.

Atividades como essas envolvem, simultaneamente, aprendizagens na direção da alfabetização e do letramento, porque requerem habilidade motora, perceptiva e cognitiva no traçado das letras e na disposição do escrito no papel, convidam à reflexão sobre o sistema de escrita e suscitam questões sobre a grafia das palavras, ao mesmo tempo em que dão oportunidade às crianças de vivenciarem importantes funções da escrita.

A necessária capacidade de dominar o sistema ortográfico pode ser associada à produção de textos escritos com função social bem definida. Por exemplo, cartazes, avisos e murais são gêneros textuais que, em razão de seus objetivos e de sua circulação pública, devem apresentar a ortografia padrão. Assim, se as crianças se envolverem na produção, individual ou coletiva, de textos como esses, tendo em mente as circunstâncias em que serão lidos, compreenderão que, nesses casos, é justificável dedicar atenção especial à grafia das palavras.

Saber planejar a escrita do texto considerando o tema central e seus desdobramentos, de modo que ele pareça, para seus leitores, sensato, “lógico”, bem encadeado e sem contradições, é outra capacidade importante a ser desenvolvida na escola, porque a organização e o encadeamento dos textos da conversa cotidiana, que as crianças conhecem, são diferentes do que se espera no caso de textos escritos, principalmente, se tiverem circulação pública. Essa capacidade pode começar a ser desenvolvida na produção coletiva de diversos gêneros, em textos mais longos ou mais curtos que o professor escreve no quadro de giz a partir das sugestões dos alunos. As crianças precisam aprender que, no planejamento da coerência do texto escrito, é sempre necessário levar em conta para que e para quem se está escrevendo e em que situação o texto será lido. Normalmente, esses elementos é que orientam o processo de escrita, e é bom que os alunos aprendam a lidar com eles desde cedo.

Saber escrever inclui, também, a capacidade de usar a variedade lingüística adequada ao gênero de texto que se está produzindo, aos objetivos que se quer cumprir com o texto, aos conhecimentos e interesses dos leitores previstos, ao suporte em que o texto vai ser difundido, fazendo escolhas adequadas quanto ao vocabulário e à gramática. Isso envolve dedicar atenção à escolha de palavras e de construções morfosintáticas, com sensibilidade para as condições de escrita e de leitura do texto. É preciso, ainda, saber se valer de recursos expressivos apropriados ao gênero e aos objetivos do texto (produzir encantamento, comover, fazer rir, ou convencer racionalmente). Essas capacidades de uso da escrita também podem ser ensinadas e aprendidas na escola desde cedo, num trabalho que alie alfabetização e letramento.

Finalmente, é importante adquirir as capacidades de revisar e reelaborar a própria escrita, segundo critérios adequados aos objetivos, ao destinatário e ao contexto de circulação previsto. Tornar-se um usuário da escrita eficiente e independente implica saber planejar, escrever, revisar (reler cuidadosamente), avaliar (julgar se está bom ou não) e reelaborar (alterar, reescrever) os próprios textos. Isso envolve atitude reflexiva e ‘metacognitiva’ de voltar-se para os próprios conhecimentos e habilidades para avaliá-los e reformulá-los. Por sua importância e necessidade, esta capacidade pode começar a ser desenvolvida na escola desde os primeiros e mais simples textos que as crianças produzem. A escrita do próprio nome num crachá, por exemplo, vai requerer critérios específicos de revisão e [re]elaboração com letra legível, de tamanho e cor que facilitam a visualização e disposição adequada no papel.

1.2.3. Palavras finais

Considerando que a possibilidade de integração social, hoje requer do cidadão, muito mais do que o mero conhecimento das “primeiras letras”, procurou-se, neste texto, discutir as noções de alfabetização e letramento e, além disso, demonstrar como é viável contemplar esses dois processos, de maneira articulada, no trabalho pedagógico com as séries iniciais do Ensino Fundamental. Nas breves reflexões e sugestões esboçadas, deve ter ficado claro para os professores, que a implementação de propostas como a que aqui se delineou, requer, por um lado, a apropriação pelos docentes dos conhecimentos teórico-metodológicos envolvidos e, por outro lado, a presença, nas escolas, de material impresso disponível e suficiente para o uso dos alunos. Espero que os argumentos desenvolvidos neste texto se componham com os de outros trabalhos que apontam na mesma direção, de modo a convencer os professores a incluírem em sua pauta de lutas, mais esses dois objetos de reivindicação.



Letramento e diversidade textual



Roxane Rojo

Professora do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da PUC-SP. Pesquisadora do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) e do CNPq.

“Ler é melhor que estudar”, esta frase de Ziraldo, já famosa, virou “botton” e foi carregada do lado esquerdo do peito, por parte de nossa juventude. Ela nos remete à ineficiência da escola e à sua distância em relação às práticas sociais significativas. Um depoimento da cantora Miúcha, irmã mais velha de Chico Buarque e filha de Sérgio Buarque de Hollanda, historiador de Raízes do Brasil, pode nos esclarecer a razão da unanimidade dessa parcela da juventude sobre como se aprende a ler fora da escola:

“Sua [de Sérgio] influência sobre Chico e os outros filhos se dava de forma sutil. As paredes da casa da família eram cobertas por livros, e o pai incentivava a leitura através de desafios. ‘Ele não ficava falando para a gente ler’, conta Miúcha. ‘Mas era um apaixonado por Dostoiévski, conversava muito sobre ele. Nós todos líamos. E tinha Proust, aquela edição de 17 volumes. Ele dizia, desafiando e instigando: ‘Proust é muito interessante, vocês não vão conseguir ler, é muito grande. Ah, mas se vocês soubessem como era madame Vedurin...’ Aí todo mundo pegava para ler” (Regina Zappa, Chico Buarque, pp. 93-94).

“Ler é melhor que estudar”. Esta é uma opinião quase unânime e compartilhada pela população letrada e pertencente às elites intelectuais brasileiras. intelectuais, professores do Ensino Fundamental, Médio e Universitário, jornalistas, comunicadores da mídia. No entanto, a maior parcela de nossa população, embora hoje possa estudar, não chega a ler. A escolarização, no caso da sociedade brasileira, não leva à formação de leitores e produtores de textos proficientes e eficazes e, às vezes, chega mesmo a impedi-la. Ler continua sendo coisa das elites, nesse novo milênio.

Neste sentido, a elaboração e publicação dos referenciais curriculares nacionais (PCN) representam um avanço considerável nas políticas educacionais brasileiras em geral e, em particular, no que se refere aos PCN de Língua Portuguesa nas políticas lingüísticas contra o não letrismo e em favor da cidadania crítica e consciente.

É um avanço, na medida em que são estabelecidos os referenciais nacionais – respeitada a pluralidade cultural do país –, que são relativamente consensuais, sobre o ensino e a educação desejáveis para os jovens brasileiros.

Configura um avanço nas políticas lingüísticas contra o não letrismo e em favor da cidadania crítica e consciente, na medida em que são preconizadas práticas e atividades escolares mais aproximadas das práticas sociais letradas e cidadãs. Um dos pontos relevantes e inovadores na proposta dos PCN relaciona-se à visão de leitor/ produtor de textos que, em muitos pontos, implica revisões conceituais e práticas por parte das escolas e dos professores.

A visão de leitor/ produtor de textos presente nos PCN é a de um usuário eficaz e competente da linguagem escrita, imerso em práticas sociais e em atividades de linguagem letradas que, em diferentes situações comunicativas, utiliza-se dos gêneros do discurso para construir, ou reconstruir, os sentidos de textos que lê ou produz. Essa visão é bastante diferente da visão corrente do leitor/ escrevente, entendido como aquele que domina o código escrito para decifrar ou cifrar palavras, frases e textos e, mesmo daquele leitor/ escrevente que, dentre os seus conhecimentos de mundo, abriga, na memória de longo prazo, as estruturas gráficas, lexicais, frasais, textuais, esquemáticas necessárias para compreender e produzir, estrategicamente, textos com variadas metas comunicativas.

1.3.1. Práticas de uso e atividades de linguagem

Os objetivos gerais de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental (PCN, p. 32) situam, como principal objetivo de seu ensino, a tarefa de levar o aluno a:

“utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos e considerar as diferentes condições de produção do discurso”.

Já, aqui, desloca-se a visão corrente de ensino de Língua Portuguesa como objetivando a construção de conhecimentos e conceitos sobre a língua e a construção da capacidade de análise lingüística, em favor de uma visão comunicativa ou enunciativa, em que se trata de ensinar usos da linguagem ao invés de análises da língua. Estes usos são, desde o início, qualificados como usos das duas linguagens, a oral e a escrita, na compreensão e produção de textos socialmente situados e com finalidades comunicativas, as quais ocorrem em situações de produção específicas do discurso.

Trata-se, portanto, de práticas sociais de uso da linguagem, que podem também ser vistas como atividades de linguagem (Schnewly & Dolz, 1997).

Neste sentido, práticas de linguagem é uma noção de ordem social, que implica a inserção dos interlocutores em determinados contextos ou situações de produção, a partir dos quais, tendo a linguagem como mediadora, os agentes sociais estabelecem diferentes tipos de interação e de interlocução comunicativa, visando diferentes finalidades de comunicação, a partir de diversificados lugares enunciativos. Está claro, que esses agentes sociais dependem de suas experiências de vida, de seu conhecimento acumulado a respeito de tais práticas, para poderem enunciar.

*Esse texto se integra ao boletim da série “Alfabetização, leitura e escrita”, março/2004.

Vistos assim, o desenvolvimento ou a aprendizagem são sempre um processo de apropriação das experiências acumuladas pela sociedade no curso de sua história (práticas sociais e atividades). A apropriação é, por sua vez, um processo de aprendizagem que conduz à interiorização de uma prática social.

Assim é que os referenciais enfocam o ensino escolar da língua materna como um processo de continuidade da apropriação de práticas sociais em circulação em espaços públicos e formais. E estas práticas sociais circulam na forma de textos orais ou escritos.

1.3.2. Textos (enunciados) e gêneros

Já há uma tradição estabelecida na reflexão sobre o ensino de Língua Portuguesa na escola, segundo a qual, a unidade mais relevante de ensino é o texto, que não se deve dar como pretexto para outras atividades de ensino sobre a língua ou sobre a escrita (alfabetização, 'ortografização'), mas que se constitui em objeto de estudo, por si mesmo.

Mas os novos referenciais inovam também na definição do que deverá ser estudado com respeito aos textos:

"Ainda que a unidade de trabalho seja o texto, é necessário que se possa dispor tanto de uma descrição dos elementos regulares e constitutivos do gênero, quanto das particularidades do texto selecionado (...)" (PCN, p. 48).

"Os textos se organizam sempre dentro de certas restrições de natureza temática, 'composicional' e estilística, que os caracterizam como pertencentes a esse ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino" (PCN, p. 23).

Ou seja, para além de se estudar o texto em suas propriedades formais e estilísticas particulares, o texto é visto como um exemplar de gênero do discurso e é por meio da exploração das propriedades temáticas, formais e estilísticas comuns e recorrentes num conjunto de textos pertencentes a um certo gênero que se pode chegar à apropriação destas formas estáveis de enunciado.

Os gêneros podem ser considerados como instrumentos que fundam a possibilidade de comunicação (Schneuwly & Dolz, 1997; Dolz & Schneuwly, 1996). Trata-se de formas relativamente estáveis, tomadas pelos enunciados em situações habituais, entidades culturais intermediárias que permitem estabilizar os elementos formais e rituais das práticas de linguagem.

Assim, os gêneros, como formas historicamente cristalizadas nas práticas sociais, fazem a mediação entre a prática social, ela própria e as atividades de linguagem dos indivíduos. Os locutores sempre reconhecem um evento comunicativo, uma prática de linguagem, como instância de um gênero (a ação de telefonar como um telefonema, a ação de ensinar na escola como uma aula, a ação de escrever um texto como este para um programa de formação de professores como um artigo de divulgação e assim por diante). O gênero funciona, então, como um modelo comum, como uma representação integrante que determina um horizonte de expectativas para os membros de uma comunidade confrontados às mesmas práticas de linguagem. Os gêneros, portanto, intermedeiam e integram as práticas às atividades de linguagem. São referências fundamentais para a construção dessas práticas. Como tal, do ponto de vista da aprendizagem escolar, os gêneros podem ser considerados como 'megainstrumentos' (Schneuwly, 1994) que fornecem suporte para as atividades de linguagem nas situações de comunicação e que funcionam como referências para os aprendizes.

Para Bakhtin (1953/1979), os gêneros do discurso apresentam três dimensões essenciais e indissociáveis:

- os temas – conteúdos ideologicamente conformados – que se tornam comunicáveis (dizíveis) através do gênero;
- os elementos das estruturas comunicativas e semióticas compartilhadas pelos textos pertencentes ao gênero (forma de composição); e
- as configurações específicas das unidades de linguagem, traços da posição enunciativa do locutor e da forma de composição do gênero (marcas lingüísticas ou estilo).

Todas estas três dimensões dos gêneros discursivos são determinadas pelos parâmetros do contexto de fala/escrita ou da situação de produção dos enunciados e, sobretudo, para Volochinov (1929), pela apreciação valorativa do locutor a respeito do(s) tema(s) e do(s) interlocutor(es) de seu discurso.



Neste sentido, diferentemente de posições gramaticais, estruturais ou textuais, nesta abordagem, os gêneros e os textos a eles pertencentes não podem ser compreendidos, produzidos ou conhecidos sem referência aos elementos de sua situação de produção.

Outra inovação relevante é o fato de se falar em textos orais como objeto de ensino e aprendizagem, em oralidade pública como escolarmente construída e em capacidades de escuta e fala/produção de textos orais em gêneros orais públicos:

“(...) nas inúmeras situações sociais de exercício da cidadania que se colocam fora dos muros da escola – a busca de serviços, as tarefas profissionais, os encontros institucionalizados, a defesa de seus direitos e opiniões – os alunos serão avaliados (em outros termos, aceitos ou discriminados) à medida que forem capazes de responder a diferentes exigências de fala e de adequação às características próprias de diferentes gêneros do oral. [...] A aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e escuta em contextos públicos, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la” (PCN, p. 25).

1.3.3. As situações comunicativas

Para Volochínov (1929, p. 112), “qualquer que seja o aspecto da expressão/enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, antes de tudo pela situação social mais imediata” (ênfase do autor).

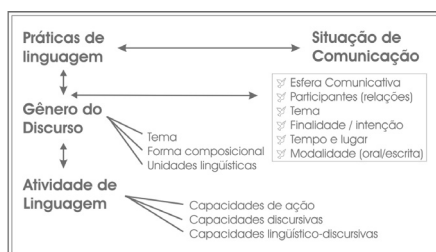
São elementos essenciais desta situação social mais imediata os parceiros da interlocução, o locutor e seu interlocutor, ou o horizonte/auditório social ao qual a palavra do locutor se dirige. São as relações sociais, institucionais e interpessoais desta parceria, vistas a partir do foco da apreciação valorativa do locutor, que determinam muitos aspectos temáticos, de composição e estilísticos do texto ou discurso.

No entanto, as relações entre os parceiros da enunciação não se dão num vácuo social. São estruturadas e determinadas pelas formas de organização e de distribuição dos lugares sociais nas diferentes instituições e situações sociais de produção dos discursos. É o que Bakhtin/Volochínov designam por esferas comunicativas, divididas em dois grandes estratos: as esferas do cotidiano (familiares, íntimas, comunitárias etc.), onde circula a ideologia do cotidiano¹, e as esferas dos sistemas ideológicos constituídos (da moral social, da ciência, da arte, da religião, da política, da imprensa etc.). Em cada uma destas esferas comunicativas, os parceiros da enunciação podem ocupar determinados lugares sociais e estabelecer certas relações hierárquicas e interpessoais; selecionar e abordar certos temas, e não outros; adotar certas finalidades ou intenções comunicativas, a partir de apreciações valorativas sobre o tema e sobre a parceria.

O fluxo discursivo destas esferas cristaliza, historicamente, um conjunto de gêneros mais apropriado a estes lugares e relações, viabilizando regularidades nas práticas sociais de linguagem. Estes gêneros, por sua vez, refletirão este conjunto possível de temas e de relações nas formas e estilos de dizer e de enunciar. O que torna, entretanto, os textos e discursos não repetíveis é o fato destes aspectos da situação, assim como seu tempo e lugar histórico-social serem, eles próprios, não repetíveis, garantindo o caráter original a cada enunciado.

Por fim, certos gêneros estabeleceram, ou não, historicamente, relações de textualidade com certas modalidades de linguagem (oral, escrita, não verbal etc.). Bakhtin (1979) aproxima os gêneros primários da modalidade oral da linguagem e das esferas do cotidiano, enquanto relaciona os gêneros secundários do discurso às esferas dos sistemas ideológicos constituídos, que surgem em situações sociais mais complexas e evoluídas, muitas vezes relacionados complexamente à modalidade escrita da linguagem².

O quadro a seguir busca sintetizar as relações entre os elementos da situação de comunicação e as práticas de linguagem e gêneros do discurso.



Portanto, quando se fala de tomar os gêneros, e não meramente os textos ou os tipos de texto, como objeto de ensino, fala-se de constituir um sujeito capaz de atividades de linguagem, as quais envolvem tanto capacidades linguísticas ou lingüísticas discursivas, como capacidades propriamente discursivas, relacionadas à apreciação valorativa da situação comunicativa ou contexto, como também, capacidades de ação em contexto. Fala-se de um outro modo de se produzir e de se compreender/ler textos em sala de aula. Nas palavras do próprio texto dos PCN (p. 35):

“Os conteúdos das práticas que constituem o eixo do USO dizem respeito aos aspectos que caracterizam o processo de interlocução. São eles:

¹ Este texto é uma adaptação de texto anteriormente publicado. Ver Rojo, R. H. R. (2002). A concepção de leitor e produtor de textos nos PCN: “Ler é melhor do que estudar”. In: M. T. A. Freitas & S. R. Costa (orgs.). *Leitura e Escrita na Formação de Professores*, pp. 31-52. SP: Musa/UFJF/Inep-Compd.

² “O domínio da palavra interior e exterior desordenada e não fixada num sistema, que acompanha cada um de nossos atos ou gestos e cada um dos nossos estados de consciência” (Volochínov, 1929, p. 118).

- historicidade da linguagem e da língua;
- constituição do contexto de produção, representações de mundo e interações sociais;
- sujeito enunciador;
- interlocutor;
- finalidade da interação;
- lugar e momento da produção;
- implicações do contexto de produção na organização dos discursos;
- restrições de conteúdo e forma decorrentes da escolha de gêneros e suportes;
- implicações do contexto de produção no processo de significação;
- representações dos interlocutores no processo de construção dos sentidos;
- articulação entre texto e contexto no processo de compreensão;
- relações intertextuais.”

Trata-se de, ao invés de se adotar uma

“falsa concepção da compreensão como um ato passivo – compreensão da palavra que exclui de antemão e por princípio qualquer réplica ativa [...], qualquer resposta [...] que se caracteriza justamente por uma nítida percepção do componente normativo do signo lingüístico, isto é, pela percepção do signo como objeto/sinal, onde, correlativamente, o reconhecimento predomina sobre a compreensão” (Volochínov, 1929, p. 99), adotar-se uma concepção da compreensão da linguagem como “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” (op. cit., p. 94).

Para Volochínov,

“um método eficaz e correto de ensino prático exige que a forma seja assimilada não no sistema abstrato da língua, isto é, como uma forma sempre idêntica a si mesma, mas na estrutura concreta da enunciação, como um signo flexível e variável ” (op. cit., p. 95).

Portanto, no campo da compreensão e da leitura – decorrente da formação do leitor – trata-se mais de despertar a réplica ativa na leitura e percepção da flexibilidade dos sentidos na polissemia dos signos, que de ensinar o aluno a reconhecer, localizar e repetir os significados dos textos – no dizer de Marcuschi (1996), exercícios de “cópia”, ao invés de compreensão ou réplica aos textos.

1.3.4. Alfabetização, letramento e gêneros do discurso

Na perspectiva acima esboçada, os letramentos ou as práticas letradas se configuram como o domínio, por parte do falante ou escriba, dos gêneros, em geral – mas não unicamente – formais e públicos, que envolvem, de uma ou de outra maneira, a modalidade escrita da linguagem para a sua produção ou compreensão. Assim, cozinhar seguindo uma receita escrita, mandar uma carta a um parente, escolher produtos no mercado baseando-se nos rótulos, ler uma reportagem numa revista ou um conto num livro, dar uma aula que se baseia em escritos, fazer uma palestra, um relatório ou um artigo, ler notícias no jornal impresso ou vê-las na TV são práticas letradas que envolvem gêneros específicos que se configuram em textos específicos.

Assim, a alfabetização não deixa de ser um momento dos letramentos em que a escola leva o aluno a conhecer e a dominar as relações entre os fonemas e as letras que constituem o alfabeto. Mas para quê? Não meramente para conhecê-las e decodificá-las somente, mas para utilizar a escrita em práticas letradas concretas e de circulação social.

Neste sentido, a alfabetização deve, ela também, além de trabalhar o conhecimento do alfabeto, fazê-lo sobre textos em gêneros de circulação social concreta, ao quais são importantes para a prática social ativa e cidadã dos alunos, desde guiar-se por receitas e rótulos nas práticas cotidianas culinárias, até deleitar-se com um romance ou escrever uma carta de leitor a um jornal marcando posição. Nada impede que as práticas alfabetizadoras se dêem sobre textos interessantes e relevantes, ao invés de frases descontextualizadas e às vezes inimagináveis, como a girafa está na geladeira, somente porque essas apresentam determinada letra ou família. Os textos apresentam todas as letras e os professores podem reorganizá-las sistemicamente para estudá-las com os alunos, após lerem e escreverem coletivamente um texto num gênero em situação que seja o mais possível aproximada à de uso corrente. Nada impede a leitura – e o conhecimento – de uma receita para fazê-la ou transmiti-la a quem não a conhece, para depois os alunos conhecerem as letras e os sons parecidos ou iguais que aparecem em palavras como fubá, fino, farinha, forma, forno, fermento.

Em práticas de alfabetização e letramento como estas, ao se alfabetizarem, os alunos terão interesse e prazer, bem como compreendem a utilidade da escrita e de sua circulação social, de suas finalidades e formas. Talvez assim, o aluno ao estudar, possa também gostar de ler, pois estudar será ler e escrever com finalidades e efeitos concretos. Dessa forma, o “slogan” de Ziraldo deixe de fazer sentido, pois ler e estudar a escrita estarão inscritos numa só atividade escolar.

1.3.5. Referências bibliográficas

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: M. Bakhtin, *Estética da Criação Verbal*. 1ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992, pp. 277-326.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1988.

DOLZ, J. & B. Schneuwly. Genres et progression en expression orale et écrite. *Eléments de réflexions à propos d'une expérience romande*. Enjeux, 1996, pp. 31-49. Tradução a sair em Roxane Rojo e Gláís Cordeiro (orgs.): *Gêneros orais e escritos na escola – Textos de Schneuwly & Dolz*. Campinas: Mercado de Letras (no prelo).

MARCUSCHI, L. A. Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua? *Revista em Aberto*. Brasília: Inep-MEC, 1996.

ROJO, R. H. R. A concepção de leitor e produtor de textos nos PCN: “Ler é melhor do que estudar”. In: M. T. A. Freitas & S. R. Costa (orgs.). *Leitura e Escrita na Formação de Professores*. São Paulo: Musa/UFJF/Inep-Comped, 2002, pp. 31-52.

_____. Palavra e gênero em práticas alfabetizadoras. *Revista Intercâmbio*. 12. São Paulo: LaelPUC-SP, 2003, pp. 165-173.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de texto: Considerações psicológicas e ontogenéticas. In: Y. Reuter (ed.). *Les Interactions Lecture-Écriture (Actes du Colloque Théodile-Crel)*, 1994, pp. 155-173. Bern: Peter Lang. Tradução a sair em Roxane Rojo e Gláís Cordeiro (orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola – Textos de Schneuwly & Dolz*. Campinas: Mercado de Letras (no prelo).

SCHNEUWLY, B. & J. Dolz. Os gêneros escolares - Das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *Repères*, 15, 1997. Tradução a sair em Roxane Rojo e Gláís Cordeiro (orgs.) *Gêneros orais e escritos na escola – Textos de Schneuwly & Dolz*. Campinas: Mercado de Letras (no prelo).

VOLOCHÍNOV, V. N. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 2ª ed. São Paulo: HUCITEC, 1981.

ZAPPA, R. *Chico Buarque para Todos*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Ed. Relume Dumará, 1999.



Organizando as classes de alfabetização: processos e métodos



Maria das Graças de Castro Bregunci

Professora aposentada da Faculdade de Educação da UFMG. Pesquisadora do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale).

1.4.1. A metodologia da alfabetização: trajetória de alguns princípios permanentes

Mudanças conceituais ocorridas no campo da alfabetização trazem como consequência, mudanças nas decisões metodológicas e nos procedimentos didáticos a ela relacionados. O foco desta abordagem será a caracterização do estado atual da discussão sobre a metodologia da alfabetização como base para uma reflexão sobre a organização do trabalho nessa área.

Historicamente, as discussões sobre a alfabetização escolar no Brasil se centraram na eficácia de processos e métodos, prevalecendo, até os anos 80, uma polarização entre processos sintéticos e analíticos, direcionados ao ensino do sistema alfabético e ortográfico da escrita.

Os primeiros métodos aplicados ao ensino da língua escrita pertencem a uma vertente que valoriza o processo de síntese. Nela se incluem os métodos de soletração, fônico e silábico, tendências ainda fortemente presentes nas propostas didáticas atuais. Tais métodos privilegiam os processos de decodificação, as relações entre fonemas (sons ou unidades sonoras) e grafemas (letras ou grupos de letras) e uma progressão de unidades menores (letra, fonema, sílaba), as unidades mais complexas (palavra, frase, texto). Embora focalizem capacidades essenciais ao processo de alfabetização – sobretudo a consciência fonológica e a aprendizagem do sistema convencional da escrita – tais métodos, quando utilizados parcialmente e de forma exclusiva, apresentam limitações. Não exploram as complexas relações entre fala e escrita, suas semelhanças e diferenças. Além disso, pela ênfase que atribuem à decodificação, resultam, muitas vezes, em propostas que descontextualizam a escrita, seus usos e funções sociais, enfatizando situações artificiais de treinamento de letras, fonemas ou sílabas.

Outra vertente de métodos valoriza o processo de análise e a compreensão de sentidos, propondo uma progressão diferenciada de unidades mais amplas (palavra, frase, texto) a unidades menores (sílabas ou sua decomposição em grafemas e fonemas). São exemplos dessa abordagem os métodos: palavração (palavra decomposta em sílabas), sentencição (sentenças decompostas em palavras) e o global de contos (textos considerados como pontos de partida, até o trabalho em torno de unidades menores), tendências que também persistem nas práticas docentes atuais. Esses métodos contemplam algumas das capacidades essenciais ao processo de alfabetização pelo reconhecimento global das mesmas, sobretudo, o estímulo à leitura de unidades com sentido. Entretanto, quando incorporados de forma parcial e absoluta, acabam enfatizando construções artificiais e repetitivas de palavras, frases e textos, muitas vezes apenas a serviço da repetição e da memorização, com objetivo de manter controle mais rígido da sequência do processo e das formas de interação gradual da criança com a escrita.

Nas últimas três décadas, assistiu-se a um abandono dessa discussão sobre a eficácia de processos e métodos de alfabetização, que passaram a ser identificados como propostas “tradicionais” ou excessivamente diretivas. A discussão sobre a psicogênese da aquisição da escrita, uma abordagem de grande impacto conceitual no campo da alfabetização, sistematizada por Emília Ferreira e Ana Teberosky (1985) e vários outros teóricos e pesquisadores, passou a ocupar lugar central. Tais mudanças conceituais, traduzidas no ideário “Construtivista”, reverteram a ênfase anterior no método de ensino, para o processo de aprendizagem da criança que se alfabetiza, essa entendido como um sistema de representação, e para suas concepções progressivas sobre a escrita. Além disso, passou-se a valorizar o diagnóstico dos conhecimentos prévios dos alunos e a análise de seus erros, como indicadores construtivos de seus processos cognitivos e suas hipóteses de aprendizagem. Outra implicação fundamental passou a ser o deslocamento da ênfase anterior na alfabetização, para uma valorização do ambiente alfabetizador e do conceito mais amplo de letramento, como a progressiva inserção da criança em práticas sociais e materiais reais que envolvem a escrita e a leitura. Embora tais contribuições tenham se incorporado como conquistas importantes na trajetória da alfabetização escolar, alguns problemas e dilemas se instalaram a partir da excessiva centragem nas dimensões conceituais, em detrimento da sistematização metodológica do ensino desse objeto em construção. Como afirma SOARES (2002), a ênfase na faceta psicológica da alfabetização obscureceu sua faceta linguística fonética e fonológica, além disso, a ênfase na dimensão do letramento obscureceu a dimensão da alfabetização como processo de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica.

1.4.2. Desafios atuais quanto às escolhas metodológicas para a alfabetização

À luz desses dilemas, como poderia ser encaminhada atualmente, a discussão sobre uma didática da alfabetização? Embora a questão metodológica não possa merecer o pesado tributo de responsável exclusiva pelo nosso fracasso em alfabetizar, certamente seu lugar é considerável e necessita ser redimensionado. Nas últimas décadas, não apenas as mudanças conceituais em torno da alfabetização ampliaram seu significado, como também novos problemas e exigências se agregaram ao trabalho nesse campo pedagógico. O momento exige a superação de polarizações entre caminhos ou movimentos exclusivos e a busca de equilíbrio de princípios metodológicos que são considerados permanentes, indispensáveis e indissociáveis, tais como dimensões constitutivas e simultâneas da alfabetização e do letramento: a) os princípios de decodificação e de organização do sistema alfabético/ortográfico da escrita, incluindo o domínio das relações entre fonemas e grafemas e das regularidades e irregularidades ortográficas; b) os princípios de com-

*Esse texto se integra ao boletim da série “Alfabetização, leitura e escrita”, março/2004.

preensão, reconhecimento global e construção de sentidos em contextos de usos sociais da escrita e da leitura; e, c) os princípios pertinentes à progressão das capacidades das crianças nos diversos campos já descritos em textos anteriores, com ênfase em intervenções didáticas que propiciem avanços de aprendizagem.

A multiplicidade de métodos e sua combinação simultânea em função dos diversos momentos do ensino inicial da escrita e da leitura é, atualmente, uma tendência internacional. Um bom ponto de partida consiste, portanto, em reconhecer as deficiências de cada proposta e identificar os princípios permanentes que devem ser preservados e articulados simultaneamente. Mas a escolha do “melhor” método não poderá ser parcial e exclusiva, devendo se regular por vários critérios: a) a integração de princípios teóricos e metodológicos já sugeridos pela produção teórica e pela pesquisa nessa área; b) o apoio em livros e materiais didáticos que ajudem a sistematizar, de forma coerente e consistente, o trabalho pedagógico em torno da alfabetização; c) a socialização de experiências ou práticas de sucesso de alfabetizadores; e, d) o diagnóstico dos processos vivenciados pelos alunos, visando a escolha adequada das intervenções necessárias às suas progressões.

Percebe-se assim, que as decisões metodológicas relacionadas à alfabetização extrapolam a mera escolha de métodos e envolvem um conjunto de procedimentos pertinentes à preparação da escola, à organização das classes de alfabetização e ao estabelecimento de planejamentos e rotinas necessários à implementação de um ambiente alfabetizador. Serão esses, os focos do próximo tópico.

1.4.3. O planejamento e a organização do trabalho em torno da alfabetização

As dimensões e os conteúdos pertinentes à alfabetização passaram por ampliações progressivas cada vez mais complexas, como se vem enfatizando ao longo dessas reflexões. Trata-se, hoje, de um campo que recebe contribuições de diversas ciências e de linhas de pesquisa cada vez mais valorizadas do ponto de vista político e pedagógico. Por isso mesmo, tal processo não pode ser conduzido de forma aleatória e e não sistemática, limitado às vivências espontâneas dos alunos ou às práticas solitárias dos professores. É nesse sentido que emerge a importância do planejamento da organização das classes de alfabetização e do trabalho didático a ser desenvolvido. O planejamento é o instrumento, por excelência, capaz de assegurar o diagnóstico das capacidades e dos conhecimentos prévios dos alunos, das metas e meios para a sistematização de aprendizagens e práticas de ensino, dos instrumentos de avaliação do processo e da elaboração de novas estratégias para a solução de problemas detectados. Exige não só esforço docente individual, como também trabalho coletivo e compartilhado. Assim, o planejamento estabelece princípios de reciprocidade de cada profissional com seus pares, possibilitando a consolidação da autonomia dos professores e a progressiva reconstrução do projeto pedagógico da própria escola.

Alguns requisitos são fundamentais em um planejamento efetivamente voltado para a sistematização do trabalho em torno da alfabetização:

- a) criar condições e tempos escolares destinados ao planejamento, ao diagnóstico, à avaliação e à [re]elaboração de propostas, buscando-se a progressiva institucionalização de espaços coletivos tais como seminários ou semanas de planejamento, de integração com a comunidade, de escolha de livros didáticos, entre outras possibilidades;
- b) estabelecer e compartilhar metas e objetivos, envolvendo professores, alunos e pais, nos processos de sua avaliação e de sua reorientação;
- c) definir meios para alcançar objetivos, organizar o processo e registrar e socializar atividades realizadas.

Além da definição de objetivos e metas, é necessário investir nos meios para sua implementação. A organização das atividades em torno da alfabetização deverá levar em conta:

- a) a progressão de níveis do trabalho pedagógico em função dos níveis de aprendizagem dos alunos e da natureza das atividades, envolvendo conceitos e procedimentos pertinentes aos diversos componentes do aprendizado da língua escrita;
- b) a compreensão e a valorização da cultura escrita, a apropriação do sistema de escrita, a oralidade, a leitura e a produção de textos escritos. Dependendo do nível atingido pela classe, por grupos ou duplas de alunos, todo o planejamento poderá ser reorientado, em busca de outras alternativas de métodos, de materiais didáticos e de reagrupamento de alunos, sempre tendo como meta mais ampla, sua progressiva autonomia em relação aos usos da língua escrita;
- c) a criação de um ambiente alfabetizador, ou de um contexto de cultura escrita oferecido pelas formas de organização da sala e de toda a escola, capaz de disponibilizar aos alunos a familiarização com a escrita e a interação com diferentes tipos, gêneros, portadores e suportes, nas mais diversas formas de circulação

social de textos. A exposição de livros, dicionários, revistas, rótulos, publicidade, notícias do ambiente escolar, periódicos da comunidade ou do município, cartazes, relatórios, registros de eleições e muitas outras possibilidades permitem a inserção dos alunos em práticas sociais de letramento, ultrapassando formas artificiais de etiquetagem ou de treinamento da escrita em contextos estritamente escolares;

- d) o estabelecimento de rotinas diárias e semanais, capazes de oferecer ao professor um princípio organizador de seu trabalho, desde que atenda a dois critérios essenciais: a variedade e a sistematização. Uma rotina necessita, em primeiro lugar, propiciar diversificação de experiências e ampliação de contextos de aplicação. Em segundo lugar, precisa oferecer um contexto de previsibilidade de atividades, para que os próprios alunos se organizem, consolidem aprendizagens e avancem em seus espaços de autonomia. Nesse sentido, pode ser bastante produtiva a previsão diária e semanal de atividades voltadas para os eixos da leitura, da escrita, da oralidade, das atividades lúdicas e especializadas, levando em conta o melhor momento de sua inserção (início, meio ou final do turno) e a melhor configuração grupal para sua realização (grupos que se familiarizam com determinados conteúdos, ou grupos que já se encontram em patamares mais consolidados de aprendizagem). Essa flexibilidade pode conferir maior potencial à proposição de rotinas, como elementos que ajudam o professor a melhor conhecer seus alunos e a monitorar as modificações necessárias para que o planejamento inicial não se desencaminhe das metas mais relevantes inicialmente projetadas.

1.4.4. Palavras finais

Este texto se centrou na caracterização do atual estado da discussão sobre a metodologia da alfabetização, a partir de uma revisão das concepções historicamente produzidas em torno de processos e métodos, apontando confrontos, lacunas e permanências de alguns princípios já consolidados na área. A intenção central foi a de estimular uma reflexão em direção ao equilíbrio, à integração e à articulação de propostas metodológicas que possam dar conta da complexidade da alfabetização e das progressivas exigências em torno de seu ensino.

Como consequência dessa proposta, um segundo nível de discussão se voltou para a necessidade de preparação efetiva da escola e da sala de aula para a alfabetização, através de um planejamento criterioso dos ambientes de alfabetização e das rotinas necessárias no trabalho cotidiano de professores e alunos. Dessa forma, pretendeu-se alargar o próprio conceito de método, entendido, nesta abordagem, como um conjunto de procedimentos e de vários níveis de decisão responsáveis pela sistematização na escola fundamental da tarefa de alfabetizar e de dar letramento a nossas crianças.



Alfabetizar em contextos de letramento



Beatriz Gouveia e Miriam Orensztejn

Alfabetização e Ensino da Língua

“É habitual pensar sobre a área de Língua Portuguesa como se ela fosse um foguete em dois estágios. O primeiro para se soltar da Terra e o segundo para navegar no espaço. O primeiro seria o que já se chamou de ‘primeiras letras’, hoje alfabetização, e o segundo, aí sim, o estudo da língua propriamente dita”.

Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa

Esta analogia talvez nos ajude a refletir sobre a hierarquização de conhecimentos que a escola supõe como necessária para que os alunos se alfabetizem e aprendam a língua escrita.

Vinte e seis letras combinam-se e formam todas as sílabas e palavras necessárias para se escrever algo. Importante? Sem dúvida. Porém, este conhecimento é suficiente para que se escrevam textos ou para atribuir sentido às diferentes funções sociais da escrita?

As pesquisas e práticas pedagógicas de alfabetização que tiveram lugar nos últimos anos vêm evidenciando duas questões da maior importância para os educadores. Uma delas é que não basta ensinar aos alunos as características e o funcionamento da escrita, pois esse tipo de conhecimento não os habilita para o uso da linguagem em diferentes situações comunicativas. E a outra é que não basta colocar os alunos na condição de protagonistas das mais variadas situações de uso da linguagem, pois o conhecimento sobre as características e o funcionamento da escrita não decorre naturalmente desse processo. Em outras palavras, isso significa dizer que é preciso planejar o trabalho pedagógico de alfabetização, articulando as atividades de uso da linguagem com as atividades de reflexão sobre a escrita. Isso significa dizer que a alfabetização, tomada como a aprendizagem inicial da leitura e escrita, não pode se dar fora de contextos de letramento que potencializem o domínio da linguagem.

“Minha língua é o português traduzido em miúdos”.

Arnaldo Antunes

A língua deve entrar na escola da mesma forma que existe vida afora, ou seja, por meio de práticas sociais de leitura e escrita. A perspectiva é formar alunos que saibam produzir e interpretar textos de uso social – orais e escritos – e que tenham trânsito livre nas várias situações comunicativas que permitem plena participação no mundo letrado.

Este objetivo implica colocar o aluno em contato sistemático com o papel de leitor e escritor, compartilhando a multiplicidade de propósitos que a leitura e a escrita possuem: ler por prazer, para se divertir, para buscar alguma informação específica, para partilhar emoções com os outros, para contar para os outros o que leu, para recomendá-la aos outros; escrever para expressar as idéias, para organizar os pensamentos, para aprender mais, para registrar e conservar como memória, para informar, para expressar sentimentos, para se comunicar à distância, para influenciar os outros.

Para formar usuários da língua, é preciso planejar situações didáticas em que a leitura e a escrita entrem pelos poros de cada aluno, façam parte de sua vida. É preciso que o aluno ocupe sistematicamente a posição de leitor e escritor para praticar, para construir o hábito, para se sentir embalado pelo prazer da autoria, para vivenciar as surpresas das metáforas poéticas, para se divertir com os ritmos das palavras, para se sentir redimido pela imaginação, para poder ser arrebatado pelo conhecimento.

É certo que esse tipo de capacidade só se desenvolve com o tempo e progressivamente, mas é certo, também, que se a prática pedagógica não estiver orientada nesse sentido, pode não se desenvolver em momento algum. Criar um contexto de letramento na escola desde a Educação Infantil até a Educação de Jovens e Adultos é uma tarefa das mais importantes quando o objetivo é formar leitores e escritores desde o início do processo de alfabetização, que tem lugar muito antes de os alunos serem formalmente alfabetizados.

Esse contexto escolar de letramento representa uma abertura de possibilidades, um exercício do direito de aprender na escola, as práticas de leitura e escrita tal como acontecem na vida. É dessa forma que se pode favorecer a plena participação dos alunos no mundo da cultura escrita.

“Ao lidar com a língua escrita, seja lendo ou escrevendo, toma-se consciência de duas coisas simultaneamente: do mundo e da linguagem. A língua serve exatamente para isso: para o discurso sobre o mundo”.

David R. Olson

*Esse texto se integra ao boletim da série “Alfabetização em curso”, novembro/2000.

1.5.1. O Letramento na educação escolar: desfazendo alguns mitos

“Como podem as crianças desenvolverem a idéia de que a linguagem falada e escrita não são a mesma coisa?

Só pode haver uma resposta: escutando linguagem escrita lida em voz alta”.

Frank Smith

Estar imerso num ambiente letrado é condição para aprender sobre a linguagem que se usa para escrever, mas somente o contato com diferentes tipos de texto não é suficiente para garantir a alfabetização. Então, qual é a função do professor nesse processo?

A escola artificializou a escrita na intenção de “facilitar” a aprendizagem do aluno e com isso restringiu a aprendizagem da língua ao domínio do código escrito. Dessa perspectiva, não é papel do professor favorecer o acesso do aluno ao conhecimento letrado e ao desenvolvimento de sua condição de produtor de saberes. Seu papel é simplesmente ensinar o bê-á-bá.

Por outro lado, quando se defende que a alfabetização deve acontecer em situações de letramento, o papel do professor é determinante para assegurar a possibilidade de seus alunos se tornarem leitores e escritores de fato. Cabe ao professor importar para a sala de aula as práticas sociais de uso da leitura e escrita, para que essas se constituam o contexto das atividades de alfabetização, ou seja, das situações didáticas cuja finalidade é a reflexão sobre a escrita.

À medida que o professor significa a leitura e a escrita dentro da escola, seus alunos podem aprender sobre essas práticas ao mesmo tempo em que aprendem sobre as características e o funcionamento da escrita. O texto passa a ser a unidade por meio da qual a alfabetização acontece, não mais as letras e sílabas. Isso permite, conforme sugere Ana Teberosky, um “zoom” – como o das máquinas fotográficas e filmadoras – que permite focar um fragmento que, entretanto, é parte de uma cena completa. No caso da alfabetização, a cena completa é o texto e o “zoom” ocorre pela ação do professor que põe o foco da análise dos alunos em aspectos que precisam se tornar objeto de reflexão. Assim, tudo o que se pode aprender sobre letras e sílabas, aprende-se de forma contextualizada, em textos apropriados para a alfabetização.

Para efetivar as boas-vindas ao mundo letrado na escola, é importante que o professor tenha uma relação favorável com a leitura e a escrita. Se essas atividades fazem parte de sua vida como algo prazeroso e necessário, se reconhece e experimenta suas diversas funções – informar, emocionar, divertir, fazer, refletir... – ele certamente terá mais chances de trazer seus alunos para este universo, pois funcionará como modelo de referência para eles. No entanto, o que se observa em muitos casos é que as experiências dos professores com a leitura e a escrita, especialmente em função de seu processo de escolarização, nem sempre são ricas o suficiente para convertê-los em usuários habilidosos da língua, o que exige redimensionar a função dessas duas atividades em suas próprias vidas. Se isso ocorrer, ganham eles e, seguramente, ganham os seus alunos.

Outro ponto, não de menor importância, é entender que o processo de letramento pode preceder a alfabetização. Os alunos, muito antes de adquirirem a habilidade para ler e escrever convencionalmente, já são capazes de produzir linguagem escrita e atribuir sentido aos textos lidos. Sem ainda saber ler, podem recontar histórias em linguagem literária, como se as estivessem lendo, ditar informações sobre um assunto estudado na classe para que a professora redija um relatório, produzir oralmente uma carta para um colega alfabetizado fazer o papel de escriba.

A leitura compartilhada tem sido uma das estratégias mais eficientes para favorecer esse processo, para aproximar os alunos do mundo letrado, mesmo quando ainda não sabem ler. A leitura contribui para ampliar a visão de mundo, estimular o desejo de outras leituras, exercitar a fantasia e a imaginação, compreender o funcionamento comunicativo da escrita, compreender a relação fala/escrita, desenvolver estratégias de leitura, ampliar a familiaridade com os textos, desenvolver a capacidade de aprender, ampliar o repertório textual e de conteúdos para a produção dos próprios textos, conhecer as especificidades dos diferentes tipos de texto, favorecer a aprendizagem das convenções da escrita, só para citar algumas possibilidades. Para experimentá-las, não é preciso ler por si mesmo. É possível ler “através” do professor. Portanto, na rotina da sala de aula, seja qual for a idade dos alunos, é fundamental que sejam garantidos momentos diários de leitura pelo professor e pelos alunos.

Carta escrita por uma criança

26 de junho de 1934

Amigo Monteiro Lobato,

Você fez bem em escrever este livro, porque estou estudando gramática que é a coisa mais cacete do mundo. A professora me mandou decorar uns verbos e quando eu li o seu livro aprendi tudo. O pedaço que eu gostei mais foi na hora que eles foram visitar os vícios da pronúncia. Muito obrigado pelo lindo presente. Quando você vem ao Rio? (...)

Receba um abraço de seu velho amigo, Mariquinho.

Por fim, é importante reafirmar que a simples exposição dos alunos à escrita na sala de aula não é suficiente para que eles se alfabetizem. Se assim fosse, os adultos não alfabetizados que vivem em uma sociedade urbana, imersos no mundo letrado, com certeza já saberiam ler, pois as cidades expõem a escrita em todos os cantos. Salas de aula cheias de escritas afixadas nas paredes não se constituem, por si só, em ambientes alfabetizadores, não se constituem contextos de letramento. Isso é algo que depende da criação do maior número possível de situações de uso real da escrita na escola. A aprendizagem da escrita está relacionada à reflexão que os alunos podem fazer sobre ela – suas características, seus modos de funcionamento, suas regras de geração. Para que eles aprendam a ler e a escrever é preciso, portanto, planejar situações didáticas específicas destinadas a essa finalidade, não basta inundá-los de letras escritas.



Formas de organização do trabalho de alfabetização e letramento



Isabel Cristina Alves da Silva Frade

Professora da Faculdade de Educação da UFMG e pesquisadora do Ceale.

Como realizar um planejamento de trabalho de alfabetização e letramento com crianças de seis anos, respeitando seus processos de construção do conhecimento, os conteúdos e os interesses de cada turma? Sabemos que há uma grande crítica a um trabalho rígido de alfabetização em que se define, de antemão, quais letras devem aparecer primeiro e em qual sequência, ou em que se inventam textos para fixar sílabas. Mas não é dessa organização que estamos falando. Acreditamos que não seja possível trabalhar explorando apenas o que surge no contexto da sala de aula, sem pensar numa organização sistemática do trabalho. Hoje, o que se critica é um planejamento rígido, que funcione independente dos alunos, de sua cultura, de suas preocupações, de seus conhecimentos prévios e de suas conceituações sobre os conteúdos que aprendem.

A organização do trabalho de leitura e escrita, em classes de crianças de seis anos, precisa estar em sintonia com o que é próprio da idade, considerando a experiência prévia das crianças com o mundo da escrita em seus espaços familiares, sociais e escolares e, também, o tempo anterior de frequência à escola. Assim, é preciso criar contextos significativos, trabalhando com temas de interesse e com o amplo mundo da escrita, que desafia as crianças a lidar com a diversidade de textos que elas conhecem e de outros que precisam conhecer, sem perder de vista os conteúdos que se pretende atingir. O professor deverá lidar com dois desafios: aproveitar a experiência que as crianças já têm com a cultura escrita, as necessidades de ler e escrever de cada turma e, também, saber que pode se organizar como professor, estabelecendo um conjunto de procedimentos que pode ser adaptado a cada contexto. Afinal, existem formas de organização do trabalho de alfabetização que não são incompatíveis com a postura de que se deve observar, primeiro, as crianças e pesquisar o desenvolvimento de seu grupo. Assim, ele deve ter sensibilidade e competência para eleger aquelas mais adequadas à sua realidade. Em um plano geral, o trabalho de alfabetização e letramento das crianças pode ser organizado em eixos e atividades mais amplos. A seguir, serão discutidos alguns deles.

1.6.1. Preocupações e eixos gerais que auxiliam na organização:

a) Criação de contextos significativos.

Uma preocupação fundamental dos professores é a de criar situações que sejam significativas para os alunos. Uma postura que ajuda a fazer uma leitura dos seus interesses, dos seus conhecimentos prévios e de suas necessidades é ouvir o que os alunos têm a dizer e observar em que situações eles se mobilizam para realizar com entusiasmo as atividades. Além disso, podem ser criadas estratégias específicas como assembléias de turma em momentos de conversa espontânea, como, por exemplo, roda de casos ou de tomada de decisões coletivas sobre a organização do trabalho. Uma outra estratégia é a discussão sobre programas vistos na TV, livros lidos, brincadeiras, viagens, cultura e hábitos das famílias e acontecimentos que mobilizam a cidade, o país e o mundo;

b) Favorecer o contato com textos, com seu uso efetivo e com a análise de seus aspectos formais.

O contato produtivo com a leitura e a escrita de textos é possível quando a escola constrói situações e relações em que a escrita e a leitura se fazem presentes de maneira significativa para os alunos. Assim, é fundamental aproveitar todos os momentos possíveis para que as crianças tenham contato com textos e os utilizem. Situações, em geral não exploradas, como as correspondências com os familiares, os avisos para alunos, a comunicação entre turmas, os murais, as pesquisas e seus registros, os cartazes relacionados à vida escolar – como os de eventos ou campanhas – são ricas em potencial educativo.

Com a escrita presente fora da escola, também é necessário fazer um trabalho sistemático. Chartier et al. (1996) apresenta várias propostas de tratamento do mundo da escrita pela escola. Neste livro, os autores tomam espaços, pessoas, locais e formas materiais de veiculação dos textos (“outdoors”, revistas, jornais, livros, folhetos, etc.), como objeto de reflexão pelos alunos. Assim, apresentam diversas formas de trabalho a partir da Educação Infantil, com os escritos do espaço urbano (a escrita nas ruas do bairro), com os escritos do espaço doméstico (identificação de embalagens, caixas de remédios etc.), propõem pesquisas em revistas de TV e apresentam situações em que são exploradas a troca de livros e revistas infantis, a prática dos vendedores de jornais, os espaços como livrarias e bibliotecas do bairro etc. Outros autores, como Teberosky e Colomer (2003), também apresentam situações de organização dos escritos na escola.

1.6.2. Alguns modos de organização das atividades

Algumas estratégias e unidades mais amplas de trabalho são capazes de mobilizar e envolver os alunos e de dar ao professor uma idéia geral de como pode planejar o seu trabalho. A seguir, trataremos de alguns tipos de organização:

a) atividades específicas que podem ser desenvolvidas durante todo o período

As atividades sugeridas neste item referem-se a um leque amplo do qual o professor poderá lançar mão, podendo acrescentar novos problemas e ampliar as atividades a partir de sua experiência e do diagnóstico de cada grupo de alunos. Em determinado período, algumas atividades poderão ter mais destaque. Para alguns alunos é importante fixar um programa de trabalho específico, mas é importante que essas atividades constem como oportunidades amplas de trabalho durante todo o ano, para todos.

*Esse texto se integra ao boletim da série “Alfabetização e letramento na infância”, junho/2005.

Curto et al. (2000, vol. 1) apresenta algumas sugestões gerais de organização por atividades, que o professor pode ter como parâmetros durante a alfabetização, reproduzidas a seguir.

Atividades sobre as relações entre a língua oral e a língua escrita:

- explicação de textos;
- leitura de textos pelo professor;
- reconstrução oral de contos e narrativas;
- ditado para o professor;
- memorização de textos (canções, poemas, refrões);
- declamação e dramatização;
- exposições orais;
- tomar notas (para alunos que já dominam o sistema alfabético);
- preparar debates;

Atividades para o aprendizado do sistema alfabético:

- diferenciação entre letras, desenhos e números;
- escrita e reconhecimento do nome próprio;
- escrita coletiva de palavras e textos;
- completar palavras escritas;
- confeccionar palavras com letras móveis, máquinas de escrever, computadores etc.;
- interpretação da própria escrita;
- interpretação de textos com imagens;
- leitura de textos memorizados;
- interpretação de textos a partir de (localizar, completar, escolher).

Atividades de produção de textos:

- cópia de textos;
- ditados – o aluno dita ao professor, um aluno dita a outro(s), o professor dita aos alunos;
- escrita de textos memorizados;
- reescrita de textos conhecidos (repetir, fazer alterações, escrever diferentes versões do texto);
- completar textos incompletos, com lacunas etc.;
- escrever textos originais;
- atividades de edição, reprografia e impressão.

Atividades de interpretação e compreensão de textos:

- leitura por parte do professor;
- leitura em voz alta ou silenciosa;
- leitura de textos com lacunas, incompletos;
- reconstrução de textos fragmentados e desordenados;
- relacionar e classificar textos distintos;
- resumo e identificação da idéia principal;
- atividades de biblioteca e de gosto pela leitura;
- atividades de arquivo e classificação de textos.

b) jogos e desafios

Estas atividades devem ser planejadas e desenvolvidas com organização conjunta de professor e alunos, especificando dias, horários, ambientes para jogar, material utilizado (por exemplo, saber se o jogo será trazido pela professora ou se usarão os jogos que estão guardados na escola), formas de identificar os jogos (por desenhos, por legendas escritas etc.), a organização do grupo de trabalho (se haverá grupos fixos e ou grupos que a professora vai determinar, bem como as tarefas de cada um) etc. Os jogos possibilitam que determinadas abordagens do sistema, como as relações entre sons e letras e o reconhecimento do alfabeto ou mesmo de palavras, sejam trabalhadas em situações desafiadoras e lúdicas, sem recorrer a exercícios repetitivos de memorização e análise.

Tomemos, por exemplo, um jogo de bingo, em que a professora dita letras do alfabeto e quem completar primeiro a cartela ganha o jogo. Um jogo aparentemente simples contém diversos aspectos organizadores e se presta a uma infinidade de conteúdos de alfabetização e de capacidades exigidas.

Vejam as possíveis situações:

- os alunos recebem apenas a cartela sem as letras e consultam o alfabeto da sala de aula para escolher quais letras colocar, preenchendo a cartela à sua escolha. À medida que a professora sorteia, os alunos vão marcando (isso exige conhecimento do alfabeto, habilidade de grafar as letras e reconhecimento da letra ditada);
- a professora fornece a cartela preenchida com palavras conhecidas e dita as palavras que serão marcadas na cartela (isso exige identificação e reconhecimento global de palavras ditadas). Se a professora apresenta a palavra ao ditar, exige-se a habilidade de comparação, se não a apresenta, exige-se a memorização. Se a professora apenas mostra a palavra sorteada, os alunos exercitam a leitura quando têm que descobrir qual é a palavra;
- a professora preenche a cartela com letras e sorteia palavras para os alunos identificarem a letra inicial. Nesse caso, se a professora dita e mostra a palavra, os alunos vão identificar a letra, mas se a professora não a mostra, os alunos têm que selecionar, na cadeia sonora, o primeiro fonema e descobrir a letra correta que lhe corresponde na cartela.

Pelos poucos exemplos propostos para um “mesmo jogo”, percebe-se que são inúmeras as possibilidades e que é preciso que o professor saiba qual conteúdo e quais capacidades são exigidas em cada modalidade que escolhe.

c) trabalho com temas

Nesta forma de organização, um tema é eleito ou proposto, como brincadeiras, cinema ou esportes, por exemplo, estimulando-se a leitura e o registro de textos relacionados ao tema escolhido. Cabe ressaltar que nesse caso, é preciso não perder de vista que o tópico de estudo é o tema, mas que as atividades de leitura e de escrita em torno dele é que contribuem para o processo da alfabetização.

Se, por exemplo, o grupo estiver estudando o tema brincadeiras de nosso tempo e do tempo de nossos avós, vai precisar registrar, por escrito, listas de nomes de brincadeiras, fazer esquemas comparativos entre as brincadeiras de outros tempos, mas que ainda permanecem e àquelas mais desconhecidas, vai poder produzir convites para avós, criar legendas para exposição de brinquedos, entre várias outras coisas. Todas estas atividades vão exigir que o professor apresente exemplos de tipos de texto, e que solicite às crianças que tentem escrever, com sua ajuda, uma carta convite ou um cartaz. Exigem, também, que ele proponha jogos e desafios para a escrita, ou para o reconhecimento de nomes de brincadeiras, que indague dos alunos e também informe sobre o alfabeto, sobre os sons iniciais e finais de palavras que eles já conhecem, sobre pedaços de palavras que ajudam a escrever outras, sempre coordenando as necessidades do estudo de um tema com as necessidades de ensinar a ler e a escrever. Em todas estas situações, é necessário rever o planejamento geral do tema, para pensar especificamente as necessidades de escrita e leitura que o trabalho com o tema, exige.

d) trabalho a partir da necessidade de ler ou escrever determinado tipo de texto

Para este trabalho, escolhe-se um texto que pode ser aquele planejado com antecedência ou o que aparece espontaneamente na ordem do dia, por exemplo, em torno de um conto, de um aviso ou de uma receita, podendo-se organizar uma unidade diária, semanal ou quinzenal de trabalho. Apresentamos a seguir uma ficha que organiza o trabalho com um tipo de texto, apresentada por Curto et al. (2000, p. 41, vol. 2).

Elaboração de um cartaz anunciando uma atividade de aula

Nível recomendado

Quatro, cinco e seis anos

Funcionalidade

O cartaz servirá para anunciar a outros alunos da escola, ou inclusive de fora da escola, uma atividade que será realizada.

Desenvolvimento da atividade:

- análise das características da situação que dá a oportunidade de elaborar o cartaz. O espetáculo que se anunciará;
- análise da função do cartaz. A necessidade de que seja compreendido pelos destinatários, suas características, informação que deve conter mecanismos que estimulem o público para a atividade etc.;
- lembrança das características dos cartazes;
- elaboração coletiva do pré-texto;
- elaboração do esboço do cartaz.

Escrita do rascunho, correção e edição

Conteúdos específicos:

- características dos cartazes;
- procedimentos e escrita dos cartazes;
- correção completa;
- articulação de mensagens verbais com imagens, recursos plásticos e tipográficos etc;
- edição com materiais adequados;
- reprodução, se for o caso.

Material

- Papel de tamanho A3;
- rotuladores, pinturas, carimbos etc.

Orientações didáticas

A tarefa pode ser feita em duplas ou grupos muito reduzidos. Conforme a intenção de difusão do cartaz, podem ser feitos vários exemplares na aula, ou então, é possível que o grupo opte por um cartaz vencedor que deverá ser reproduzido posteriormente. A atividade requer que se tenha visto, previamente, vários modelos de cartazes.

Ainda no mesmo texto referido (p. 43), há a proposta de uma sequência de planejamento para a leitura de um cartaz. Isto demonstra que as atividades de leitura e escrita, embora ligadas, exigem estratégias diferenciadas.

e) organização dos espaços de leitura e escrita na sala de aula e na escola

Estas atividades se referem ao uso da biblioteca de classe e da escola, dos murais, jornais e outros espaços em que a escrita circula para a comunicação com outras turmas e com a comunidade, entre outros. A organização e o uso destes espaços podem se constituir em projetos específicos que gerem várias unidades de estudo sobre a cultura escrita e sobre o sistema de escrita, porque sua utilização autônoma exige a aprendizagem da leitura e da escrita.

Ressaltamos que o espaço de circulação e armazenamento dos textos é um eixo organizador do trabalho com crianças, porque permite construir sociabilidades importantes em torno da leitura e da escrita. Para usufruir a cultura escrita, é preciso saber onde são guardados os textos e saber como funcionam os espaços de circulação da escrita. Acreditamos que os espaços e modos de escrita escolares não sejam “de mentira”, são autênticos e podem ser ainda mais valorizados quando percebemos claramente as suas funções. Assim, a biblioteca de classe, a biblioteca escolar, os murais da sala e dos corredores e pátios são muito importantes para dar sentido à comunicação escrita na escola. Biblioteca é um local de socialização que introduz os alunos num ambiente institucionalizado de armazenamento, circulação e acesso aos textos e deve ser usada para os fins adequados, seja de forma autônoma e mais livre ou em atividades programadas coletivamente. A biblioteca de classe também é um ótimo espaço para se ter materiais, os mais diversos, ao alcance dos alunos, para atividades livres ou dirigidas, e sua organização (inventário de materiais, fichas de empréstimo etc.) dá excelente oportunidade para se aprender sobre o sistema alfabético e ortográfico e sobre as formas de organização da cultura escrita. Murais devem ser um incentivo para a produção autêntica dos textos e da leitura dos alunos e terão tanto mais sentido quanto mais cumprirem a função de informar, de expressar idéias e de se comunicar com outros grupos.

f) organização em torno do cotidiano da sala de aula e da escola

O cotidiano da escola é rico em situações em que a escrita e a leitura são necessárias e fazem sentido. Apresentamos, a seguir, várias delas e ressaltamos que durante a leitura e a escrita, o professor deverá fazer, sempre que possível, a abordagem dos aspectos formais do sistema, fornecendo informações necessárias para que se realize a leitura ou o registro para o grupo e para cada solicitação individual dos alunos:

- chamada;
- organização da agenda do dia e da semana (hora de trabalho com o alfabeto, com jogos, com cópia de textos e de palavras, com assembléia de turma, momentos de contar e de ler histórias etc.);
- utilização do calendário, com datas, dias da semana e horários para marcar tempo entre uma atividade e outra;
- agenda dos alunos, com pequenos lembretes sobre tarefas e materiais a serem utilizados, assim como correspondência com as famílias;
- listas de materiais a serem trazidos, de livros lidos, de personagens de histórias com suas características;
- registro em caderno, de palavras aprendidas;
- horários e dias de organização e de frequência a bibliotecas ou de atividades ‘extraclasse’;
- pequenos relatórios de atividades realizadas.

Nas situações cotidianas, é importante reconhecer rapidamente palavras para saber o que fazer ao se ler “hora do recreio” ou “atividade de biblioteca”, ou reconhecer o nome próprio numa pasta de materiais. As habilidades envolvidas podem ser de dois tipos: a) aquelas em que os alunos reconhecem e memorizam as palavras por sua configuração gráfica ou pela silhueta; b) aquelas em que eles precisam escrever ou ler, sabendo reconhecer letras e sílabas com consciência das relações fonema/grafema, como seria a situação de um aluno consultar o dicionário (sozinho ou com ajuda da professora) para escrever a palavra nova sapato, ou analisar as palavras segunda, sexta e sábado, presentes no calendário.

Quando o professor domina estas estratégias e sabe explorá-las, as situações do cotidiano são muito bem aproveitadas.

g) organização por projetos de trabalho

Trata-se da proposição de projetos específicos relacionados ao estudo de um assunto, às formas de organização da turma no cotidiano, à produção de um evento e de um material como um brinquedo, um mural, um jornal falado, um livro ou feiras de cultura e peças de teatro. Estas situações podem gerar uma grande unidade de trabalho que, para ser planejada e executada em conjunto com os alunos, necessitará de várias situações de leitura e registros escritos, através dos quais, o professor deverá explorar intencional e sistematicamente, aspectos da cultura escrita, do sistema propriamente dito, da leitura e da produção de textos.

Isso é necessário porque a turma poderá aprender muito bem como montar uma feira de cultura, ou alcançar um ótimo resultado de ampliação de conhecimentos num projeto de estudos sobre animais marinhos sem, contudo, aprofundar seus conhecimentos sobre os textos utilizados no projeto e sobre as formas de escrita de palavras e de textos referentes ao tema estudado. Para alcançar o objetivo de também ensinar a ler e a escrever, o professor pode utilizar as mesmas estratégias descritas no trabalho organizado por temas.

1.6.3. Conclusão

Existem múltiplas formas ou estratégias de organização que podem ser escolhidas pelo professor e é bem produtivo que o mesmo varie suas formas de contextualização e de organização, porque algumas delas podem cansar pela repetição, além do que, determinada estratégia, sozinha, pode não ser a melhor para abordar com maior sistematização as questões e os conteúdos da alfabetização, como é o caso do trabalho com projetos, por exemplo. Para se sentir mais seguro, o professor poderá escolher uma forma híbrida de organização do trabalho durante o ano, acrescentando e avaliando sempre o alcance de cada uma delas. Em todas as estratégias, vale ressaltar o papel fundamental do professor no direcionamento das atividades de planejamento e sistematização e a observância do que se quer alcançar como resultado específico da alfabetização.

1.6.4. Referências bibliográficas

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: M. Bakhtin, *Estética da Criação Verbal*. 1ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992, pp. 277-326.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1988.

DOLZ, J. & B. Schneuwly. Genres et progression en expression orale et écrite. *Eléments de réflexions à propos d'une expérience romande*. Enjeux, 1996, pp. 31-49. Tradução a sair em Roxane Rojo e Gláís Cordeiro (orgs.): *Gêneros orais e escritos na escola – Textos de Schneuwly & Dolz*. Campinas: Mercado de Letras (no prelo).

MARCUSCHI, L. A. Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua? *Revista em Aberto*. Brasília: Inep-MEC, 1996.

ROJO, R. H. R. A concepção de leitor e produtor de textos nos PCN: “Ler é melhor do que estudar”. In: M. T. A. Freitas & S. R. Costa (orgs.). *Leitura e Escrita na Formação de Professores*. São Paulo: Musa/UFJF/Inep-Comped, 2002, pp. 31-52.

_____. Palavra e gênero em práticas alfabetizadoras. *Revista Intercâmbio*. 12. São Paulo: Lael/PUC-SP, 2003, pp. 165-173.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de texto: Considerações psicológicas e ontogenéticas. In: Y. Reuter (ed.). *Les Interactions Lecture-Écriture (Actes du Colloque Théodile-Crel)*, 1994, p. 155-173. Bern: Peter Lang. Tradução a sair em Roxane Rojo e Gláís Cordeiro (orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola – Textos de Schneuwly & Dolz*. Campinas: Mercado de Letras (no prelo).

SCHNEUWLY, B. & J. Dolz. Os gêneros escolares - Das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *Repères*, 15, 1997. Tradução a sair em Roxane Rojo e Gláís Cordeiro (orgs.) *Gêneros orais e escritos na escola – Textos de Schneuwly & Dolz*. Campinas: Mercado de Letras (no prelo).

VOLOCHÍNOV, V. N. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 2ª ed. São Paulo: HUCITEC, 1981.

ZAPPA, R. *Chico Buarque para Todos*. Rio de Janeiro, Ed. Relume Dumará, 3ª edição, 1999.

2

Os modos orais de comunicação e a sua tradição cultural

A língua, seja na sua modalidade falada ou escrita, reflete, em boa medida, a organização da sociedade, revelando instâncias comunicativas e instaurando enunciados por meio dos mais diversos gêneros. Esta organização assinala as tradições de um grupo social e evidencia traços de sua cultura.

Assim, a forma de comunicação estabelecida por meio da fala e da escrita constitui modos de representação cognitiva e social que se revelam em práticas específicas na interação pela linguagem. Há, deste modo, relações de influência nas modalidades oral e escrita, o que impede que se estabeleça algum tipo de supremacia ou superioridade de alguma delas.

Esta influência pode ser ilustrada nas narrativas populares, formas de enunciado que pertencem à categoria de gêneros que incorporaram a experiência cumulativa de uma sociedade, transmitida oralmente de geração a geração. Assim, por meio dessas formas, os homens relembram a sabedoria passada e a transmitem às gerações futuras. Trata-se de um meio de transmissão que configura a tradição cultural das narrativas.

A relação de influência entre os registros oral e escrito, a tradição destas modalidades, suas configurações como prática social e suas inserções nos contextos socioculturais e pedagógicos são idéias que se apresentam nos diversos textos em destaque na unidade II desta coletânea.

“Quem conta um conto aumenta um ponto...’ ou diminui... ou altera” é o ditado popular trazido no texto de Maria Laura Van Boekel Cheola, “Cultura popular e educação”, no qual a autora destaca a prática de narrar como uma manifestação característica do viver dos homens em sociedade, atravessando o tempo e representando o “convívio de tradição e inovação”. Esta força divulgadora da palavra também é assunto abordado no texto “Fábulas fabulosas,” de Marcos Bagno. Nesse texto, Bagno apresenta o gênero fábula como uma narrativa tradicional que remonta a “estágios muito arcaicos da civilização humana”, servindo geralmente como um meio de fixação e de memorização dos valores morais do grupo social. Trata-se de um rico instrumento pedagógico, segundo o autor, que permite um trabalho articulado com a língua oral, a leitura e a língua escrita, ampliando, ainda, uma reflexão sociológica e antropológica por meio do pensamento e da ação dos personagens criados.

Ainda neste universo da narrativa, destaca-se o texto de Francisco Marques, “Contadores de histórias”, no qual o autor trata o ato de narrar como um ato inventivo, em que realidade e imaginação se mesclam com objetivos comuns de “desenrolar o enredo e de enredar as palavras”. O poder da palavra e sua força criadora é assunto abordado por Edmir Perrotti em “A palavra reinventada: seus usos na educação”. O autor trata a relação linguagem e signos pela sua dimensão dialógica e, sob este ponto de vista, ressalta a interação professor/aluno no universo escolar. Entre outros aspectos, propõe uma revisão para o estatuto da palavra na escola, tomando-a como condição para “mobilizar e promover forças criativas necessárias e indispensáveis ao nosso estar no mundo”. Esta mobilização reflete um reconhecimento das práticas de linguagem, na escola, ultrapassando a sala de aula e abrangendo as práticas letradas, configurando o entrelace entre a apropriação do sistema de escrita, o seu domínio na inteligência e produção de textos, e a reflexão sobre tal processo.

Nesta idéia de revisão do estatuto da palavra na escola, o texto de Marisa Silva, “O que vamos aprender hoje”, promove reflexões sobre a palavra em seu poder para criar e destruir, estabelecendo vínculos entre homem e sociedades, por meio dos quais o ser humano produz palavras, e ao produzir palavras, gera literatura, que se ex-

pressa nas mais variadas formas: poesia, música, dança, teatro, cinema, artes plásticas etc. Neste propósito, a autora aborda a literatura oral, citando Câmara Cascudo, como “o nosso primeiro leite intelectual”.

É por meio da palavra, da fala das pessoas, que é possível conhecê-las. Assim, para realizar um trabalho com os alunos, partindo de suas realidades, é necessário criar oportunidades de interação em que eles falem e que também sejam ouvidos, trata-se de um processo conjunto de conhecer e de se deixar conhecer. Esta observação é feita por Cecília Maria Aldigueri Goulart em seu texto “Escola, leitura e vida”, reforçando a idéia de que a escola deve promover momentos de conversa em que haja discussão de temas, apresentação de novas questões e, também, organização de espaços em que os diversos materiais escritos estejam presentes ou disponíveis para consulta, independente do fato de se dominar formalmente o sistema escrito. Estes procedimentos da escola são retomados no texto “Oralidade, escrita e letramento”.

Neste texto, Goulart complementa a temática do letramento, destacando as práticas sociais orais e escritas que envolvem os sujeitos em interação. A autora amplia a discussão ao tratar da diversidade lingüística e da de gênero que circulam nos espaços escolar e social e apresenta idéias que sugerem um olhar mais específico para o papel da escola como espaço de legitimação das práticas letradas e lugar social em que a diversidade e a variabilidade dos modos de falar são abordadas de modo sistemático. As práticas sociais orais são citadas como uma forma de expressão da vida, dos saberes, dos valores, sentimentos e desejos que não podem ser esquecidos pela escola.

Maria Lúcia Castanheira e Ana Lydia Santiago rediscutem, no texto “Oralidade e escrita: dificuldades de ensino-aprendizagem na alfabetização”, as considerações sobre o fracasso escolar, apresentando uma caracterização de suas diferentes abordagens. No texto, afirmam que, embora os dados estatísticos mostrem uma concentração do fracasso escolar nas crianças oriundas de meios menos favorecidos economicamente, diferentes estudos apontam que essas crianças possuem um desenvolvimento cultural e lingüístico que não é considerado pela escola. A partir dessas constatações, as autoras desenvolvem seus argumentos, chamando a atenção para a necessidade de conhecer e de respeitar as diferenças culturais e lingüísticas apresentadas pelos alunos, sugerindo que tais diferenças sejam observadas nas produções orais e escritas realizadas na escola.



Quem conta um conto



Maria Laura Van Boekel Cheola

Maria Laura Van Boekel Cheola, formada em Letras e contadora de estórias, integrou a equipe do Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular até 2002.

“Quem conta um conto aumenta um ponto... ou diminui... ou altera”. Tomando-se ao pé da letra este ditado, descortina-se o mundo dos contos populares. Contos que, como a própria denominação diz, foram criados e narrados pelo povo, nasceram da oralidade (da boca) e do espírito inventivo de muitos. Não se pode atribuir a eles um único autor, mas vários que, com suas idéias, contribuíram para alargar o campo da literatura oral. E como acontece o processo de criação do conto popular?

Há muitos e muitos anos, ainda quando a vida amanhecia no planeta, o homem já narrava. Primeiro, falava de seu cotidiano: seus hábitos e seus revezes. Depois, em determinado momento, sentiu a necessidade de dar conta de acontecimentos que escapavam a seu entendimento racional. Precisava encontrar explicações tanto para fenômenos da natureza quanto para o fato de ser quem era e de estar onde estava. Assim concebeu então, um conto maravilhoso que, com seus elementos mágicos, explicava o que a razão desconhecia.

Não se sabe precisar quando esse costume de contar histórias se instituiu como prática social, porém, pode-se afirmar que é bem antigo e de ordem universal, ocorrendo, portanto, em todas as civilizações, como vem sendo comprovado por diferentes estudos etnográficos.

Nas comunidades populares, esses contos eram e são, mesmo hoje, narrados normalmente à noite, depois do trabalho ou durante atividades de ritmo lento, como a pesca e a confecção de renda, não só para relaxar e divertir, mas também para fazer as pessoas refletirem sobre suas vidas pessoais e o contexto social em que estão inseridas.

Nesses encontros de “contação” de histórias, que devem ser considerados “processos comunicativos artísticos” (Bem Amos, 1972) construídos pelas pessoas que deles participam (contadores e platéia), há uma troca constante – em tempo e espaço bem específicos – na qual os contos nascem e renascem. É o convívio de tradição e inovação. Uma mesma história pode ser narrada em vários pontos do planeta, o que vem acontecendo há séculos, mas, em cada um desses lugares, apesar de ser mantida sua “espinha dorsal”, ela apresenta variações. Como diz a pesquisadora Beth Rondelli (1983):

“(…) as variações de uma narrativa podem diferir quanto às palavras empregadas, quanto à seqüência, quanto à introdução de novos elementos e quanto ao próprio conteúdo das estórias, existindo, portanto, certo grau de criatividade do contador que também é autor, na medida em que sua criação contém doses de originalidade. (...) Enfim, as estórias (...) são elementos de uma tradição compartilhada tanto pelo narrador como pelos ouvintes e transmitidas por meio de um processo de ‘reelaboração’ que os integra ao momento presente”.

Mas, cuidado: engana-se quem pensa que a criatividade do contador não obedece a nenhuma regra. Toda invenção, para ser aceita, deve adequar-se às normas da estrutura da tradição oral.

De acordo com Peter Burke (1980),

“o indivíduo pode inventar, mas numa cultura oral, como ressaltou Cecil Sharp, ‘a comunidade seleciona’. Se um indivíduo produz inovações ou variações apreciadas pela comunidade, elas serão imitadas e assim passarão a fazer parte do repertório coletivo da tradição. Se suas inovações não são aprovadas, elas morrerão com ele, ou até antes. Assim, sucessivos públicos exercem uma ‘censura preventiva’ e decidem se uma determinada canção ou estória vai sobreviver e de que forma sobreviverá. É nesse sentido (à parte o estímulo que dão durante a apresentação) que o povo participa da criação e transformação da cultura popular da mesma forma como participa da criação e transformação de sua língua natal”.

Cabe esclarecer que essas inovações e variações estabelecidas com o aval dos ouvintes, são oriundas da combinação de elementos que vêm se reproduzindo na literatura oral. Portanto, a criatividade está na forma como é feita a seleção e a combinação das recorrentes fórmulas e motivos do universo do conto popular.

Por fórmulas, entendem-se palavras, frases e expressões que se repetem em contos diferentes nas diversas sociedades, ao longo do tempo. Como exemplo, tem-se a freqüente repetição da expressão “era uma vez” ou seus equivalentes no início das histórias, e da frase “viveram felizes para sempre” ao final.

Por motivos, entendem-se temas, episódios, que transitam, com suas variações, por versões de um mesmo conto ou por contos diferentes. Como exemplo, a história de João e Maria. O motivo de seu abandono tem feições distintas: os pais não têm dinheiro para alimentá-los e decidem deixá-los à mercê da sorte, ou a madrasta, por ciúmes, convence o pai a abandoná-los.

É importante ressaltar que essa circularidade apontada como característica da literatura oral, também acontece na literatura escrita. A diferença está não na essência do fenômeno, mas no grau. Ambas trabalham com repetições, lugares-comuns, variações. Na literatura escrita, contudo, a incidência é menor, pois sua natureza gráfica propicia maior liberdade inventiva, havendo, portanto, menor freqüência de repetições, descrições mais minuciosas e personagens

*Esse texto se integra ao boletim da série “Cultura popular e educação”, março/2003.

bem mais demarcadas. As relações entre essas duas formas de literatura não param aí. Uma se alimenta da outra. Os contos populares influenciaram a literatura escrita, temas encontrados naqueles eram reiterados nesta, como é o caso da obra clássica de Goethe, *Fausto*, inspirada num tradicional teatro de bonecos. Por sua vez, a tradição escrita também presenteou o mundo da oralidade com bons argumentos para suas histórias.

No Brasil de hoje, há exemplo dessa comunicação recíproca entre as duas tradições. No livro intitulado “O narrado e o vivido”, Beth Rondelli nos mostra, a partir da realidade de Raposa e de uma comunidade pesqueira do Maranhão, onde a prática de contar histórias depois de um dia de trabalho é bastante presente, que a literatura nordestina escrita e a oral mantêm fortes laços. É comum ver um contador de histórias transformar um romance ou um folheto, sob a forma de poema, em prosa oral. Como também não é raro, presenciar o inverso, a história de Trancoso, que é um conto maravilhoso, sendo elaborada na forma de poesia escrita.

Os próprios contos maravilhosos se apresentam, ora no registro oral, ora no registro escrito, com características distintas, mas adequadas a cada um deles. Segundo Robert Darnton, no livro “O grande massacre de gatos”, uma parte dos contos recolhidos pelos irmãos Grimm e publicados no início do século XX foi conseguida com uma vizinha e amiga deles, Jeannette Hassenpflug. As histórias foram contadas a ela por sua mãe, que descendia de uma família francesa “huguenote”. Os “huguenotes” levaram os contos para a Alemanha, mas o primeiro contato que esse grupo de franceses teve com as narrativas, foi na própria França, por intermédio de um livro publicado por Charles Perrault, que recolhera as histórias, exclusivamente, de fonte popular; ao contrário do que aconteceu com os Grimm, consultando a babá de seu filho.

Perrault coletou contos populares, na França do século XVII, com o propósito de entreter o filho do Rei Luís XIV e os freqüentadores dos salões. Os contos passaram de um registro a outro – do oral ao escrito – até chegarem, no século XIX, aos irmãos Grimm, que pesquisaram a literatura oral com o objetivo de reafirmar a nacionalidade alemã. Nação recém-saída do jugo napoleônico, a Alemanha passou a ser identificada pelos intelectuais por um elenco de costumes e crenças de seu povo. Nesse percurso, as histórias folclóricas passaram da tradição oral (meio rural francês) à escrita (seleção de Perrault), daí voltando à forma oral (narração dos descendentes “huguenotes” na Alemanha), para, a seguir, retornar à literatura impressa (coleção dos Grimm). As mudanças de ambientes (das cabanas para os salões da corte) e de suporte (da palavra oral ao texto escrito) acarretaram alterações em sua forma e conteúdo. Perrault acrescentou conclusões morais que não existiam originalmente. Além disso, fez cortes, acréscimos e mudanças de tom.

No Brasil, também existem coleções de contos populares publicadas ao final do século XIX e início do passado, aliás, a esse tempo, estudar folclore neste país, era estudar a literatura oral. Nessa época, várias coleções foram editadas como as de Basílio de Magalhães, Sílvia Romero e Figueiredo Pimentel.

Outro pesquisador foi o folclorista potiguar Câmara Cascudo que lançou, na década de 1940, *Contos tradicionais do Brasil*, reunindo narrativas de todo o território nacional. Mas há que se ter atenção para o fato de a seleção feita por Cascudo não possuir nenhuma intenção didática. Ele apresenta as narrativas exatamente como as ouviu, sem juízo de valor, sem as adocicar, como se diz.

“A linguagem dos narradores foi respeitada noventa por cento. Nenhum vocábulo foi substituído. Apenas não julguei indispensável grafar ‘muié’, ‘prinspo’, ‘prinspa’, ‘timive’, ‘terrive’. Conservei a coloração do vocabulário individual, as imagens, as perifrases, intercorrências”.

Sua preocupação era mostrar o povo brasileiro com suas peculiaridades, suas idiosincrasias. Como afirma o folclorista:

“o conto popular revela informação histórica, etnográfica, sociológica, jurídica, social. É um documento vivo, denunciando costumes, idéias, mentalidades, decisões e julgamentos”.

Todas essas coletâneas citadas atestam, uma vez mais, a circularidade das narrativas. Motivos encontrados em contos dos Grimm e Perrault são identificados nas histórias brasileiras, adaptados à realidade local. Os contos brasileiros mantêm diálogos também com o imaginário de povos africanos e indígenas. Outra fonte de contato com a tradição oral são as novas versões dos contos populares produzidas por escritores brasileiros contemporâneos que, com mestria, dão um novo colorido às histórias tradicionais. Fato que vale a pena ser conferido em publicações como “Meu livro de folclore”, de Ricardo Azevedo; “O velho, o menino e o burro”, de Ruth Rocha; e, “A festa no céu”, de Ângela Lago.

Então, leitor e leitora, se você quiser conhecer um pouco mais do povo brasileiro, um mergulho no mundo das histórias populares torna-se indispensável. E, assim, quem sabe, depois desse mergulho, você possa somar novas informações a este texto que agora se encerra...

Entrou pelo pé do pato
Saiu pelo pé do pinto
E quem quiser
Que conte cinco!

2.1.1. Referências bibliográficas

AZEVEDO, Ricardo. Meu livro de folclore. São Paulo: Ática, 1997.

BURKE, Peter. A cultura popular na idade moderna: Europa, 1500-1800. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

CASCUDO, Luís da Câmara. Contos tradicionais do Brasil. Rio de Janeiro: Ediouro, 1998.

LAGO, Ângela. A festa no céu. São Paulo: Melhoramentos, 1994.

ROCHA, Ruth. O velho, o menino e o burro e outras histórias caipiras. São Paulo: FTD, 1993.

RONDELLI, Beth. O narrado e o vivido. Rio de Janeiro: Funarte/Ibac, coordenação de Folclore e Cultura Popular, 1993.

22.

Fábulas fabulosas



Marcos Bagno

Linguísta e escritor; autor de diversos livros de literatura para crianças e jovens.

A fábula é um gênero literário muito antigo que se encontra em praticamente todas as culturas humanas e em todos os períodos históricos. Este caráter universal da fábula se deve, sem dúvida, à sua ligação muito íntima com a sabedoria popular. De fato, a fábula é uma pequena narrativa que serve para ilustrar algum vício ou alguma virtude, e termina, invariavelmente, com uma lição de moral. Até hoje, quando terminamos de contar um caso ou algum acontecimento interessante ou curioso, é comum anunciarmos o final de nossa narrativa dizendo: “moral da história”... Pois é justamente da tradição das fábulas que nos vem esse hábito de querer buscar uma explicação ou uma causa para as coisas que acontecem em nossa vida ou na vida dos outros, ou de tentar tirar delas, algum ensinamento útil, alguma lição prática.

A moral de algumas fábulas muito conhecidas acabou se tornando provérbios nas línguas do Ocidente, muitas vezes até sem que a maioria das pessoas conheça a fábula original. É o caso, por exemplo, dos provérbios “quem desdenha quer comprar” ou “quem ama o feio bonito lhe parece”. O primeiro é a moral da fábula da raposa que, vendo uvas muito bonitas, mas fora de seu alcance, acaba desistindo de apanhá-las, alegando que, na verdade, estão verdes. O segundo é a conclusão da história da águia que devora os filhotes da coruja – como a coruja tinha lhe dito que seus filhotes eram de uma beleza incomparável, a águia, ao encontrar num ninho, um punhado de criaturinhas muito feias, não hesitou em comê-las, porque aqueles jamais poderiam ser os filhotes lindos de sua comadre coruja. Aliás, é dessa mesma história que procede a nossa expressão “mãe coruja” ou “pai coruja”, para designar os pais que não vêem defeitos nos próprios filhos.

A grande maioria das fábulas tem como personagens animais ou criaturas imaginárias (criaturas fabulosas), que representam, de forma alegórica, os traços de caráter (negativos e positivos) dos seres humanos. Os gregos chamavam a fábula de apólogo, e esta palavra também costuma ser usada para designar uma pequena narrativa que encerra uma lição de moral. A palavra latina fábula deriva do verbo “fabulare”, “conversar, narrar”, o que mostra que a fábula tem sua origem na tradição oral – aliás, é da palavra latina fábula que vem o substantivo português fala, e o verbo falar. É muito provável que as fábulas que chegaram até nós, por meio da escrita, tenham existido durante muito tempo como narrativas tradicionais orais, o que faz esse gênero remontar a estágios muito arcaicos da civilização humana. As fábulas devem ter sido usadas com objetivos claramente pedagógicos: a pequena narrativa exemplar serviria como instrumento de aprendizagem, fixação e memorização dos valores morais do grupo social.

Na história do Ocidente, houve grandes autores de fábulas. Na Grécia antiga, o mais famoso deles foi Esopo, que viveu entre os séculos VII e VI antes de Cristo. Diz a tradição que Esopo era um grande contador de histórias, mas que não deixou nenhuma fábula escrita. Seus apólogos foram registrados de forma literária mais tarde, por outros autores. O mais importante deles foi o romano Fedro (15 a.C. – 50 d.C.), que se declarava admirador e imitador de Esopo. Algumas fábulas de Fedro, que se tornaram extremamente conhecidas são “O lobo e o cordeiro”, “A raposa e o corvo”, “A rã e os bois” e a já mencionada “A raposa e as uvas”. No século XVII, na França, viveu o mais importante fabulista da era moderna, Jean de La Fontaine (1621-1695). Esse autor, além de compor suas próprias fábulas, também reescreveu em versos franceses muitas das fábulas antigas de Esopo e de Fedro. É dele a fábula mais conhecida de todo o Ocidente, “A cigarra e a formiga”. Nas escolas dos países de língua francesa, as fábulas de La Fontaine são estudadas e aprendidas de cor pelas crianças, desde o início de sua escolarização. Como La Fontaine escreveu suas fábulas em versos metrificados e rimados, elas são de fácil memorização.

Em seu projeto de criar uma literatura brasileira especialmente voltada para as crianças e os jovens, o grande Monteiro Lobato (1882-1948) também se interessou por este gênero tradicional. Em seu livro “Fábulas”, Lobato reconta em prosa brasileira moderna algumas das fábulas antigas de Esopo, Fedro e La Fontaine, além de nos apresentar algumas de sua própria autoria. Esse é, sem dúvida, um dos melhores livros que existe no Brasil para a abordagem do gênero fábula em sala de aula. Além do texto da fábula propriamente dita, Monteiro Lobato insere, depois de cada uma das narrativas, as animadas discussões que a fábula provoca no círculo de personagens que povoam o Sítio do Pica-pau Amarelo. Dona Benta, que narra as fábulas, representa a voz da tradição. A opinião ponderada e refletida das pessoas já vividas. Tia Nastácia, representante da sabedoria popular, também se mostra bastante inclinada a aceitar a moral das fábulas. Pedrinho e Narizinho fazem comentários de acordo com seu espírito irrequieto de crianças curiosas e dispostas a aprender, enquanto a irreverente Emília tenta, a cada momento, contestar a lição de moral que a fábula encerra.

Uma proposta interessante para a abordagem da fábula em sala de aula, seria tentar reproduzir de algum modo esse ambiente do Sítio do Pica-pau Amarelo. O professor poderia narrar a fábula, ou lê-la junto com os alunos, garantindo que cada um ou cada dupla tenha uma cópia e em seguida debater os valores morais contidos na história. As fábulas poderiam suscitar boas discussões em torno de temas como a solidariedade, a injustiça social, a vaidade, a ganância, o espírito de vingança, o autoritarismo etc. Em que medida a lição de moral contida em determinada fábula ainda se aplica ao modo de vida da sociedade contemporânea? Não estaria representado ali, algum tipo de moralidade muito conservadora? Ou, pelo contrário, estariam veiculados ali, alguns princípios fundamentais da convivência humana válidos para qualquer época, qualquer lugar e qualquer cultura? Ou, a mudança dos valores morais ao longo do tempo terá feito envelhecer a lição de ética contida nas fábulas?

*Esse texto se integra ao boletim da série “Varal de textos”, abril/2002.

Essa reavaliação das fábulas tradicionais tem sido feita por muitos escritores, humoristas, teatrólogos e artistas em geral. A fábula da cigarra e da formiga talvez tenha sido aquela que mais passou por esse tipo de (re)-interpretação. Humoristas como Jô Soares e Millôr Fernandes já fizeram suas paródias dessa historinha muito conhecida.

Como interpretar a atitude da formiga e da cigarra nessa fábula? Dependendo do ponto de vista, a história pode ser entendida como um elogio da acumulação de bens, do aumento do patrimônio, como um louvor da sociedade capitalista, como uma crítica à vida despreocupada e ociosa dos artistas, ou então, precisamente ao contrário, como uma crítica à frieza do capitalista, que só se preocupa em aumentar sua fortuna, sem gozar dos prazeres da vida e sem se importar com os necessitados. “A cigarra e a formiga” foi escrita na França no século XVII, por um membro da aristocracia, e decerto retrata os valores éticos daquela época e daquela classe social. Como é avaliar a moral contida numa sociedade como a brasileira do século XXI.

Outra proposta de trabalho com as fábulas pode ser a produção de um livro feito pelos alunos. Inicialmente, o professor seleciona e apresenta várias fábulas, usando procedimentos didáticos diversos, como, por exemplo, o de pedir a eles que leiam uma fábula que ainda não conhecem, dêem um título a ela, ou coloquem uma outra moral. O professor deve orientar a preparação de leituras em voz alta etc. Posteriormente, o professor pede a reescrita de algumas das fábulas lidas, após ter garantido que os alunos as tenham memorizado. Se os alunos ainda não conseguirem ler convencionalmente, o professor escreve uma das fábulas na lousa, enquanto eles contam uma das fábulas escolhida. O professor pode propor nesse momento, a ilustração das fábulas para, depois, compilá-las em um livro a ser apresentado aos pais. O professor pode ainda, dar continuidade a esse projeto de trabalho, depois de estar seguro de que os alunos têm alguma intimidade com este gênero, sugerindo a criação de fábulas a partir da sugestão de um título como: “O elefante e a formiga”, ou de alguma moral como “Quem muito gasta, pouco tem”. Seria interessante que neste processo de criação, fosse incentivado o trabalho em duplas de alunos, assim como o trabalho com algumas versões, antes de se chegar à versão final, que fará parte do livro de fábulas. O final deste projeto de Língua Portuguesa poderia ser a leitura das fábulas desse livro para alunos de outras séries ou, para os pais, em uma tarde de autógrafos.

Assim, as fábulas podem ser um importante aliado, tanto para o trabalho pedagógico com a língua oral, a leitura e a língua escrita, quanto para um trabalho numa perspectiva sociológica e antropológica, já que oferecem esquemas de análise e ou explicação para um sem-número de comportamentos sociais e de traços de personalidade dos indivíduos.

Estes pontos justificam, sobremaneira, a presença deste gênero literário já nos primeiros anos escolares.





Contadores de histórias aventura partilhada - Francisco Marques



Chico dos Bonecos

Francisco Marques, o Chico dos Bonecos, é formado em Letras pela UFMG, poeta, contista e 'desenrolador' de brincadeiras. Desenvolve oficinas para educadores, abordando brinquedos e palavras. Autor de Afuganchos (Paulinas), Galeio. Antologia poética para crianças (Petrópolis).

Narrar é um ato inventivo, seja para contar o acontecido ou apalavrar o imaginado. E toda a sua invenção reside no detalhe: evidenciar uma palavra, iluminar uma pausa, desdobrar um gesto, incorporar a participação dos ouvintes, buscar um tom de voz, encaixar um comentário, introduzir uma personagem, arquear as sobrancelhas...

Desenrolar o enredo e enredar as palavras são as duas páginas da mesma folha. O ouvinte não se envolve apenas com o rumo dos acontecimentos, mas também com o rumor das palavras.

Muitas vezes, num ambiente familiar, relembramos uma anedota e pedimos para que uma “certa pessoa” narre o conto humorístico. Essa “certa pessoa” é escolhida, porque já demonstrou, em outras ocasiões, a sua capacidade inventiva no ato narrativo. E todos revisitam a velha anedota e reencontram a sempre nova alegria do pensamento sutil e do trocadilho surpreendente.

Que tal exercitar a nossa arte narrativa através deste miniconto do tempo da zagalha de gancho?

“Dois amigos estão conversando na beira da estrada:
– É... As coisas melhorando ficam boas.
– Em compensação, piorando, ficam ruins.
De repente, os dois avistam lá longe, bem longe, na curva da longa estrada, uma pessoa se aproximando.
– Olha lá! Está vendo? É o Rei!
– Estou vendo, sim... Mas... É o Ramos!
– É o Rei!
– É o Ramos!
– É o Rei!
– O Ramos!
Os dois ficaram assim por um bom tempo...
O tal andarilho, então, passou por eles e os cumprimentou:
– Bom dia! Boa tarde! Boa noite!
Os dois amigos, é claro, não acertaram nos palpites. E continuaram conversando:
– É... Errei.
– Não. Erramos.”
(Adaptação de uma anedota recolhida por Beatriz Al-Chediack Kauark Kruschewsky.)

Não dá vontade de contar esta história para os amigos? Para colocar em prática esta vontade, vamos aos preparativos. Em primeiro lugar, memorizar o enredo, o encadeamento dos fatos – o que não significa, necessariamente, memorizar o conto da maneira como está escrito. Em segundo lugar, escolher as palavras que receberão entonações especiais e, ainda, encaixar pausas para que os ouvintes possam construir suas imagens. Em terceiro lugar, mergulhar na experiência da narração, porque é no diálogo com os ouvintes que a narrativa ganha o seu desenho mais eficiente e expressivo.

As nossas relações cotidianas transbordam de oralidades: da notícia ao provérbio, da adivinha à canção, da piada ao verso, da metáfora à parábola.

Vamos observar, por exemplo, este provérbio:

“Água mole em pedra dura
tanto bate ate que fura.”

Este provérbio traz uma mensagem: persistência, coragem, obstinação. A sua força, entretanto, não vem da simples decodificação desta mensagem – ela nasce do movimento das águas que se expressa no ritmo dos versos, do rigor da pedra que se expressa na solidez da rima e do mistério da vida que se expressa no dinamismo das imagens. A sua força, portanto, nasce de um conjunto requintado de recursos literários.

O trocadilho desperta as atenções, desconcerta as previsões. Por exemplo:

– Vamos relembrar o que ficou combinado da vez passada marimbondo cozido.
“Vez passada” se transforma em “vespa assada” – e daí para “marimbondo cozido” basta um pulo.

As adivinhas são fontes generosas de criação de imagens:

“Somos todos irmãos,
morando na mesma rua.
Se um errar a casa,
todos erram a sua.”

*Esse texto se integra ao boletim da série “A palavra reinventada: seus usos na educação”, setembro/2005.

Os botões da camisa – quem diria? – receberam uma cenografia toda especial.

Muitas vezes, as adivinhas brincam com as palavras:

“Qual o objeto cortante
que vira animal de trás pra diante?”

A resposta está escondida na pergunta. Basta ler a palavra “animal” de trás pra diante. Uma resposta cortante!

Algumas vezes, as adivinhas brincam com o ato da leitura e da escrita:

“Campo grande,
gado miúdo.
Se o boiadeiro for bom,
abóia tudo.”

O “campo grande” é a página. O “gado miúdo” é a palavra. O “boiadeiro” é o leitor. “Abóia tudo”: o “boiadeiro” reúne as palavras e conduz a sua leitura. O verbo “aboiar” nasceu do “aboio”, aquele canto que os vaqueiros entoam para reunir e conduzir o gado:

“Ê êê boi. Ôôô...Êêê...”
“Três bois numa carreta
cavando terra branca
pra plantar semente preta.”

Os “três bois” são os dedos polegar, indicador e médio. A “carreta” é a mão. A “terra branca” é a página. A semente preta é a palavra.

O desafio dos trava-línguas precisa ser enfrentado em alto e bom som:

“Tá na cara
que a taquara de Itaguara
quase quebra
a taquara de Itaquera.”

As línguas secretas são sedutoramente comunicativas. A mais conhecida é, sem sombra de dúvida, a Língua do Pê. Vamos traduzir?

“Vopôcepê épé muipuitopô bopônipitapá.”

O que aconteceu? Dividimos a palavra em sílabas e casamos a consoante “p” com a vogal daquela sílaba. Tradução: “Você é muito bonita”. Complicado? Pois uma criança de quatro anos já aprende a falar nesta língua secretíssima.

Certa vez, uma professora contou a seguinte história:

“A minha mãe costumava conversar com a minha tia na língua do pê, para tratar de assuntos que não julgava conveniente aos ouvidos de uma pobre criança... E qual não foi o desespero da minha mãe quando descobriu que eu já estava entendendo tudo! E sem ninguém me explicar ‘neca-de-pitibiriba’. Fui montando um verdadeiro quebra-cabeça sonoro. Fui descobrindo, por exemplo, que no meio daquele ‘bopônipitapá’ estava escondida a palavra “bonita”. Fui descobrindo que existia um jeito de quebrar a palavra para encaixar aquele festival de ‘pês’”.

Observem esta variação da secretíssima língua:

“Pevôpecê peê pemuipetô pebôpenipetá.”
Conclusão: encaixamos a sílaba “pe” antes de cada sílaba.
Agora, a pergunta fatal: qual a forma mais simples? Aquela ou esta?

Fatalmente, nós, adultos, costumamos responder que esta forma é a mais simples, porque basta repetir a sílaba “pe” antes de cada sílaba da palavra original. Na nossa maneira de pensar, adulta, em linha reta, analítica, tudo é mais simples quando conseguimos estabelecer uma regra mais simples.

As crianças, entretanto, costumam preferir aquela forma – apáquepélápá forpormapá. A criança pensa de maneira rítmica, pulsante, corporal. Do ponto de vista musical, aquela forma é muito mais saborosa, pois, ao provocar rimas internas, torna as palavras mais desafiantes e engraçadas.

Alguns malabarismos verbais provocam a mesma sedução. Tios e avós costumavam brincar com os nossos nomes:

- Raquel Gudel de Gurrunfel de Maracutel Xiringabutel.
- Fernanda Gudanda de Gurrunfanda de Maracutanda Xiringabutanda.
- Mônica Gudônica de Gurrunfônica de Maracutônica Xiringabutônica.

Complicado? Pois uma criança de quatro anos aprende a se equilibrar no fio da palavra.

Nós, adultos, com o nosso pensamento analítico, queremos entender o que está acontecendo “letra por letra” – e aí a tarefa se torna insuportável. A criança, com o seu pensamento musical, pesca a rima do nome e encaixa naqueles sons escalafóbicos – e aí a tarefa só é ritmo e comunicabilidade.

A engenharia lingüística envolvida nesses jogos de palavras é monumental. Ao brincar com todos estes malabarismos verbais, a criança vai se apropriando da estrutura das palavras, da arquitetura da língua. O conceito abstrato de “divisão silábica”, por exemplo, já ganhou concretude na Língua do Pê. Até a distinção entre “ditongo” e “hiato” já foi experimentada – pois a criança não fala “mupui^opitopô”, mas sim “muipuitopô”. Também as irmãs oxítone, paroxítone e proparoxítone já fazem parte das nossas explorações – para Raquel Gudel pesquei a rima “el”, para Fernanda Gudanda pesquei a rima “anda”, para Mônica Gudônica pesquei a rima “ônica”.

Assim narramos e crescemos afirmando o que temos de mais pessoal e contemporâneo e acolhendo os saberes e sabores planetários e milenares. Para nós, educadores, esta perspectiva da oralidade está no eixo da nossa filosofia educacional e deveria, portanto, permear todo o nosso trabalho pedagógico. Entretanto, observamos, pelos quatro cantos do Brasil, uma tendência em restringir a lúdica oralidade às crianças pequenas, cavando um abismo entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Com isto, perdemos todos nós, educadores e educandos. Nós, educadores, perdemos, porque não conseguimos atingir e mobilizar as crianças e os adolescentes. Os educandos, crianças e adolescentes, perdem, porque não encontram interlocutores na escola, não encontram cumplicidade nos educadores.

“Assim, o leitor talvez reconhecerá o discurso de uma pedagogia poética que deve ser lida como se lê um poema ou um conto, quer dizer, como algo próprio para provocar o desejo de criar territórios nunca vistos, nos quais as crianças e os adultos sejam cúmplices das mesmas aventuras partilhadas. Georges Bataille disse que a poesia ‘leva do conhecido ao desconhecido’. E não é esta a essência de toda a pedagogia que se nega a ser somente reprodução?”. (Georges, Jean. Da obra *Los senderos de la imaginación infantil – Los cuentos. Los poemas. La realidad.*)

Para crianças e adolescentes, narrar, poetizar, cantar, jogar com as palavras – tudo isso é um sedutor exercício de investigação e experimentação. E onde existem investigação e experimentação, sabemos nós educadores, aí está o terreno para a construção do conhecimento. Aqui está, portanto, a nossa aventura partilhada.

24

A palavra reinventada: seus usos na educação



Edmir Perrotti

Professor de Pós-graduação ECA/USP. Doutor em Comunicações, Coordenador da Linha de Pesquisa Informação e Educação (ECA/USP). Autor de Confinamento cultural, infância e leitura (Summus); O texto sedutor na literatura infantil (Ícone); O bordado encantado (Paulinas).

A palavra

Um renomado professor japonês, convidado por um grupo de psicanalistas ocidentais, começou sua série de palestras com a seguinte observação: “O Ocidente é loquaz! O Oriente, silencioso!”.

Sem atribuímos juízo de valor à afirmação, já que para isso seria necessário examinar tanto o contexto em que ela se deu quanto o real significado do que foi dito pelo professor e filósofo, não se pode deixar de considerar uma questão aí colocada, quando pensamos nas condições da comunicação – logo, da comunicação pedagógica – na atualidade.

Nunca falamos tanto, nunca produzimos tanta informação, nunca tivemos acesso a tantos e tão diferentes assuntos com a rapidez que temos hoje, e tudo isso em escala planetária. No entanto, talvez nunca, também, tenhamos vivido uma época tão esvaziada de sentidos quanto a atual, época em que temos a impressão de que se fala muito, mas que se diz pouco, época em que somos bombardeados por informações, mas que, talvez até por instinto de preservação, não prestamos atenção na maioria das coisas que nos são ditas e repetidas uma, duas, três, infinitas vezes. Ou seja, se quem fala não diz, quem ouve não escuta, a comunicação acaba virando um puro gesto mecânico de processamento de sinais e não de trocas efetivas de significados, tal qual na canção Sinal fechado, de Paulinho da Viola.

Alguns autores falam em angústia, em estresse informacional. A atual febre do celular não seria senão a ponta de um enorme iceberg, muita informação, pouca significação, o que para Paul Virilio, estudioso das questões de comunicação em nossa época, traduz-se num paradoxo, com funções estratégicas do ponto de vista político: informa-se muito para desinformar.

Nesse aspecto, vivemos uma séria crise. Se «no princípio era o verbo», hoje o verbo se banaliza, massifica, transformado em produto, mercadoria vendida a varejo no mercado globalizado. Se produzido em língua inglesa, o produto vale mais, já que mercadorias criadas em outras línguas já nascem com um valor de troca inferior; pois não oferecem acesso universal. São para uso local e, a não ser os obstinados ou resistentes, quase ninguém, por mais importantes que sejam os seus conteúdos, tem condições de gastar horas e horas de aprendizagem de uma língua de comunicação restrita num mundo globalizado: time is money, inclusive o tempo de aprendizagem. Acabam, portanto, prevalecendo não apenas os conteúdos, mas os códigos dados, estabelecidos, hegemônicos. Daí a outra febre, a dos cursos particulares de inglês, grande parte deles sem ter a menor base, oferecendo mágicas, como a aprendizagem da língua em algumas poucas lições e sem nenhum esforço, prometem eles. E aí de quem não aprende a língua global. Corre o risco de ficar confinado ao local, sem circulação na cultura planetária, vazada muitas vezes num idioma novo, reduzido, instrumental, que não é também o rico e belíssimo inglês de Shakespeare, de Poe ou de Withman. A época é outra, os objetivos e os valores são outros, a língua, fatalmente, é outra, também. Mais atual, mais moderna, mais prática, justificam os apologistas da nova ordem mundial.

De mágica, sagrada, instituidora, a palavra se torna instrumental, objetiva, profana, esvaziando-se de seus múltiplos aspectos originais e constitutivos. Em decorrência, vem sendo pronunciada em volumes e quantidades cada vez maiores, mas, por meio de uma série de procedimentos implícitos ou explícitos do mercado de objetos e de idéias, vem perdendo a riqueza de que é dotada, reservando a sua condição de sopro criador do mundo e gerador de vínculos intersubjetivos consistentes com o outro, consigo mesmo, com a existência, a momentos localizados, fragmentados, difusos.

Desse modo, reduzidas cada vez mais às suas inequívocas e necessárias dimensões utilitárias, com finalidades de sustentar a produção, a circulação e o consumo das mercadorias – das quais ela própria passou a ser uma das principais – as palavras são roubadas de sua dimensão significativa essencial e distintiva – falar nos distingue. Ou melhor, simplesmente, dizer não à tagarelice, que às vezes até pode ser divertida, mas isso algumas espécies não humanas são capazes de fazer – falar, não dizer. Repetir, repetir, repetir, indefinidamente, certos sons. E não só as espécies vivas são capazes disso. Há, atualmente, várias máquinas que falam. Algumas delas até chamadas de secretárias são. Eletrônicas, é bem verdade, mas secretárias.

Sob esse ponto de vista, torna-se importante revisitar a Palavra, ‘ressignificá-la’ nos quadros de nossa contemporaneidade. Não de qualquer forma, de qualquer maneira. É preciso revisita-la com todas as pompas e circunstâncias indicadas por quem entende do assunto. Drummond é um deles. Aconselha espereitar as palavras, escutá-las, seduzi-las, saboreá-las, mesmo se às vezes o gosto é amargo e a tarefa nem sempre seja fácil. As palavras são opacas, não se entregam nem se iludem com as falsas promessas. Não aceitam ser passivas, usadas apenas para atos de compra e venda, de consumo, de mera negociação mercantil. Elas também nos espereitam, escutam-nos, seduzem-nos, saboreiam-nos. Sob a “face neutra”, escondem, cuidadosamente, tesouros esplêndidos e inesperados, que não são entregues senão parcialmente. Elas são ativas, nos interrogam,

“Chega mais perto e contempla as palavras. Cada uma tem mil faces secretas sob a face neutra e te pergunta, sem interesse pela resposta, pobre ou terrível, que lhe deres: Trouxeste a chave?”

(Carlos Drummond de Andrade. Procura da poesia. In: A rosa do povo).

A palavra é chave mestra da Educação. Dados os processos que a envolvem na atualidade, não poderia deixar de estar em dificuldades também nas situações escolares. Os antigos mestres nem sempre são escutados, disputam com outros meios, o interesse dos discípulos, na verdade, já não existem como tais, são hoje especialistas, com domínio da palavra técnica, quando não burocrática. Perderam, enfim, a posição privilegiada que a tradição lhes conferia, confiando a eles os destinos dos discursos escolares. O “magister dixit” foi posto em causa, bem como a palavra, a verdade, a voz única.

*Esse texto se integra ao boletim da série “A palavra reinventada: seus usos na educação”, setembro/2005.

Se não podemos lastimar tais mudanças, não podemos deixar de perguntar: O que significa a polifonia atual? Será efetivamente a superação do monólogo centrado na palavra do mestre? A ‘monologia’ foi substituída por comunicações realmente dialógicas, interlocuções efetivas, vinculadoras dos sujeitos entre si e desses com o conhecimento e o mundo? Ou será que, antes, caminhamos em direção à poluição sonora, ao simplesmente ruidoso, ao excesso de barulho que não nos permite identificar os sons, os significados, os sentidos em circulação? Estaremos dizendo e escutando na escola, ou apenas falando e ouvindo, todos ao mesmo tempo, sem nos importarmos com o que é dito ou escutado, nem com quem diz e escuta?

Uma reflexão aprofundada e uma posição clara e consistente sobre a palavra na Educação são, portanto, necessárias, caso desejemos resgatar, nos tempos atuais, os pressupostos educativos comprometidos com valores que constituem a nossa humanidade. Dizer e escutar são alguns deles. E a palavra é seu instrumento privilegiado.

No princípio era o verbo... Palavra criação.

A palavra é a ferramenta preciosa e básica da Educação. Dizer constitui e nos constitui, cria e recria, humaniza e nos projeta em direção ao outro, ao mundo e à vida. Sem a palavra, seríamos incapazes de grandes realizações culturais como a Filosofia, a Ciência, a Literatura, manifestações que nos transcendem e distinguem, tornando-nos únicos enquanto espécie.

A palavra é de tal forma valiosa que a formulação **no princípio era o verbo** soa como algo próximo, familiar, parte de nós mesmos. Ditas e reditas através dos tempos, além de verdadeira celebração do verbo, tais palavras nos lembram a relação inextrincável existente entre os signos e as coisas por eles nomeadas.

As vinculações entre os nomes e as coisas a que se referem estão de tal forma presentes em nossos espíritos que, muitas vezes, sequer pronunciamos certas palavras, com medo de atrair para nós, males que elas conteriam e desencadeariam, mediante sua simples menção. Para evitar a palavra câncer, reportamo-nos à **doença ruim**, da mesma forma que utilizamos o eufemismo **coisa ruim**, para não pronunciarmos o nome **diabo**, e assim por diante.

Nas mais variadas culturas, há palavras que devem ser evitadas, que são tabus, proibidas mesmo. Só podem ou devem ser pronunciadas em momentos especiais, bem determinados e precisos, por pessoas igualmente especiais. Há outras que são sagradas, devendo estarem distantes do comércio profano a que estão sujeitos, os signos nos seus usos cotidianos e correntes. Os mandamentos não nos lembram, por exemplo, que não devemos **usar seu santo nome em vão**? Ou seja, lembra-nos que há palavras que não devem ser pronunciadas sem mais nem menos, sob qualquer pretexto.

No Gênesis, palavra e criação aparecem como fenômenos interdependentes, complementares. **Deus disse: faça-se a luz; e a luz se fez.** A palavra (**disse**), em tal situação, é parte constitutiva da criação (**luz**), permitindo o estabelecimento de uma linha direta entre a vontade divina e a ação. Sendo assim, a luz, como tudo o que se seguirá, resulta não só do poder de Deus, mas do **disse**, do que foi por ele pronunciado. A palavra é, assim, a ferramenta que materializa, que viabiliza a vontade e o desejo do **Pai**, seu poder de criação. Por isso, será tratada sempre como algo especial, sagrado, que não deve ser profanada, sob riscos de graves consequências. Após Babel, as palavras não se embaralharam, condenando os homens a nunca mais se entenderem? “Por tuas palavras serás salvo; por tuas palavras serás condenado”.

Criação, em tal caso, não significa ato de natureza meramente simbólica. Deus cria o mundo físico, concreto, não simplesmente idéias, signos. Em tais circunstâncias, a palavra criadora significa ação, intervenção na ordem universal, transformação, mudança de estado. Não é mera ação sobre os códigos. Ao contrário, é modo de atuação concreta sobre a matéria.

Palavra revelação.

Na concepção bíblica, a palavra não é apenas sinônimo de criação e ação. É, também, de revelação. E em duplo aspecto. De um lado, é por meio dela que entramos em contato com a obra do Pai. Lendo o texto sagrado, apropriamo-nos e tomamos contato com todos os lances espetaculares que só a criação do universo pode nos oferecer. A palavra é, portanto, caminho do conhecimento.

Por outro lado, se é por meio da palavra que a vontade divina se objetiva, a palavra é mais que uma ferramenta qualquer, desprovida de interesse menor. Ela permite a transformação do subjetivo em objetivo, da intenção em realização, do querer em fazer. Tradução da alma, a palavra materializa o espírito, transformando a vontade criadora em carne, dando, assim, visibilidade ao que jaz escondido nas profundezas. Desse modo, as palavras nos permitem transcender, revelando-nos o que por si mesmo é opaco: o mundo dos sentimentos, das sensações, das emoções e dos desejos em estado primitivo e bruto. Nesse sentido, a palavra bíblica não é ferramenta de conhecimentos triviais. É forma de acesso ao insondável, ao desconhecido, ao outro que nos ultrapassa, tornando-o próximo, vinculado a nós. A palavra é, nesse aspecto, ligação, integração, elo entre as diferenças.

Palavra mágica.

As várias dimensões de criação, de revelação e de ação da palavra são retomadas na cultura, de diferentes formas, ao longo dos tempos. Quem, como Aladim, não repetiu a célebre senha Abracadabra e não desejou remover montanhas com palavras? Quem não sonhou com o poder de encantamento, de sedução, de maravilhamento que elas possibilitam? Afinal, não foi se servindo delas que Sherazade conseguiu vencer a sanha assassina do sultão? Não foi por meio delas que, ao mesmo tempo em que se libertava, libertou a todas as jovens de sua idade, bem como ao próprio sultão, de um trauma de graves e destruidoras consequências? As palavras nos ensinam as histórias, são poderosas, capazes de inebriar, de fascinar e de encantar; propiciando revelação e gozo, mesmo se podem significar também ameaça, destruição ou morte. Quantas aflições não passamos

com heróis que esqueceram a palavra salvadora? Teseu, por exemplo, capaz de vencer o monstruoso Minotauro, não acabou vencido pela tragédia, ao esquecer as recomendações que lhe foram feitas, antes de partir para a luta que o tornou célebre? O esquecimento é, para os gregos, forma de profanação e, como tal, deve ser inevitavelmente punido.

Palavra verdade.

Se é possível vislumbrar vínculos entre as palavras e as realidades por elas nomeadas, eliminar todas as distinções entre os nomes e as coisas, acreditando que basta pronunciar uma palavra para que seu conteúdo passe a existir concretamente, no mundo físico, significa um modo de compreensão e de relação especial com a palavra que, paulatinamente, desde a Idade Média, vem perdendo força na cultura ocidental. Cada vez mais, as palavras nos soam distantes, alheias, independentes de nós. Cada vez mais precisamos de provas, de registros, de contratos, de certidões, de documentos, de CPF e de RG. A expansão da escrita, segundo alguns autores, deve sua sorte, em boa parte, a tal descrédito. Comerciantes, que estão na base da nova classe burguesa, que se constituiria e se tornaria hegemônica com o declínio do mundo feudal, viajavam constantemente em busca de mercadorias, negócios e riquezas. Precisavam registrar pedidos de clientes distantes e dispersos pelos diferentes portos e cidades do mundo, bem como se assegurar de que receberiam por suas mercadorias. Não era possível confiar, portanto, apenas na memória e na palavra oral. Além disso, diferentemente dos feudos, nem todos partilhavam das mesmas experiências e não era difícil tomar o dito pelo não dito. Para evitar surpresas, era preciso a palavra registrada e documentada, o contrato. Daí a aludida expansão da escrita, fato que significaria uma mudança de atitude face às palavras. No caso, ao que parece, promessa só *de boca* já não era dívida.

Apesar, contudo, de tais influxos e de sua marcha ascendente, em especial sob o império do racionalismo iluminista, a concepção mágica de origem religiosa, que não distingue os nomes e as coisas a que eles se referem, continua mais viva do que se pensa na cultura. Assim, do mesmo modo que a mais profunda descrença atinge parte da população, diante, por exemplo, das mensagens da mídia, a crença desmedida e irracional em tais mensagens também assalta importantes segmentos populacionais, levando-os a acreditar nas palavras, pelo simples fato, por exemplo, de elas terem sido pronunciadas no rádio, na televisão ou de estarem impressas nas páginas de um livro, de uma revista, de um jornal, no *Diário Oficial*. Há até uma expressão jocosa, que zomba da credulidade ingênua de brasileiros que acreditam piamente nas palavras publicadas por um conhecido jornal estrangeiro: *deu no New York Times!*

Desse modo, por mais que avance a consciência de que as palavras não se confundem com as coisas a que se referem – diz-se que elas não são *reflexo*, *espelho* da realidade, mas antes uma realidade elas próprias, portadoras de sentidos e significados – continuamos tomando freqüentemente a versão pelos fatos, numa indicação clara de desejo de conhecimento, de revelação da verdade das coisas, de enfrentamento e desafio da opacidade da realidade que jamais se entrega e desnuda completamente: *lutar com palavras/é a luta mais vã/ entanto lutamos/ mal rompe a manhã*, ensina-nos mestre Drummond. Força reguladora, a palavra se interpõe entre nós e o mundo, entre nós e nossos sentimentos, pensamentos, afetos e emoções, constituindo-os e nos constituindo, criando e sendo criada, num movimento permanente e dinâmico em que se torna difícil a separação entre sujeito e objeto, criador e criatura, eu e o outro. Por isso, a palavra é cantada, celebrada, exortada, apesar das dificuldades que possa nos ocasionar, das mentiras, das manipulações e das feridas que pode causar. Redenção e condenação, revelação e mistificação, criação e destruição, “por tuas palavras, tu serás salvo; por tuas palavras tu serás condenado”, a palavra, apesar de sua ambigüidade natural, é força fundamental, única e insubstituível nos processos de humanização.

Palavra exata.

*Sol e chuva, casamento de viúva.
Chuva e sol, casamento de espanhol!*

Alguém saberia dizer o significado destas palavras? Difícil. Na realidade, se cada uma tem um sentido, juntas não têm sentido algum. E é justamente aí que está o sentido, na falta de sentido, no *nonsense*. Em outros termos: nessa fórmula verbal, está em causa, um conjunto de palavras destinadas a promover brincadeiras com os sons, com os ritmos e com as imagens e proporcionar a experiência da dimensão sensível da língua, razão suficiente para explicar sua permanência na cultura.

Em tal caso, as palavras chamam a atenção para as próprias palavras, lembram-nos de sua importância fundamental, de sua dimensão concreta, de sua condição única, insubstituível e prazerosa de reunir sentidos e sentido. Em tal construção, os termos não podem ser trocados, pois isto representa a perda do ritmo, das sonoridades, dos movimentos e das imagens. A graça, o sabor e o ludismo ruiriam se substituíssemos as palavras aí existentes por sinônimos. Imaginem, por exemplo, o termo casamento trocado por núpcias:

*Sol e chuva, núpcias de viúva.
Chuva e sol, núpcias de espanhol!*

Sem graça, não é? Nada a ver. Os termos aí são precisos, escolhidos sob medida, não pelo que significam em si, mas pela combinação de sonoridades, ritmos e cadências que promovem, formando um todo lúdico e divertido. Para tanto, cada palavra é especial, com seus rumores específicos. Como trocar termos que se completam, que rimam entre si, *uva* de chuva, com o *uva* de viúva, *ol* de sol com o *ol* de espanhol, sem contar a inversão *sol e chuva/chuva e sol*, a repetição *casamento de*, além de outros elementos que constituem o todo.

Nesse sentido, se a graça decorre do inesperado, do *nonsense*, decorre também do fato de que as palavras em questão são precisas, exatas, como numa expressão matemática. Tal como nas senhas, são essas e não outras. Não são permitidas alterações, nem adulterações.

Tal exatidão nos chama a atenção para a importância da escolha das palavras, para a atenção em sua composição, suas configurações e texturas. As palavras não são indiferentes. Produzem sensações por sua forma, seu tamanho, seus acentos. Quem já não brincou:

*O tempo perguntou ao tempo,
Quanto tempo o tempo tem?
O tempo respondeu ao tempo
Que o tempo tem tanto tempo
Quanto tempo o tempo tem.*

Ou:

O rato roeu a roupa do rei de Roma.

Como em todos os trava-línguas, a palavra aqui é também precisa. O sentido, o desafio e o prazer do jogo residem, justamente, na capacidade de repetir com precisão sons que são próximos, facilitando o engano. Tropear nas sílabas, nas palavras, coloca o jogador fora, ganhando o desafio, aquele que é capaz de se manter fiel e atento à língua e às suas exigências.

Tais brincadeiras mostram, pois, que além dos significados, as palavras possuem identidade, características sensíveis que as tornam insubstituíveis e únicas. Saber tirar partido dessa especificidade confere sabor à língua, a expressão ganha em colorido e prazer, podendo atingir o estatuto da arte. Afinal, não existe outra a qualidade maior do escritor que a de escutar as palavras, observá-las e combiná-las de forma única e pessoal. Saber ser exato, preciso, enxuto, dosar o mais e o menos, ser certo.

Claro, a exatidão demanda dedicação, cuidados, atenção. As palavras não se entregam com facilidade à primeira investida do falante. Elas demandam escolhas argutas e sensíveis, paciência, capacidade de escuta, de visualização, de movimentação. Se elas são capazes de traduzir sentimento em obra, emoção em conhecimento, pensamento em ação, exigem, para tanto, cultivo e entrega, qualidades que não combinam com falta de compromisso e com descuido.

Numa época em que a velocidade toma de assalto todos os aspectos de nossa vida, vai ficando cada vez mais difícil atentarmos para as palavras, prestarmos a devida atenção a elas, respondermos adequadamente nos termos que elas exigem. A massificação, a mercantilidade, a burocratização, a banalização também imperam nesse domínio, dificultando o cultivo necessário das palavras e da língua em seus termos constitutivos. Desse modo, reaver o esplendor e o brilho do verbo é tarefa a ser realizada na contramão da contemporaneidade, mas situada nos territórios da fineza do espírito, lá onde se exercitam os artistas, os escritores, os poetas e todos aqueles que se negam a aceitar as banalidades como estilo de vida, optando pelas veredas nada fáceis, mas irresistíveis, da criação.

Educar, portanto, o ser sensível, inteligente, criador e criativo é exercitá-lo nos domínios da palavra, explorando e brincando com sonoridades, imagens, ritmos e cadências, num jogo salutar de descobertas de possibilidades que somente a atitude interessada e interessante é capaz de realizar. Há trabalhos estupendos nesse sentido, direções pedagógicas e educacionais preciosas, como as indicadas, por exemplo, pela *Gramática da Fantasia*, do italiano Gianni Rodari.

Palavra e significado.

Em “*Corda bamba*”, um dos mais belos livros de Lygia Bojunga, há um capítulo excepcional, intitulado *Aula particular*. Maria, uma menina que acabara de perder os pais num acidente no trapézio do circo em que trabalhavam, ao mudar-se para a casa da avó, é acompanhada por uma professora particular, já que estava fraca na escola. O episódio apresenta, assim, uma situação especial, em que a menina deve aprender conteúdos escolares considerados indispensáveis, mas apresentados de modo completamente distante de suas vivências e interesses, sem vínculos com sua história, suas condições e, sobretudo, suas perdas. Além de ter perdido os pais queridos, Maria se acha em ambiente diferente do de circo, onde existem todas as condições materiais, mas com vida e valores completamente distintos dos que ela conhecia e gostava.

Nesse aspecto, *a Aula particular* é uma lição de como as palavras podem transformar-se em sinais vazios, destituídos de sentido, incapazes de tocar, de mobilizar, de comover quem quer que seja, muito menos uma garota dilacerada por toda espécie de perdas: afetivas, sociais e culturais. Em meio ao cenário da sala de jantar onde ocorre, a aula não está apenas espacialmente deslocada. É um amontoado desconexo de vocábulos que buscam tocar o espírito da menina, sem produzir, no entanto, a menor ressonância. Esforça-se a professora, esforça-se Maria, mas o que vai se sucedendo não é senão uma comédia de erros, evidenciando uma mestra que não atinou minimamente para o sentido das palavras e para uma criança apavorada e perdida entre signos, que a massacram e agredem.

As palavras, em tais condições, acabam assumindo feições de violência simbólica, que só se encerra com o toque do despertador, avisando que a aula particular chegou ao fim. Não há na situação um mínimo de condescendência, de solidariedade, de complacência com o mundo do outro, suas dores, suas experiências. Não há humanidade, tudo é frio, o olhar, os gestos, a voz, as palavras. Tudo é burocrático, funcional, definitivo. É preciso fazer, é preciso ensinar, é preciso aprender. Nenhuma surpresa, nenhuma incerteza, nenhum talvez... Será... Quem sabe? As palavras vão sendo repetidas como em todas as outras aulas particulares de Matemática, de Português, de História ou de Geografia que transcorrem em salas de jantar pelo mundo afora. Não há diferenças, tudo é idêntico, a mesma massa. Tudo é informe, incolor, indolor, a despeito das perdas, das saudades e das dores causadas pelas separações irremissíveis. Sempre os mesmos tons, as mesmas sonoridades e intensidades, as mesmas palavras. Nenhum cuidado, nenhum cultivo, nenhuma produção de sentidos. Como entrou, Maria saiu. Como entrou, a professora particular saiu. Alheias, silenciosas, sem palavras que aproximem seus mundos, que as vinculem, apesar da pretendida experiência de aprendizagem comum.

Só, as lembranças são as portas de salvação de Maria. Lá, no fundo da memória, estão as palavras que a consolarão, que cicatrizarão suas feridas, que lhe permitirão vislumbrar sentidos que *aula particular*, na sua insensibilidade, é incapaz de fazer.

As palavras encontradas na experiência registrada na memória, as palavras que vêm do circo, dos afetos, dos pais mortos são, pois, rumo, sentido e caminho, ao contrário das encontradas na *aula particular*. Elas são possibilidades efetivas da troca, de diálogo. São condições indispensáveis à palavra significativa, já que esta supõe sempre a existência do outro e da cultura.

Palavra dialógica.

A tradição escolar é 'monológica'. Ou seja, reinou na Escola, desde seu início, o "*magister dixit*", isto é, a voz do professor – e das demais autoridades escolares, é bom que se diga e faça justiça. Na realidade, professores *duros na queda* nunca estiveram sozinhos em suas posições autoritárias. Ao contrário, estavam apoiados em um estado de coisas que incentivava e demandava palavras de mão e sentido únicos. Prova disso são aqueles que, furando o cerco do excesso gratuito de rigor, mostravam-se camaradas, buscando interlocução com suas turmas, tinham que responder, invariavelmente, por convívios com liberalidades não permitidas e não esperadas, especialmente se ocorrências fora do comum perturbassem a monótona ordem escolar. Eram culpados por quererem se aproximar do universo de seus alunos, por desejarem conversar, trocar experiências e saberes com eles. Quem viu o filme *A sociedade dos poetas mortos* sabe do que estamos falando. Quem não viu, vale a pena conferir.

A escola tradicional repousava e incentivava a palavra fechada e acabada. Nesse sentido, não promoveu – ao contrário, temeu – a polissemia, condição da expressão própria e particular. Sua relação com as palavras era funcional, pragmática, utilitarista. Tratava-se de transmitir adequadamente conteúdos dados, prontos e – desculpem o termo, mas é o que me parece mais adequado – requeitados. Isto é, nesse tipo de escola, falava-se muito, mas dizia-se pouco. Ouvia-se muito, mas escutava-se quase nada. Sim, porque falar não é dizer, da mesma forma que ouvir e escutar não são a mesma coisa, embora também se impliquem. Falar e ouvir são atos físicos, que podem ser realizados por animais ou máquinas. Um papagaio, assim como um gravador, um computador, um robô, pode *falar ou ouvir*. Não pode, contudo, *dizer ou escutar*, isto é, investir inteligência diferenciada, criatividade, "pessoalidade" em seu discurso. Pode falar, emitir, reconhecer *sinais*, mas é incapaz de articular signos, relacioná-los, inferir, antecipar, projetar, mudar cursos previstos, dentre outras atividades cognitivas complexas, acessíveis apenas à espécie humana.

Rever os modos de uso, o lugar, o estatuto da palavra na escola, é condição, portanto, que se impõe a todos os educadores e cidadãos envolvidos com a educação significativa, capaz de mobilizar e promover forças criativas necessárias e indispensáveis a nosso estar no mundo.

Convém lembrar que, se *no princípio era o verbo*, esse era um verbo inaugural, que separou a luz das trevas, que constituiu, que inventou o universo. Ou seja, não se trata de apenas falar na escola, acreditando-se que, com isso, a tarefa esteja cumprida.

Dialogar significa troca de sentidos, de significados, não simplesmente intercâmbio de sinais, de matéria sonora, de ruídos. Atualmente, nossas escolas são excessivamente barulhentas, algumas chegam a graus insuportáveis de poluição sonora. Em tais ambientes, simula-se o diálogo, mas o que acontece é a gritaria, o excesso de estímulos, a falta de comunicação. É preciso, assim, que a ecologia sonora seja revista, que seja criado um clima estimulante e capaz de acolher a palavra dialogada, o trânsito efetivo dos significados, da palavra revivida e regenerada. Como nos lembra Bethelheim, somos seres do significado. Necessitamos, por isso, não da palavra massificada, repetitiva, monótona, mas da palavra criativa, vivificante e geradora; da palavra investida de sentidos, significativa. Barthes chama a essa palavra de *escritura*: aquela que reúne saber e sabor, aquela que institui o novo, o inesperado, a festa, a criação. Nesse sentido, dialogar é inventar e reinventar, é inventar-se e reinventar-se, é fazer e se refazer com e pela palavra. *Preste atenção às palavras, ouça o que elas têm a dizer*, recomenda-nos ninguém menos que Carlos Drummond de Andrade. Convém escutar os poetas. Eles possuem um poder especial de dizer e de escutar o avesso do avesso das palavras. Talvez por isso, tal como os mágicos, fazem milagres com elas.

25.

O que vamos aprender hoje?



Marisa Silva

Arte-Educadora e Especialista em Literatura Infantil e Juvenil (UFRJ).

“Durante milênios, nas sociedades tradicionais, conhecimentos foram transmitidos através de uma longa cadeia de tradição oral – de boca perfumada a ouvidos dóceis e limpos. A palavra – reconhecidamente dotada de força e poder para criar e destruir – estabelece, nessas sociedades, fortes vínculos com o homem que a profere” (Sueli Pecci Passerine).

Era uma vez um mote... que encontrou uma palavra e outra e o sonho virou comunicação...

Era uma vez... um mote pra lá de conhecido, que se comunica assim:

*“Entrou por uma porta
e saiu por outra.
O senhor meu rei, se quiser
que lhe conte outra!”*

A opção de começar pelo fim foi proposital, pois desconfio que é quando a história termina, na fala do contador, que algo dentro de cada um de nós se inicia e ganha força e poder. É assim que – desconfio mais uma vez – que as palavras docemente ou fortemente ouvidas, dependendo do manejo oral do narrador, ganham vida, misturando-se com nossas próprias vidas, modificando-as, sem que muitas vezes tenhamos consciência disso.

E então – desconfio eu pela terceira e última vez – que é lá, em nosso “forno interior”, que as palavras se aquecem, ardem e se consomem, mas não somem, antes se diluem num destacar, gerando palavras que puxam palavras num jogo de produção de sentidos que não tem fim. Por isso “deixe os patos passarem, senhor meu rei e alteza, que é forte a correnteza, e eles vão bem devagar!”

Nesse arder da língua, o homem produz palavras e, ao produzir palavras, gera literatura. Literatura que se traduz e se expressa nas mais variadas formas, poesia, música, dança, teatro, cinema, artes plásticas etc.

Agora a boniteza maior é que é através da literatura que o homem se comunica e se anuncia, deixando sinais de que ali esteve.

São marcas, pegadas, trilhas, caminhos e estradas que vão sendo abertas através de um movimento circular de produção de conhecimentos que, desde os saudosos tempos de Mário de Andrade, chamamos de bens culturais. Dizeres e saberes que promovem todo um conjunto de discursos que, incorporados ao dia-a-dia de uma comunidade, organizam e elaboram os mitos, as lendas, as histórias, as brincadeiras, as crenças, os valores e os conceitos que configuram a identidade de um determinado grupo social, ou seja, é na literatura que encontramos todos os sentimentos humanos. A isso denominamos cultura. E é através da cultura que nos conhecemos, conhecemos o outro e formamos nossa identidade pessoal e coletiva, criando raízes.

Por isso, a literatura oral se tornou um fato tão universal e tão fortemente entranhado em nossas vidas que me arrisco a dizer, comentando Câmara Cascudo, que estamos todos imersos na literatura, pois ela é “o nosso primeiro leite intelectual”.

Neste sentido, as trocas culturais são fundamentais, pois para saber quem sou, preciso muitas vezes recorrer ao que eu não sou, ao outro, ao diferente, ao plural.

É neste contexto que o projeto Tangolomango se insere e vem tentando buscar alternativas educacionais que contribuam para se repensar os avanços e tropeços do sistema educacional brasileiro, que tem como grande desafio a alfabetização de milhões de pessoas – crianças, jovens e adultos – originárias das classes populares e que vivem, na maioria das vezes, em situações subumanas, abaixo da linha da pobreza, o que denota um desequilíbrio econômico e social gerador de injustiças, que nos afeta como um todo.

O projeto Tangolomango, que está sendo realizado no Ciep Posseiro Mário Vaz, é fruto de uma pesquisa sobre estas e outras questões que estão ligadas intrinsecamente ao processo de ensino e aprendizagem de crianças e jovens das classes populares e do ensino público brasileiro. Nele, procuro analisar as práticas e estratégias educativas (inclusive as minhas) que visem promover uma análise dialética entre os saberes contidos na arte e na cultura popular e os saberes formais pertinentes ao currículo escolar, levando os educandos, crianças e adolescentes matriculados em uma turma de progressão de uma escola da Zona Oeste do Rio de Janeiro, à aquisição da leitura e da escrita orientada para o letramento.

Neste sentido, incorporar os saberes de origem popular ao conhecimento acadêmico é uma necessidade cada vez mais premente, na medida em que, contemporaneamente, há uma estreita relação entre a valoração da experiência de vida de cada indivíduo com o processo ensino e aprendizagem e a democratização do saber, ainda mais se tomarmos como referência a cultura brasileira e sua multiplicidade de manifestações artísticas e culturais. Mas a dicotomia entre cultura e educação é ainda uma muralha enorme, que precisamos transpor.

¹ CD Bia Canta e Conta: “História sem fim” (Conto Popular) / Ângelus Produções Artísticas / Música e letra: Bia Bedran.

*Esse texto se integra ao boletim da série “Linguagens artísticas e cultura popular”, março/2005.

Proponho com este trabalho de arqueologia de mim mesma – enquanto educadora/pesquisadora – começar o desmonte da muralha à qual me referi acima, partindo do pressuposto de que para se escrever bem, com coerência e coesão textual tão aspiradas pelos professores, para que se possa ler com entendimento e fluidez, é preciso falar; confabular bem, muito bem.

A aparente simplicidade da questão levantada descortina uma série de novas outras questões sobre a escola e o processo de ensino e aprendizagem que gostaria de discutir a seguir.

Por isso, o projeto Tangolomango vem buscando abrir brechas dentro deste currículo tão fechado e estrangulador da fala do aluno, contemplando a produção oral, os saberes e, principalmente, a competência lingüística que os educandos têm de sua língua materna, que, como nos sinaliza Paulo Freire, são “leituras de mundos que precedem as leituras da escrita”.

A ênfase que procuramos dar à produção oral se desvela em nossa prática diária em um gigantesco mundo de enunciados e gêneros textuais, que vão desde as histórias contadas, cantadas ou lidas a uma infinidade riquíssima de brincadeiras lingüísticas como, parlendas, trava-línguas, adivinhas, frases feitas, mas, principalmente, as histórias de vida dos educandos e suas visões de mundo. Ou seja, abrimos espaço para a fabulação.

Sabemos infelizmente, como nos sinaliza o escritor e historiador Joel Rufino,

“que a criança ao chegar à escola tem grande capacidade de fabulação (...) de inventar histórias, de ouvir e contar histórias. Isso é anterior à leitura, ao conhecimento do livro. E a escola (...) tem horror à fabulação, rejeita a capacidade de fabulação da criança. (...) Quanto mais a criança sobe na carreira escolar, menos gosto ela tem pela literatura, menos ela gosta de ler, ouvir e contar histórias. Então, pode-se dizer, nesse sentido específico, que a escola é o túmulo da literatura”.

Acredito que a afirmação acima venha a causar repulsa ou constrangimento em muitos professores. É um tema polêmico. Mas, se olharmos bem para o interior da escola e também não perdermos de vista a quantidade enorme de pessoas que foram, de alguma forma, dela excluídas, (foram?), se quisermos realmente ter olhos de ver o que estamos fazendo com nossos alunos e, por fim, se nos fizermos a pergunta que Paulo Freire se fez e imortalizou: “Que tipo de homem queremos formar?” Teremos pelo menos a desconfiança – e esse é um excelente começo – de que estamos cometendo em nome da educação, erros gravíssimos, equívocos herdados de um sistema educacional autoritário, que continuamos, muitas vezes, a reproduzir.

Pois, como nos fala Carlos Rodrigues Brandão em seu livro “Educação com Cultura”, “na verdade, hoje a escola e tudo o que ela envolve, passa por um processo de deterioração e, sob alguns aspectos, está em ruínas”. Lá estou eu mais uma vez “cutucando onça com vara curta”.

Agora, aprofundando um pouco mais a questão do aprender, ou melhor, do “não aprender” dentro do espaço escolar, precisamos – sem com isso perder a dimensão sociopolítica na qual estamos inseridos, onde o modelo neoliberal nos empurra compromissos e responsabilidades que nós educadores, nem sempre temos condições de resolver – tomar deste latifúndio a parte “que nos cabe”, para não continuarmos perdendo nossa função primordial e nosso papel de mediadores de conhecimento e de enriquecedores de espaços de se ensinar e aprender.

Então, se quisermos realmente repensar estas questões, talvez seja o momento de olharmos mais atentamente para os nossos educandos e tentarmos perceber em quais momentos – assim entre os pares, quando estão “distraídos” como nos lembra Clarice Lispector – existem situações reais de aprendizagem.

Como eles criam, vivem, sobrevivem? O que realmente pensam, como se comunicam e se expressam? Como brincam, do que gostam ou não gostam? No que acreditam, o que falam, o que sonham?

Talvez assim possamos reencontrar o elo perdido com a literatura e as artes e, talvez os nossos alunos possam voltar a fazer o caminho inverso: gostar de confabular, de ler e ter prazer mesmo em escrever, ter prazer em aprender Matemática, História, Geografia, Física, Química, Biologia e tantas outras matérias que fazem parte do currículo escolar.

Talvez até mesmo nós, educadores possamos nos permitir fazê-lo com muito mais prazer também. Talvez isto ocorra, com a literatura novamente recheando nossas vidas, temperando-a com outro sabor de saber, de saber outro sabor.

Pensando nisso, realizamos em sala uma atividade de leitura e escrita através de parlendas, que ilustra um pouco as propostas referidas acima e que propõe desdobramentos infinitos através da dança e do movimento, do teatro e de inúmeras brincadeiras da cultura popular, cantadas.

Parlenda é gênero literário que trabalha essencialmente com a repetição e recorrência.

Torna-se, assim, um texto anunciativo, que vai deixando pistas, sinalizando a “existência de contratos, de acordos tácitos, perpetuados ou recriados, entre produtores e receptores, envolvidos pelas práticas sociais comuns a determinados grupos”, como nos diz Najara Ferrari Pinheiro. Parlenda, muitas vezes, é como “cobra mordendo o próprio rabo”, parece não ter fim. Por isso a brincadeira, o sorriso, a poesia.

A atividade pensada segue o seguinte roteiro:

1. narrativa da parlenda “Hoje é domingo” (Autor desconhecido)². CD Palavra cantada/ Canções de brincar;
2. narrativa da parlenda “Que escuro” do poeta José Paulo Paes³;
3. entrega e leitura dos textos;
4. desafio: falar os textos sem ler, brincar com a sonoridade das palavras;
5. fazer a reescrita dos textos.

Realizamos este exercício partindo do que a criança sabe, do que ela é capaz de realizar, improvisar e criar a partir de sua língua materna. Isso porque, ainda citando Brandão, “quando crianças absolutamente capazes de criatividade individual e coletiva não sabem fazê-lo na escola, quem está “doente” é a escola, seus métodos e suas estruturas de relações”.

Então, percebo a necessidade cada vez mais crescente de nos aproximarmos, nós educadores, da antropologia. Bebermos mais de sua fonte, mergulharmos nosso olhar na direção da cultura (ou culturas) e assim, envolvidos nessa polifonia de vozes, as quais ficam muitas das vezes silenciadas dentro das escolas, nos relacionarmos com as crianças e com os jovens, sujeitos reais, que buscam, assim como nós, aprender a aprender, sempre.

Esta brincadeira/exercício, em que o trabalho com diferentes gêneros textuais abre um espaço riquíssimo de possibilidades de se pensar as múltiplas visões de mundo, favorecendo a troca e incorporação de novos saberes, tem por fim duas funções, a de ensinar e a de entreter. Brincadeira que se repete, repete.

Gosto de repetir. Às vezes necessito. Por isso, para terminar, vou puxar outro mote, tal como comecei. Pondo um início no fim:

*“Entrou por um pé de pato,
Saiu por um pé de pinto,
Quem quiser que conte cinco”!*

2.5.1. Referências bibliográficas

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é Folclore, São Paulo: Brasiliense, 1982. (Coleção Primeiros Passos)
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A educação como cultura. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2002.
- CASCUDO, Luis da Câmara. Literatura Oral no Brasil. 3ª ed. Belo Horizonte: Ed. da Universidade de São Paulo, 1984.
- CULTURA, Arte e Tradições Fluminenses, Organização: Fred Góes. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2004. Comunicações e debates ocorridos no Fórum Cultura, Arte e Tradições Fluminenses, realizado em agosto de 2002.
- FREIRE, Paulo. Educação como prática de Liberdade. 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- MEIRELES, Cecília. A Poética da Educação, Margarida de Souza Neves, Yolanda Lima Lobo, Ana Crystina Venâncio Minot (orgs.). Rio de Janeiro: Ed. PUC-RJ/ Loyola, 2001.
- OLIVEIRA, Paulo Salles. O que é brinquedo. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1989. (Coleção Primeiros Passos)
- PAES, José Paulo. Poemas para Brincar. Rio de Janeiro: Ed. Ática.
- PASSIANE, Sueli Pecci. O fio de Ariadne – Um caminho para a narração de histórias. São Paulo: Ed. Antroposófica, 1998.
- PINHEIRO, Najara Ferrari. A Noção de Gênero para análise de textos midiáticos. In: MEURER, MOTTA-ROTH (orgs.). Gêneros Textuais. Florianópolis: Edusc, 2002.
- RUFINO, Joel. In: Mesa-Redonda – Simpósio Nacional de Leitura (1994: Rio de Janeiro/RJ). Leitura, Saber e Cidadania / Simpósio Nacional de Leitura – Rio de Janeiro: Proler/Centro Cultural Banco do Brasil, 1994, pp.98-99.
- VILHENA, Luis Rodolfo. Projeto e Missão: o movimento folclórico brasileiro (1947-1964) / Rio de Janeiro: Funarte/Fundação Getúlio Vargas, 1997.

²Hoje é domingo (Autor desconhecido)
Hoje é domingo/pede cachimbo
Cachimbo é de ouro/bate no touro
O touro é valente/bate na gente
A gente é fraco/cai no buraco
O buraco é fundo/ acabou-se o mundo.

³Que escuro! (José Paulo Paes)
Nossa, que escuro! Cadê a luz? O dedo apagou.
Cadê o dedo? Está no nariz. Cadê o nariz? Soltando um espirro.
Cadê o espirro? Ficou no lenço. Cadê o lenço? Está na calça comprida.
Cadê a calça comprida? Está no armário. Cadê o armário? Está no quarto do menino.
E cadê o menino? Está dormindo com a luz apagada. Nossa, que escuro!

20.

Escola, leitura e vida



Cecília Maria Aldigueri Goulart

Doutora em Letras pela PUC/Rio. Proale – Programa de Alfabetização e Leitura. Faculdade de Educação/Universidade Federal Fluminense – UFF.

Gonzaguinha, em conhecida letra de música, busca definir o que é a vida e nos diz que, de acordo com a pureza da resposta das crianças, a vida “é bonita, é bonita, é bonita”. Para os adultos, segundo o compositor, a vida é uma doce ilusão, é maravilha ou sofrimento, é alegria ou lamento, é o sopro do Criador, numa atitude repleta de amor, a vida é viver, entre outras possibilidades de definição apresentadas pelo autor. E para nós, professores, o que é a vida?

A vida parece ser tudo isso de que nos fala o poeta e cantor e, considerando a especificidade de nossa profissão, nos remete à responsabilidade que temos de trabalhar lidando com a vida de tantas crianças.

De que modo podemos pensar a relação entre a escola e a vida? Como a escola, as atividades e os conteúdos que ali são trabalhados dialogam com a vida das crianças? O que quer dizer essa frase tão usual em escolas e em propostas pedagógicas: “ensinar partindo da realidade social das crianças”? Significaria partir da vida das crianças? Do que as crianças sabem, gostam, têm medo e de como sentem o mundo? E como essas vivências, experiências e sentimentos aparecem nas salas de aula?

Chegamos a uma questão importante. Vocês já perceberam como a fala das pessoas nos dá elementos para conhecê-las, saber seu estado de espírito, seu temperamento, suas origens sociais? O sotaque, o tom de voz, determinadas palavras usadas, o modo como se utilizam as construções sintáticas, as referências, e tantas outras marcas, deixam entrever aspectos das pessoas que, muitas vezes, elas não se dão conta de que estão sendo evidenciadas. Isso acontece com todos.

Tive acesso há pouco tempo a um texto de uma receita culinária que me chegou assim:

Receita Casera Minera de Mói de repôï nu ài e ói.

Ingridienti:

5 denti di ài

3 cuié di ói

1 cabeça di repôï

1 cuié di mastumati

Modi fazê:

casca o ài, pica o ài i soca o ài cum sá

quenta o ói na cassarola

foga o ài socado no ói quenti

pica o repôï beemmm finim

fogá o repôï no ói quenti junto cum ài fogado

pôï a mastumati mexi cum a cuié prá fazê o mói.

Sirva cum rôis e melete.

Dá prá dois cumê.

(Bão prá fazê no domingo.)

Fechem os olhos e pensem num mineiro falando a receita. Ora, o que a escrita desta receita expressa? Expressa de uma forma jocosa, caricatural, o modo como os mineiros, de um modo geral, falam. Mas só os mineiros têm modos particulares de usar a língua? Certamente, não. Poderíamos escrever a fala chiada do carioca, a fala “cantada” dos nordestinos e “mutchas” outras características da fala de grupos sociais, não só geográficas ou regionais, mas também ligadas às profissões, à idade e a outras. O modo de falar de uma certa forma, apresenta a pessoa.

Vejamos uma outra situação. Se imaginarmos uma cena em que, numa entrevista para um emprego, o entrevistador pergunta à candidata ao cargo: “Como soube dessa vaga?” e a candidata responde: “Meu marido ouviu no rádio do carro que estavam abertas as inscrições. Assim que soube, meu filho telefonou para minha mãe pedindo que rezasse um terço para que eu fosse aprovada!” A informação requerida pelo entrevistador, provavelmente, seria simplesmente “Pelo rádio” ou “Meu marido ouviu no rádio”, já que possivelmente fez a pergunta com o intuito de fazer um levantamento da eficácia dos meios de comunicação utilizados para a divulgação da vaga. Ao perguntar, entretanto, recebeu junto com a informação solicitada, outras não requeridas: a candidata é casada; o marido tem carro, o carro tem um rádio; tem pelo menos um filho, que não é pequeno, pois já utiliza o telefone com desenvoltura; deve ter telefone em casa; há um forte desejo na família de que a moça trabalhe; a moça tem mãe viva, que professa uma religião e reza; além de outras suposições possíveis. Quantas informações o empregador teve da candidata apenas com uma pergunta que não era pessoal!

E as falas dos nossos alunos, o que expressam? As falas deles, como as nossas, expressam a vida que vivem, o que sabem, seus valores, sentimentos e desejos, como a fala de qualquer um de nós. As crianças trazem para a escola seus conhecimentos, isto é, os conteúdos de suas vidas, o que suas vidas contêm. E qual é a função da escola? A função da escola deve ser a de proporcionar situações em que as crianças ampliem e aprofundem o sentido da vida, ampliando e aprofundando conteúdos que lhes permitam compreender a realidade de diversas maneiras.

Para ampliar e aprofundar o sentido da vida de nossos alunos, partindo de suas realidades, precisamos ouvi-los, instigá-los a falar, a conversar e a discutir. Nessas conversas e discussões, vamos conhecendo os alunos, suas histórias e conhecimentos, e eles também vão se conhecendo e nos conhecendo. Problematicando os casos que conta as histórias, os temas que surgem e levando-os a se interessarem por outras realidades, por outros temas, por outras

*Esse texto se integra ao boletim da série “Letramento e leitura da literatura”, maio/2003.

questões e respostas, vamos indicando que o mundo é grande, que a vida das pessoas são diferentes, que há modos diferentes de resolver um mesmo problema; que podemos também dar explicações diversas sobre um mesmo fato, dependendo de que lugar falamos.

O sol, por exemplo, pode ser explicado como uma bola de fogo, uma fonte de calor, pode significar luz, como em “o sol da minha vida”, e um ideal elevado, como em “o sol da liberdade”. Pode, também, como aparece na primeira acepção do dicionário Houaiss, significar: “estrela de quinta grandeza que faz parte da galáxia Via-Láctea e que é o centro do sistema planetário, do qual participa a Terra”.

Conforme observamos, dependendo do espaço de onde produzimos a nossa fala, isto é, do conhecimento do cotidiano, da Física, da Literatura, da Astronomia, da Geografia, da História, da Religião, vamos lendo a realidade de modos diversos.

Como nos ensinou Paulo Freire, a leitura do mundo precede a leitura da palavra e, acrescentamos nós, depois de um determinado momento, vão as duas caminhando lado a lado. Para que isso aconteça, é necessário que, nas rodinhas de conversa, na discussão de temas, na apresentação de novas questões para as crianças, materiais escritos estejam sempre presentes ou pelo menos disponíveis para consulta, mesmo se as crianças ainda não souberem ler.

Na relação entre a escola e a vida está a linguagem escrita, que nas sociedades letradas perpassa todas as nossas atividades, de forma mais ou menos direta, mais ou menos intensamente. Mesmo que consideremos grupos sociais pouco letrados, a escrita está na placa da rua, no dinheiro moeda ou papel, nos meios de transporte, nos documentos, nas embalagens e nos rótulos. A noção de letramento, desse modo, está associada às práticas sociais escritas e também às práticas sociais orais, já que estas são muito marcadas pelas formas como escrevemos e pelos usos e funções sociais da escrita. Só para ilustrar, uma pequena evidência desse fato é a inserção em nossas falas de expressões como “ponto final”, “parêntese”, “letra maiúscula”, como em:

“Vamos botar um ponto final nessa discussão...”

“Deixa eu fazer um parêntese na conversa...”

“Ele é um homem com H maiúsculo...”

E até mesmo em determinadas palavras que são ‘hipercorrigidas’ (corrigidas para mais). Quando uma pessoa fala “adevogado” ou “senosite”, em vez de advogado e sinusite, está agindo da mesma forma que uma criança que escreve “pepoca”, “bececleta” e “professoura”. Ora, ela vê que a palavra doce é falada como “doci”, palavras como roupa e pouca são faladas como “ropa” e “poca”, o que faz então? Escreve-as como aparece acima, trocando o “i” por “e” e o “o” por “ou”, utilizando a “regra” que depreendeu porque é uma pessoa inteligente, que pensa e, por isso, estabelece relações, faz analogias. É a língua escrita atuando em pessoas que muitas vezes são analfabetas.

Todas as questões apresentadas acima contextualizam uma sociedade em que é possível reconhecer crianças e adultos não alfabetizados, mas letrados, posto que têm as suas vidas e as suas falas atravessadas de forma forte pela linguagem escrita: reconhecem vários materiais escritos e sabem o que contêm; sabem ditar um texto para ser escrito, considerando a sintaxe da escrita e diferentes tipos de texto; e, são capazes de compreender textos lidos sem dificuldades.

Isso com certeza não acontece com todas as crianças e adultos que ainda não sabem ler e escrever. É preciso conviver em espaços letrados e com pessoas letradas para ter esses conhecimentos. Espaços letrados podem ser as próprias casas das pessoas, as igrejas ou outros espaços religiosos, associações, sindicatos, cinema, teatro, isto é, espaços em que a língua escrita tem uma presença marcante e forte. A leitura de mundo das pessoas que têm acesso a espaços letrados como esses se diferencia da leitura de pessoas que não o têm.

A relação entre a escola, a leitura e a vida pode ser muito significativa se não distanciarmos os elos dessa cadeia. A melhor coisa que fazemos por nossos alunos é criar espaços na sala de aula para conversas, para manuseio e leitura de materiais escritos variados e situações em que escrevam atendendo a múltiplas propostas, para que possam se tornar íntimos de diversos tipos de texto que, na sociedade letrada, cumprem funções específicas e diferenciadas.

2.6.1. Referências bibliográficas

BAGNO, M. Preconceito lingüístico. O que é. Como se faz. São Paulo: Loyola, 2002.
CHAUÍ, M. Ideologia e Educação. Revista Educação & Sociedade, 5, pp. 24-40, 1982.
GNERRE, M. Linguagem, escrita e poder. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

2.6.2. Sugestões de leitura:

FOUCAMBERT, J. A Leitura em Questão. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
FRAGO, A. V. Alfabetização na Sociedade e na História – Vozes, Palavras e Textos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
FRANCHI, E. A Redação na Escola – E as Crianças Eram Difíceis... São Paulo: Martins Fontes, 1985.
FREIRE, P. A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1985.
KLEIMAN, A. (org.) Os Significados do Letramento. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1995.
KOCH, I. V. A Interação pela Linguagem. São Paulo: Contexto, 1992.
MARCUSCHI, L. A. Da Fala para a Escrita - atividades de retextualização. São Paulo: Cortez Editora, 2001.
PENNAC, D. Como um Romance. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.
SMOLKA, A. L. B. A criança na fase inicial da escrita - a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez, 1988.
SOARES, M. B. Letramento - um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
_____. Linguagem e Escola: Uma Perspectiva Social. São Paulo: Ática, 1985.
TERZI, S. B. A Construção da Leitura. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp: Pontes, 1997.

27.

Oralidade, escrita e letramento



Cecília Maria Aldigueri Goulart

Doutora em Letras pela PUC/Rio. Proale – Programa de Alfabetização e Leitura. Faculdade de Educação/
Universidade Federal Fluminense – UFF.

A linguagem está onde o homem está, pela necessidade de interagir, de trocar, de comunicar. Somos seres linguageiros. As narrativas, principalmente, marcam a história da humanidade, possibilitando que cada nova geração conheça a História e as histórias das outras gerações que a antecederam. Oraís e escritas, as narrativas compõem um acervo de conhecimentos rico e culturalmente diverso.

O desenvolvimento do ser humano vai marcando-se através dos tempos pelas suas descobertas, invenções, criações de vários tipo e também, por necessidades que vão se definindo em função das mudanças de vida geradas por aquelas descobertas, invenções e outras ações humanas. O fato é que a inventividade humana construiu o mundo que temos hoje com todos os acertos e erros, vantagens e desvantagens, certezas e incertezas.

Todos têm direito de conhecer esses conhecimentos acumulados historicamente e de conhecer os contextos em que foram produzidos. O conhecimento da linguagem escrita, nesse sentido, é fundamental.

Um grande marco na história da humanidade foi, sem dúvida, a invenção da escrita, que ao longo dos séculos, foi sendo aperfeiçoada e recriada. Usos e funções para a escrita foram variando e acompanhando as necessidades do homem de registrar suas memórias, alcançar mundos não alcançados anteriormente pela palavra oral, veicular idéias e criar novas realidades. Ao longo do tempo, do mesmo modo, os conhecimentos foram se especificando, definindo-se por áreas e, em consequência, determinando novos modos de escrever e de registrar esses diferentes domínios do saber.

Os suportes em que a escrita é realizada foram sendo ampliados e transformados e hoje temos a escrita em papéis, livros, faixas de tecido, madeira, televisão, legendas de filmes, embalagens, etiquetas, composições artísticas e, mais recentemente, telas dos computadores. A escrita, então, nos marca de várias maneiras e com várias finalidades. Ganhou um peso tão grande nas sociedades que a utilizam, principalmente jurídico, que em grande parte das situações sociais que vivemos a nossa palavra e a nossa voz não são suficientes, é necessário escrever e assinar. Tornou-se um marcador e separador social forte, também entre os analfabetos e os alfabetizados, gerando preconceitos e afastando milhões de pessoas de uma participação cidadã no espaço social.

Mas, que outras questões se entrelaçam com as apontadas acima?

Uma das mais importantes, principalmente se considerarmos que somos professores, e a grande maioria atua em escolas públicas, é o preconceito lingüístico. Como afirma Marcos Bagno (2002, p. 16),

“ora, a verdade é que no Brasil, embora a língua falada pela grande maioria da população seja o Português, esse Português apresenta um alto grau de diversidade e de variabilidade, não só por causa da grande extensão territorial do país – que gera diferenças regionais bastante conhecidas, e também vítimas, algumas delas de muito preconceito –, mas principalmente por causa da trágica injustiça social que faz do Brasil o segundo país com a pior distribuição social de todo o mundo”. (grifos do autor).

A má distribuição de bens econômicos está vinculada, estreitamente, à má distribuição de bens culturais. Do mesmo modo como os bens econômicos estão mal distribuídos, os bens culturais como a escrita, também o estão. O fato é que ainda temos hoje milhões de pessoas que, mesmo tendo passado pela escola, não dão conta de participar de modo integral da sociedade letrada, pois o domínio que possuem da escrita é tão pouco significativo que não lhes permite ler e escrever textos mais complexos.

Aprender a ler e a escrever demanda conhecer, não só vários assuntos, mas também saber registrá-los de forma socialmente legitimada e valorizada. A nossa tradição tem sido uma preocupação intensa com a mecânica da escrita, isto é, com a análise da língua e com o desenho e soletração das palavras, principalmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Hoje sabemos a importância, para saber escrever bem, de conhecer os discursos das várias áreas de conhecimento, ou melhor, como cada área de conhecimento apresenta os saberes ali construídos. O letramento está associado aos muitos conhecimentos que se desenvolveram, como já foi expresso anteriormente, a partir da escrita e com a escrita, como grandes campos do saber: a Ciência, a Arte, a Filosofia e a Religião. Esses conhecimentos se organizam de modos diferentes, com textualidades diferentes e estão associados a conteúdos diferentes.

Assim, temos o discurso da Ciência, da Arte, da Filosofia, da História, da Religião e outros, e, dentro deles, há especificações como o da literatura, que é um modo de falar do mundo, como a Ciência o é. Logo, a leitura de textos literários também amplia os nossos conhecimentos. Primeiro ao descobrirmos prazer de ler histórias inventadas, fantásticas ou não (sentir prazer é um modo de conhecer!); depois, pelo que aprendemos conhecendo outros modos de ver e viver no mundo, outros mundos, outros enfoques e opiniões sobre fatos e situações que muitas vezes nunca havíamos pensado antes. A literatura pode nos levar à mudanças e transformações pelas reflexões que provoca em nós e por sua ação no nosso modo de pensar.

Tocamos, então, em dois pontos relevantes para discutir a relação oralidade, escrita e letramento. A participação em uma sociedade letrada, que implica discutir a relação alfabetização/letramento e a diversidade e variabilidade dos modos de falar a língua, envolvendo a relação existente entre o oral e o escrito. Vamos, então, discutir os dois pontos.

O termo letramento vem sendo usado por alguns autores com o sentido de alfabetização. O letramento, no nosso ponto de vista, pode incluir a alfabetização. A noção de letramento está associada ao papel que a linguagem

*Esse texto se integra ao boletim da série “Letramento e leitura da literatura”, maio/2003.

escrita tem na nossa sociedade, logo, o processo de letramento não se dá somente na escola. Os espaços que freqüentamos, os objetos e livros a que temos acesso, as pessoas com quem convivemos, são também agências e agentes de letramento.

Alfabetização é um conceito mais específico que diz respeito à aprendizagem da língua escrita, como uma nova linguagem diferente da linguagem oral, mas a ela associada. Isto é, diz respeito à aprendizagem da escrita como uma nova forma de discurso. Embora a escola também não seja o único espaço alfabetizador, o processo de alfabetização é trabalhado de um modo mais sistemático na escola. Nesse lugar social, é que podemos compreender e ampliar o nosso conhecimento sobre o mundo da escrita, e não só sobre a escrita, propriamente. Nesse ponto, cruzamos alfabetização e letramento.

Em uma outra perspectiva, entretanto, podemos dizer hoje que alfabetizar, distanciando as crianças do mundo letrado, isto é, dando ênfase à língua como um sistema, e não à língua como um bem cultural, como uma linguagem social, é sonegar informações importantes às crianças, informações decisivas para a sua entrada no mundo letrado da Ciência e da Literatura, entre outras áreas de conhecimento. A língua está viva nos textos orais e escritos que foram e são produzidos. Ajudamos mais as crianças em processo de alfabetização, ao mostrarmos as duas modalidades de linguagem verbal com suas semelhanças e também com as suas diferenças, do que se enfatizamos uma correlação forte entre elas. As crianças precisam saber que escrever não é a mesma coisa que falar, do mesmo modo que ler não é a mesma coisa que ouvir. São situações que envolvem circunstâncias diferentes.

As cidades e a sociedade funcionam com base na escrita, no valor jurídico da escrita, ao lado de todo um funcionamento que não se torna visível e que envolve a maioria da população em torno da oralidade e do uso da escrita também. Não basta saber ler e escrever; é preciso ser reconhecido nas práticas sociais de leitura e escrita e se reconhecer como participante destas práticas.

Abordando agora o segundo ponto, destacando a diversidade e a variabilidade dos modos de falar a língua e aqui, recuperamos Gnerre (1985) quando diz que os falantes valem o que vale o seu modo de falar na sociedade. E por que diz isso? Porque há modos de falar mais valorizados do que outros, como acontece com todos os “produtos” de uma sociedade de consumo. E por que isso acontece? Por que alguns modos de falar são melhores ou mais bonitos do que outros? Não. O valor é agregado em função dos usos que a classe dominante faz da língua. Como em nossa sociedade a língua escrita tem um valor muito grande, os modos de falar mais próximos a ela são considerados melhores. São próximos da chamada variedade padrão da língua, a norma culta.

Do ponto de vista lingüístico, as formas “Cê viu ele lá?”, “tu viu ele lá?”, “Tu viste ele lá?” “Você o viu lá?” ou “Tu o viste lá?” têm o mesmo valor, já que dão conta das necessidades dos falantes que as utilizam.

Mas, segundo a norma culta, que é um padrão social, as formas desejáveis são as duas últimas. E do ponto de vista da aceitabilidade? Posso quase afirmar que qualquer um de nós, dependendo da situação social, aceitaria todas as formas mencionadas acima, tanto oralmente, quanto por escrito.

Podemos, por exemplo, escrever um bilhete para um amigo com quem não vamos ter contato, assim:

“João
Tô precisando falar com você.
Cê viu ele lá ontem? Telefona, tá?
Maria”

Se em vez do amigo, estivéssemos escrevendo para a diretora ou o chefe, com quem mantemos uma distância, já seria diferente:

Sr. João,
Preciso falar-lhe.
Gostaria de saber se viu (o advogado no escritório, por exemplo) ontem.
Telefone-me, por favor.
Maria.

E por que não aceitamos, ou ‘preconceituamos’ mesmo, aqueles que falam “Eles vai na feira com nós.”? As questões que se colocam são semelhantes: o uso da forma verbal e o emprego do pronome pessoal (“Tu viu ele lá?”).

É só um pequeníssimo exemplo do que acontece cotidianamente com qualquer usuário da língua. Mas quem sofre são os falantes das variedades lingüísticas menos valorizadas socialmente, aqueles que sofrem mais com a má distribuição dos bens econômicos e culturais. Na escola, as crianças, de um modo geral, oriundas das classes populares.

As línguas vivem uma variação grande, que expressa a diversidade de origens sociais e regionais, a diversidade etária, a diversidade de formações profissionais (o pedagogês, o psicologês, o economês, entre outras¹.

¹ Para ilustrar, vou relatar uma situação que vivi recentemente. Tive a oportunidade, num almoço de aniversário, de estar numa roda de conversa em que estavam alguns ceramistas e eu. Num determinado ponto do diálogo, comeci a rir e pedi que me socorressem, já que eu entendia muito pouco do que eles estavam falando tão informal e animadamente. O que será que aconteceu? Embora eu seja uma pessoa letrada, acostumada a conversar e a ler sobre vários assuntos, eu não compreendo conteúdos da área de escultura, mais precisamente de escultura em cerâmica. É importante destacar que a dificuldade não se limita ao uso de vocabulário específico, mas está ligada às construções sintáticas que envolvem o uso de verbos, entre outras particularidades.

O trabalho com a linguagem na escola deve privilegiar a leitura e a discussão sobre as várias possibilidades de falar e de escrever um texto, dependendo do contexto, do objetivo do texto e de quem o vai recebê-lo. Da mesma forma como escolhemos a roupa que vamos usar em função do local para onde vamos, com que objetivo, do clima, também selecionamos os modos de falar e de escrever.

O trabalho pedagógico é um trabalho. E trabalho, no melhor sentido da palavra, envolve criação do mesmo modo que a linguagem, porque se produz como linguagem, que também é um trabalho humano que se refaz a cada dia. Neste sentido, podemos pensar trabalho/linguagem como alienação ou libertação. Se virmos a linguagem como algo que se repete, como fórmulas e regras, temos pouco espaço de criação. Por outro lado, se a virmos como algo que se renova no movimento da nossa vida, estamos continuamente criando e recriando novas formas de dizer o mundo.

Ensinar é deixar aparecer as contradições, as semelhanças, as diferenças. É trabalhar com uma pedagogia que cria condições para que isso aconteça, para as descobertas, os conflitos, o debate... Isso não se garante com uma classe organizada circularmente ou em grupos, não é essa a questão. Isso acontece na relação que se estabelece entre as pessoas. Como diz Marilena Chauí, ao professor não cabe dizer “Faça como eu”, mas “Faça comigo” (Chauí, 1980, p. 39).

É importante levar em consideração e valorizar as pessoas que os alunos são, os conhecimentos que têm, principalmente, por meio de seus modos de falar, pelas suas histórias. É necessário fazê-los sentir que podem (isto é, que têm poder) e que devem ousar, que devem correr riscos para que se confirmem como pessoas capazes e se disponham a trocar de lugar conosco, falando, expondo seus saberes, discutindo.

Nesse movimento de falar, de conversar, de ouvir leituras de muitos textos, de discutir e de escrever pensando no contexto, vão aprendendo novas “roupagens” para a língua e ingressando cada vez mais no mundo letrado.

2.7.1 Referências bibliográficas

- CASTANHEIRA, M. L. Da escrita no cotidiano à escrita escolar. *Revista Leitura: Teoria e Prática*, 20. Campinas: ABL, 1991, pp. 35-42.
- COOK-GUMPERZ e GUMPERZ. Cook-Gumperz and Gumperz, 1992: Changing views of language in Education: the implications for literacy research. In: Beach R. et al. (eds.). *Multidisciplinary Perspectives on Literacy Research*. Urbana, Illinois: NCRE/NCTE, 1992.
- COLLARES, C. A., MOYSÉS, M. A. A história não contada dos distúrbios de aprendizagem. *Cadernos Cedes*, 28. São Paulo: Papirus, pp. 31-48.
- COSTA, Dóris Anita Freire. *Fracasso Escolar: diferença ou deficiência*. Porto Alegre: ed. Quarup, 1993.
- CYPEL, Saul. O aprendizado escolar: reflexões sobre alguns aspectos neurológicos. *Revista FDE*, 19. São Paulo, 1993.
- FIJALKOW, J. *Malos Lectores: por qué?* Madri: Piramide, 1989.
- GRIFO, Clénice. Dificuldades de aprendizagem na alfabetização: perspectivas do aprendiz. Centro de Referência do Professor: Séries Cadernos do Professor e Programa da Pós-Graduação da FAE/UFMG, 1996.
- LAHIRE, B. *Sucesso escolar nos meios populares - as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.
- NUNES, T, BUARQUE, L.; BRYANT, P. Dificuldades na aprendizagem da leitura. São Paulo: Cortez Editora/Autores Associados, 1992, pp. 13-31.
- OLIVEIRA, Marco Antônio e NASCIMENTO, Milton do. Da análise de “erros” aos mecanismos envolvidos na aprendizagem da escrita. *Educação em Revista*: 12 (33-43), Belo Horizonte, 1990.
- SANTIAGO, Ana Lydia B. A inibição intelectual na Psicanálise. Tese de Doutorado. São Paulo, Instituto de Psicologia Clínica da USP, 2000.
- SENA, Maria das Graças de Castro. Dispositivo, I. Belo Horizonte: Clínica d’Iss, 1999, pp. 73-78.
- SOARES, Magda B. *Linguagem e Escola - uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1987.
- VIDAL, G. Falso mal: Médico denuncia a farsa da disritmia. *Isto é / Senhor*, n. 1.070, 21 de março, 1990.

28.

Oralidade e escrita: dificuldades de ensino-aprendizagem na alfabetização



Antônio Gomes Batista

Professor da Faculdade de Educação da UFMG. Diretor do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale).

Maria Lúcia Castanheira

Professora da Faculdade de Educação da UFMG. Pesquisadora do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) e do CNPq.

Ana Lydia Santiago

Psicanalista, professora da Faculdade de Educação da UFMG. Pesquisadora do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale).

2.8.1. Fracasso escolar: buscando explicações para as dificuldades de ensino e aprendizagem na alfabetização

Uma das explicações dadas para o fracasso da alfabetização no Brasil é a de que a democratização do acesso à escola, ocorrida a partir dos anos 70, levou a instituição a lidar com crianças que teriam, em razão de suas condições de vida, sérias deficiências culturais e lingüísticas, que acarretariam dificuldades de aprendizagem. Considerava-se que essas crianças, de um modo geral, apresentavam problemas de disciplina e não valorizavam a escola. Além disso, sua linguagem oral seria muito distante da língua escrita e, em seu ambiente familiar, elas não teriam oportunidades de vivenciar os usos da escrita e nem de conviver com pessoas que valorizassem este tipo de aprendizado.

De fato, os dados estatísticos (dentre eles os do Saeb) mostram que o chamado fracasso escolar tende a se concentrar nas crianças oriundas de meios menos favorecidos economicamente. No entanto, diferentes estudos mostram também que, ao contrário do que em geral se afirma, essas crianças possuem um adequado desenvolvimento cultural e lingüístico e que é a escola que apresenta sérias dificuldades para lidar com a diversidade cultural, lingüística, e mesmo étnica, da população brasileira.

Os principais objetivos ao trazer as idéias aqui apresentadas são:

- discutir as diferentes explicações para esse fracasso;
- mostrar que, mesmo experimentando difíceis condições de existência, essas crianças apresentam um adequado desenvolvimento cultural e lingüístico.

2.8.2. Uma reflexão sobre diferentes explicações para o fracasso escolar

Possivelmente, você já se deparou em sua escola, em sua sala de aula, com crianças que apresentam os chamados “problemas de aprendizagem”, particularmente, na aquisição da leitura e da escrita. Com certeza, essas crianças não são os únicos casos de “crianças problemas”¹ existentes por aí. As crianças que estão diante de nós não estão sozinhas – na minha escola, na sua escola, na escola vizinha, naquela escola lá do outro lado da cidade e ainda na escola vizinha dessa escola – encontramos inúmeras crianças que não estão tendo sucesso, que fracassam em seu aprendizado. Por vezes, essas crianças passam anos freqüentando a escola, até que um dia desistem, “entendem” que não têm “cabeça para o estudo” ou simplesmente vão “cuidar da vida e trabalhar”, “fazer um bico e arranjar uns trocados para ajudar em casa”.

Assim como o problema de crianças que fracassam na escola não acontece apenas em sua escola, professor, ele também não é um problema que surgiu somente agora, nos dias atuais. Pelo contrário, esse é um problema cuja história se inicia com a própria história da escolarização pública. Com a institucionalização do ensino obrigatório, surgem tanto histórias de sucesso de alguns quanto histórias de fracasso de muitos outros. Observe, por exemplo, as expressões que, ao longo dos anos, foram sendo atribuídas aos alunos que, por diferentes motivos, não obtêm sucesso nos seus primeiros anos de escolarização:

“débil, deficiente mental educável, antiintelectual, criança com desvio de conduta, criança lenta, criança com repertório comportamental limitado, criança com distúrbios de desenvolvimento, criança com distúrbios de aprendizagem, carente lingüístico, carente cultural, criança com pobreza vocabular, com atraso de maturação, com distúrbio psicomotor, com problemas de socialização, hiperativa, disléxica, portadora de necessidades especiais” (Grifo, 1996).

É evidente que tais nomeações não surgem ao acaso. Elas expressam diferentes perspectivas de entendimento das causas do fracasso escolar ao longo da história.

Nas últimas décadas do século passado, várias hipóteses causais foram apresentadas como explicação para o fracasso escolar, dando origem à consolidação de quatro diferentes abordagens para interpretação desse fenômeno: Organicista, Instrumental Cognitivista, Questionamento da Escola, “Handicap” Sociocultural. Essas abordagens organizam-se em torno de questões, hipóteses explicativas e metodologias de pesquisa que orientam os profissionais de diversas áreas – médicos, professores, supervisores, psicólogos etc. – em seu processo de estudo e intervenção junto a crianças com problemas de aprendizagem.

Apresentamos, a seguir, uma breve caracterização de cada uma dessas abordagens.

A primeira teorização sobre as dificuldades de aprendizagem surgiu na França, no final do século XIX, e ficou conhecida como Abordagem Organicista (Fijalkow, 1989), por investigar as causas do fracasso escolar levantando hipóteses sobre os possíveis distúrbios e doenças neurológicas do aluno. As pesquisas realizadas nessa linha de investigação

¹ Expressão típica dos anos 30, presente nas publicações que localizam as causas das dificuldades nos instrumentos da psicologia clínica e que buscam no ambiente sociofamiliar as causas dos desajustes e problemas vivenciados pelo aprendiz.

*Esse texto se integra ao boletim da série “Alfabetização, leitura e escrita”, março/2004.

promoveram uma verdadeira classificação médica dos problemas de aprendizagem. Nos dias de hoje, quando se encaminha um aluno para uma avaliação neurológica, buscando apoio na contribuição da medicina para a compreensão das dificuldades de aprendizagem, o resultado do diagnóstico aponta, geralmente, como causa do problema do escolar, um quadro de dislexia, disfunção cerebral mínima (DCM) ou hiperatividade.

Moysés e Collares chamam nossa atenção para a necessidade de se fazer distinção entre a dislexia – quadro conhecido em neurologia, em que a perda do domínio da linguagem escrita pode ocorrer em consequência de seqüela (temporária ou definitiva) de uma patologia do sistema nervoso central – e a dislexia específica de evolução – nome da entidade patológica que foi empregada no campo de estudos dos problemas de aprendizagem da leitura e da escrita. Segundo essas autoras, a dislexia específica de evolução foi “inventada” a partir da suposição de que, se alguém que já sabe ler e escrever perde a capacidade de fazê-lo em função de uma patologia do sistema nervoso central, então, crianças que têm dificuldade em aprender ou não aprendem a ler e a escrever, possivelmente, deverão ter alguma patologia dessa ordem. Assim, a partir dessa idéia, uma das perguntas que orientou as pesquisas nessa área passou a ser: “se uma doença neurológica pode comprometer o domínio da linguagem escrita, será que a criança que não aprende a ler e escrever teria uma ‘doença neurológica’?” Como você pode perceber, o conceito de “Dislexia Específica de Evolução” é proposto com base na transposição de um tipo de raciocínio, perfeitamente aplicável na área médica, para a área educacional. Porém, a pertinência dessa transposição precisa ser examinada com cuidado.

Valendo-se desse mesmo tipo de raciocínio, Strauss, um neurologista americano, lançou, em 1918, a hipótese segundo a qual os distúrbios de comportamento dos escolares e também alguns dos distúrbios de aprendizagem poderiam ser consequência de uma lesão cerebral mínima. Ou seja, tais distúrbios seriam em decorrência de uma lesão, suficiente para alterar o comportamento e ou alguma função intelectual, mas mínima o bastante a ponto de não ocasionar outras manifestações neurológicas. Essa hipótese de Strauss não foi acolhida no meio científico nem divulgada, naquela época, para a sociedade. Contudo, alguns anos mais tarde, em 1957, a lesão cerebral mínima ressurge na medicina, como equivalente à síndrome ‘hipercinética’ ou hiperatividade. Em 1962, durante um simpósio internacional, realizado em Oxford, com a participação de grupos de pesquisa dedicados ao estudo da lesão cerebral mínima, chegou-se à conclusão de que não havia nenhuma lesão. Vários métodos de investigação foram utilizados e não se conseguiu detectar sua ocorrência. Os pesquisadores admitiram o erro e, para corrigi-lo, renomearam o quadro, passando a chamá-lo de disfunção cerebral mínima (DCM). A descrição das manifestações clínicas dessa nova entidade foi ampliada: hiperatividade, agressividade, distúrbio de aprendizagem, déficit de concentração, instabilidade de humor, baixa tolerância a frustrações, para citar apenas as mais divulgadas.

Várias críticas são apresentadas, atualmente, a essa abordagem do fracasso escolar e das dificuldades de aprendizagem. A abordagem Organicista é sempre citada como a grande responsável pela ‘medicalização’ generalizada do fracasso escolar, pois o tratamento proposto para sanar as dificuldades de aprendizagem da criança é o uso de remédios psiquiátricos. Uma das consequências mais indesejada da utilização dessa abordagem é a identificação do aluno como alguém que possui uma falha orgânica, ou seja, um déficit neurológico. Ao se empregar termos como “dislexia”, “hiperatividade” e “disfunção cerebral mínima”, tende-se a ver o(a) aluno(a) como o(a) “único(a) responsável” pelo seu próprio fracasso. Como consequência, limita-se, assim, o campo de investigação do fracasso escolar, uma vez que outros fatores intervenientes na produção desse fenômeno são desconsiderados. A “facilidade” com que esse diagnóstico é utilizado nas escolas cria um quadro de encaminhamento para atendimento médico e prescrição medicamentosa, criando assim, o biologismo de um fenômeno da esfera escolar e produzindo gerações que acabam se tornando conhecidas como “geração comital ou gardenal” (Vidal, 1990; Cypel, 1993).

A segunda abordagem do fenômeno do fracasso escolar surgiu a partir do desenvolvimento de pesquisas no campo da psicologia cognitiva. Trata-se da Abordagem Instrumental Cognitivista, assim designada por buscar as causas das dificuldades de aprendizagem em possíveis disfunções relativas a um dos quatro processos psicológicos fundamentais: a percepção, a memória, a linguagem e o pensamento. Segundo Sena (1999), o diagnóstico realizado utiliza-se basicamente do processo de investigação diferencial (comparando um grupo considerado normal a outro considerado atrasado) e busca identificar os seguintes sintomas: a desorganização espaço/temporal, os transtornos de lateralidade, o desenvolvimento inadequado da linguagem, os transtornos perceptivos visuais e auditivos, o déficit de atenção seletiva e os problemas de memória. Fijalkow (1989), Nunes, Buarque e Bryant (1992) analisam um grande conjunto de pesquisas desenvolvidas a partir dessa perspectiva e apontam alguns problemas que precisam ser considerados ao interpretar os resultados das mesmas. Um desses problemas diz respeito, por exemplo, à não neutralidade e à não objetividade das situações de teste a que as crianças são submetidas, em decorrência da dificuldade de se isolar variáveis para que essas possam ser testadas independentemente uma das outras. Além disso, deve-se considerar que a Abordagem Cognitivista, como a Abordagem Organicista, procura as causas do fracasso das crianças apenas nas características individuais, desconsiderando possibilidades explicativas em outras esferas.

A Abordagem Afetiva caracteriza-se por privilegiar como explicação causal do fracasso escolar os transtornos afetivos da personalidade. Partidários dessa abordagem defendem a idéia de que as causas das dificuldades de aprendizagem devem ser buscadas em perturbações no estado ‘socioafetivo’ da criança e não em supostos problemas neurológicos ou cognitivos. Nessa perspectiva, o atraso do aluno é uma manifestação de suas dificuldades originadas de algum conflito emocional (consciente ou inconsciente), cuja origem se encontra na dinâmica familiar. Por meio da utilização do método

clínico, propõe-se, primeiro, investigar se a dificuldade é de fato um problema de ordem pedagógica ou psicológica, para, posteriormente, buscar compreender porque uma determinada criança elege um determinado sintoma e não outro, como expressão de suas dificuldades emocionais. Uma das críticas feitas a essa abordagem, decorre do fato de que essa acaba por dar subsídios para que se responsabilize a criança e sua família por dificuldades que surgem na esfera escolar, transferindo para fora da escola – para as famílias, para as clínicas – a busca de soluções para os problemas da criança.

A abordagem denominada Questionamento da Escola reúne estudos que investigam diferentes fatores escolares como intervenientes na produção do fracasso dos alunos. Dentre esses, destacam-se, por exemplo: a inadequação dos métodos pedagógicos, as dificuldades na relação professor/aluno, a precária formação do professor e a falta de infra-estrutura das escolas da rede pública de ensino. Segundo Sena (1999), “deslocando a questão do aluno que não aprende para a escola que não ensina”, seguidores dessa abordagem propõem modificações na estrutura e na organização da escola, a fim de que essa instituição cumpra seu papel social.

A abordagem do Handicap Sociocultural identifica no meio sociofamiliar, a origem do fracasso das crianças na escola. Adeptos dessa abordagem consideram a bagagem sociocultural dos alunos e de seus familiares um fator decisivo, tendo em vista que a maioria dos alunos que fracassam na escola é oriunda das camadas populares. Um argumento central na articulação dessa abordagem é a de que essas crianças apresentam uma linguagem deficitária, o que, em consequência, implicaria déficit cognitivo. Segundo Soares (1987), teorias do déficit cultural, lingüístico e cognitivo ocultam a verdadeira causa da discriminação das crianças das camadas populares na escola – a desigual distribuição de riqueza numa sociedade capitalista – e terminam por responsabilizar as crianças e suas famílias por suas dificuldades e por isentar de responsabilidade a escola e a sociedade. De acordo com Sena (1999), “apesar do número significativo de pesquisas comprovando o caráter ideológico do discurso que fundamenta essa abordagem, ainda hoje, podemos constatar como seus pressupostos estão presentes e influenciam fortemente a opinião dos profissionais da educação” sobre possíveis causas do fracasso escolar.

2.8.3. Elementos para o questionamento de teorias do déficit

A breve caracterização das diferentes abordagens do fracasso escolar, apresentada acima, permite constatar que os considerados fracassados são situados em uma mera posição de objeto do conhecimento, marcados por um processo diagnóstico que, embora oscile entre oferecer como explicação causal do fracasso escolar, ora uma disfunção neurológica ou cognitiva, ora um transtorno afetivo, ora problemas lingüísticos, não vacila em apontar esses sujeitos como deficitários (Santiago, 2000).

Um mito se faz especialmente presente na escola em relação às crianças das camadas populares, o da existência de um déficit lingüístico e cultural por parte dessas crianças e de seus familiares. Soares (1987) explica que o mito da deficiência lingüística e cultural se baseia na suposição de que:

“(…) as crianças das camadas populares chegam à escola com uma linguagem deficiente, que as impede de obter sucesso nas atividades e aprendizagem: sua linguagem é pobre – não sabem o nome de objetos comuns; usam frases incompletas, curtas, monossilábicas; sua sintaxe é confusa e inadequada à expressão do pensamento lógico; cometem ‘erros’ de concordância, de regência, de pronúncia; comunicam-se muito mais através de recursos não verbais do que de recursos verbais. Em síntese, são crianças deficitárias lingüisticamente” (Soares, 1987, p. 20).

Essa suposta deficiência lingüística seria atribuída à “pobreza” do contexto lingüístico familiar em que vive a criança. Adeptos dessa abordagem associam a essa visão de um contexto familiar deficiente lingüística e culturalmente a idéia de que os familiares dessas crianças (seus pais ou responsáveis) não demonstrariam interesse por seu desenvolvimento escolar e não se empenhariam em dar suporte para que essas crianças tenham condições de aprender na escola.

Diversas pesquisas desenvolvidas a partir dos anos 70, fornecem elementos para se refutar a hipótese do déficit como causa do fracasso escolar. O trabalho de Labov (Soares, 1987), por exemplo, forneceu elementos para o questionamento das situações de teste a que crianças negras, moradoras de guetos das grandes cidades americanas, eram submetidas. Segundo ele, a artificialidade, bem como a diferença de classes do entrevistador e dos entrevistados, comprometeriam o desempenho dessas crianças, levando-as a se mostrarem desarticuladas e monossilábicas nas situações de entrevista. A análise da produção lingüística dessas crianças em interação com seus pares ou em entrevistas feitas por pessoas do seu próprio grupo social revelou que elas possuíam uma gramática sistemática, coerente e lógica. Segundo Soares, Labov adotaria uma posição contrária à dos partidários da teoria do déficit lingüístico. Para ele, crianças das camadas populares “narram, raciocinam e discutem com muito mais eficiência que os falantes pertencentes às classes mais favorecidas, que contemporizam, qualificam, perdem-se num excesso de detalhes irrelevantes” (Soares, 1987, p. 47).

Segundo estudos sobre a relação entre linguagem, cultura e escolarização (Cook-Gumperz e Gumperz, 1992; Oliveira e Nascimento, 1990), que levam em conta a existência de diferenças lingüísticas e culturais entre crianças das camadas populares, minorias étnicas e crianças das camadas economicamente favorecidas da população, o fato de a escola não estar preparada para lidar com essas diferenças seria um dos principais fatores que contribuíram

para a produção do fracasso escolar. Outros estudos (Fijalkow, 1989) apresentam evidências contrárias à idéia de que existe desinteresse por parte dos familiares das crianças das camadas populares em relação à sua carreira escolar, pois para essas famílias o sucesso na escola representaria a possibilidade de um futuro melhor para seus filhos. Estudos desenvolvidos por Griffo (1996) e Costa (1993) demonstraram o empenho dos familiares em contribuir para a reversão da situação de fracasso em que seus filhos se encontravam. Castanheira (1991) apresenta análise de como crianças das camadas populares, moradoras de um bairro da periferia de Belo Horizonte, eram preparadas por seus pais ou por seus irmãos mais velhos para o ingresso na 1ª série. As interações dessas crianças com a escrita criavam oportunidades de um contato cotidiano com esse objeto do conhecimento, fossem em brincadeiras de ruas, de aulinhas com amigos ou atividades orientadas por seus pais ou irmãos mais velhos. Essas experiências com a escrita preparavam essas crianças para o seu ingresso na escola em melhores condições para aquisição da leitura e da escrita. Em muitos casos, sem o preparo e envolvimento da criança com a escrita antes de seu ingresso na escola de 1º grau não se seguiria uma continuidade do ensino de forma adequada dentro dessa instituição.

Estudos desenvolvidos por Bernard Lahire sobre sucesso escolar nos meios populares, na França, acrescentam diversos elementos a essa discussão, ao apresentar detalhes das diversas formas utilizadas por essas famílias como suporte para que seus filhos pudessem ser bem-sucedidos na escola. Essas formas de suporte variam de família para família e incluem desde a preocupação em garantir que as crianças tenham livros de referência para consulta na hora dos estudos em casa, até atitudes persuasivas como conversas ou mesmo castigos. Os dados analisados por Lahire (1997) levam também à conclusão de que não existe uma relação causal direta entre o sucesso escolar e empenho das famílias em acompanhar os filhos em suas atividades escolares. Observou-se que, em alguns casos, a intervenção familiar, embora positiva, tem efeito limitado sobre a aprendizagem do aluno, como, por exemplo, quando se garante a posse de livros de referência, mas esses não são efetivamente utilizados pelos adultos da família. Além disso, demonstrou-se que as diferentes atitudes tomadas pelas famílias não são valorizadas da mesma forma, nas diversas escolas onde esses alunos são atendidos.

2.8.4. À guisa de conclusão

Como podemos ver a partir do que foi exposto acima, temos disponíveis diversas possibilidades explicativas para o fracasso escolar e as dificuldades que surgem no processo de ensino e aprendizagem. Resta-nos, então, o desafio de buscar mais elementos para que possamos nos posicionar diante dos casos presentes em nossas salas de aula, em nossas escolas. Estudos como os mencionados acima indicam a necessidade de que busquemos conhecer e respeitar as diferenças culturais e lingüísticas apresentadas por nossos alunos e exercitar a nossa compreensão sobre as implicações dessas diferenças nas produções orais e escritas das crianças e jovens dentro da escola.

A existência dessas diversas possibilidades explicativas para o fracasso escolar indica a necessidade de sermos cautelosos ao “diagnosticar” as “dificuldades” e os “problemas” apresentados pelos alunos – não existe uma explicação única para todos os casos, cada caso tem sua história e é necessário intervir examinando que consequências essa intervenção trará para a vida dos nossos alunos.





Literatura e leitores: os livros e seus temas

Nesta unidade III, apresentam-se textos que abordam a questão da literatura na escola e o seu engajamento sociocultural nos contextos de aprendizagem. Os textos selecionados ancoram-se nas discussões sobre as práticas sociais com a linguagem, ressaltando, portanto, as práticas de letramento, conforme se verifica no título que abre esta seção do livro: “Letramento e leitura da Literatura”.

No texto “Letramento e leitura da Literatura”, as autoras Eleonora Cretton Abílio e Margareth Silva de Mattos postulam que o desenvolvimento da linguagem escrita da criança depende de sua convivência com as práticas de linguagem no seu cotidiano. Nesta integração, destaca-se a construção social do discurso oral, sobretudo as narrativas, como fundamentais ao processo de letramento.

Esta integração dos registros oral e escrito no cotidiano escolar, portanto, amplia-se nos textos aqui selecionados. Como se vê, por exemplo, no texto de Verbena Maria, “Escritores e leitores”, que, sob o ponto de vista da formação de leitores, aborda os desafios de tal formação em uma sociedade globalizada, distinguindo uma postura dos leitores em relação aos variados objetos de leitura. Numa abordagem em que a dialogicidade é ponto de realce, a autora focaliza o universo literário no ambiente escolar, assinalando que: “a leitura literária no espaço escolar é uma tarefa de construção de novas formas de lidar com a literatura e de desconstrução de amarras e regras que a pedagogia teima em prescrever e rotular (...)”.

É sobre este processo de construção de novas formas de lidar com a literatura e com os livros na escola que Roxane Rojo discute, em seu texto “Livros em sala de aula”, as possibilidades de aprendizagem e a forma como os discursos são organizados na escola, por meio, por exemplo, do livro didático. A autora traça um perfil desse recurso didático, hoje, no Brasil, destacando uma visão à luz da teoria dos gêneros do discurso e estabelecendo confrontos na prática pedagógica. Questões como – Que conhecimentos, valores, atitudes, tipos e níveis de letramento os alunos trazem? Quais conhecimentos são importantes no projeto de ensino do professor? O que será preciso ensinar nessa coletividade? – permeiam seus argumentos sobre a aprendizagem na escola, tanto na ótica do professor quanto na do aluno. A autora considera a importância de possibilitar ao aluno a escolha entre os discursos que circulam à sua volta, questionando a unicidade de posicionamentos e ressaltando o pluralismo e a democracia.

Nesse contexto dos discursos que se apresentam no ambiente pedagógico, Egon Rangel, em seu texto intitulado “Avaliar para melhor usar – avaliação e seleção de materiais didáticos” discorre sobre os instrumentos utilizados no processo de ensino/aprendizagem, e comenta sobre a diversidade de recursos dispostos aos educadores. O autor também destaca o fato de que a relação professor e aluno, mediada por tais recursos, tem de realizar-se dialogicamente, de modo que seu uso favoreça “uma interlocução pedagogicamente eficaz”. Rangel salienta o papel fundamental da escola em optar por materiais alternativos ao livro didático, proporcionando o desenvolvimento da competência comunicativa e crítica dos sujeitos na escola.

A apresentação de materiais alternativos, bem como a escolha do livro didático, têm de se realizar de modo crítico, pois muitas vezes há nestes recursos a publicidade de uma visão estereotipada e preconceituosa, que esmaga e discrimina a diversidade cultural. Este tema é abordado por Marisa Borba no texto “Literatura e Pluralidade cultural”. A autora salienta a importância de se promoverem leituras com abordagens, temáticas e opiniões variadas, possibilitando aos leitores o diálogo com diferentes culturas. Borba afirma, ainda, que é através da literatura que

se pode desenvolver um trabalho de reflexão sobre a diversidade, ressaltando, assim, o papel social da literatura e a sua importância na escola.

Essa diversidade de leituras é cada vez mais possibilitada por uma nova postura do mercado editorial. É o que se pode afirmar a partir dos argumentos de Margareth Silva de Mattos sobre o fato de que publicações destinadas aos jovens leitores se destacam, atualmente, pela oferta de gêneros e de temáticas. Esses materiais procuram adequar-se às linguagens das novas tecnologias, visando atingir os mais diferentes gostos e interesses dos leitores. Essas idéias aparecem desenvolvidas no seu texto sob o título “Leitura da Literatura: a produção contemporânea”, em que a autora traça um mapeamento do mercado editorial, apresentando alguns títulos que se destacam por sua presença literária e por sua contribuição pedagógica, sem deixar de atender ao interesse de um público leitor cada vez mais seduzido pelo mundo da imagem e do som.

A contribuição pedagógica desses títulos acentua uma discussão sobre a escolarização da literatura, assunto desenvolvido por Aracy Alves Martins no texto “A leitura literária nos livros didáticos”. Martins critica a forma como se utilizam os textos literários em muitos livros didáticos, os quais aparecem, em geral, em fragmentos descontextualizados, servindo a questionamentos que atingem apenas a superficialidade do escrito. Esta inserção da literatura no meio didático é alargada ao se pensar na sua função como mediadora do social. Assim, a autora propõe uma reflexão quanto ao processo de escolarização da literatura, relevando o importante papel da escola no que se denomina a ‘Educação do gosto’ em relação à leitura da literatura.

O importante papel da escola na formação do gosto e na realização de leituras críticas também é assunto tratado no texto que encerra esta unidade sobre Literatura, leitores e livros: “Livros de Literatura e televisão”. Neste texto, a influência da televisão no cotidiano social e a sua presença no universo escolar, principalmente no que diz respeito à formação leitora, é discutida por Elizabeth D’Angelo Serra.

A autora afirma que é necessário que a escola ofereça aos alunos textos diversos e de qualidade, complementando que esta diversidade compreende, também, recursos de imagem e som, como é o caso da televisão. Este objeto não deve ser excluído do universo de “leitura”, em seu sentido amplo, mas acolhido de modo crítico, de modo que o afeto e a companhia do adulto leitor sejam meios de promover uma postura reflexiva diante das inúmeras imagens e mensagens que instauram realidades. Assim, deve-se procurar integrar a televisão na vida escolar, com o objetivo de ampliar a formação leitora das crianças, sem ignorar a importância desse veículo na vida cultural brasileira.



Letramento e leitura da literatura



Eleonora Cretton Abílio

Especialista em Literatura Infantil e Juvenil pela UFF. Técnica de Assuntos Educacionais da UFF/Proale (Programa de Alfabetização e Leitura).

Margareth Silva de Mattos

Mestre em Literatura Brasileira pela UFF. Professora da UFF/Proale (Programa de Alfabetização e Leitura).

3.1.1. Retomando a experiência de narrar

Ainda é possível, no mundo de hoje, que pessoas possam ter interesse pelos contos da tradição oral? Qual o significado profundo desses contos para a mente infantil? O que, afinal, sabemos sobre a influência desses contos na vida das crianças?

Conhecemos o fascínio das crianças pelas histórias de fadas, príncipes e princesas, bruxas, magos, madrastas, duendes e animais que voam, falam etc. Muitas vezes, nós mesmos, adultos, sentimos esse encantamento que os contos oferecem e nem sempre sabemos explicar por quê.

Aliando essas preocupações com a emergência dos múltiplos valores que a literatura infantil encerra, é importante revitalizar a capacidade de fabular, mergulhar na atmosfera do fantasioso, para melhor compreender as próprias lembranças de histórias contadas, ouvidas e lidas em nossa infância. Sobre tudo por acreditarmos que, recuperando o passado, compreendendo-o, é possível escrever uma outra história, mais conscientemente vivida e pensada.

Já afirmava Strôngoli (1990) que “o professor que usa a lembrança de suas experiências infantis ou juvenis penetra, rapidamente e com prazer, em texto escrito para a infância ou a juventude e, identificando-se com sua temática e forma de expressão, chega facilmente ao trajeto do aluno”.

Assim, articulando expressão oral e escrita, pensamos poder estimular os professores a perceberem que o desenvolvimento da linguagem escrita na criança está na dependência direta da maior ou menor presença, em sua vida cotidiana, de práticas de leitura e escrita, e também dos modos de inserção dessa criança nas práticas discursivas orais.

Estudiosos da questão de aquisição da linguagem oral reconhecem que o processo de letramento se encontra em estreita relação com a construção social do discurso oral (sobretudo narrativo), como afirma Rojo (1998).

Considerando tais estudos, neste programa, vamos nos centrar na literatura e, mais especificamente, nas narrativas da tradição, pois sabemos que, na relação adulto/criança, é grande a força do jogo de contar histórias, especialmente as histórias oriundas da tradição originalmente oral, já que estas estão presentes na vida cotidiana das crianças, seja em relatos feitos pela família, seja em relatos feitos por professoras, a partir da entrada na Educação Infantil.

3.1.2. Ouvir, contar e ler histórias: um prazer? Uma aventura? Um desafio à lembrança?

(...) Os avôs sabem de muitas coisas. Os avôs guardam a infância na memória. Com seus rios azuis, suas ruas de barro, chapéus, cavalos, lampiões. Um mundo tão antigo que já quase não cabe mais nesse nosso mundo.

Quando um avô morre, esse mundo antigo e todos os cavalos, rios azuis, ruas de barro morre com ele. Mas para que as coisas que eles guardam lá no fundo deles mesmos, a poeira encantada de outros tempos, não desapareçam completamente, existem os netos.

Este fragmento do conto “Um avô e seu neto”, de autoria de Roseana Murray¹, é exemplar por nos colocar na rota da experiência narrativa. Nele vemos valorizada a memória, que tem na figura do neto o compromisso com a valorização da sabedoria enraizada pelos inúmeros sujeitos ao longo da história.

A oportunidade de [re]simbolizar um tempo aparentemente esquecido na memória é importante para que se perceba o quanto as narrativas ainda nos falam, de uma forma simbólica ou realista, da vida e da própria condição humana.

As narrativas da tradição são criações populares – feitas por autores anônimos – que sobreviveram e se espalharam devido à memória e à habilidade de seus narradores que, de geração em geração, incumbiam-se de manter viva a tradição. Segundo Darnton (1986), essas narrativas são histórias que se prendem ao imaginário popular ou à memória coletiva. Em sua origem, eram destinadas a um auditório – homens, mulheres e crianças – que não sabia ler e que se reunia, à noite, ao redor de fogueiras ou lareiras, principalmente entre os camponeses da França medieval, para escutar o que viria a se tornar, mais tarde, material registrado por estudiosos e folcloristas, como Charles Perrault, no século XVII, e os irmãos Grimm, no século XIX.

Com uma técnica de exposição simples, essas narrativas seguem uma seqüência lógica, sem grandes pormenores, raramente se abandonando a ação principal pela secundária. Era propósito do contador, prender a atenção dos ouvintes, a ponto de contagiá-los e levá-los a uma participação apreciativa durante a própria narração. Para manter a sintonia do auditório e a atenção na narrativa, o narrador usava inflexões de voz, modulações melódicas, expressões fisionômicas e gestos, realçando, assim, os pontos altos da história (Guimarães, 2001).

Fábulas, apólogos, parábolas, contos exemplares, mitos, lendas, sagas, contos jocosos, contos de fadas e contos maravilhosos, são estas matérias narrativas que estão na origem das literaturas modernas e que guardam um saber fundamental, como entende Nelly Novaes Coelho (1991). E são essas as mesmas narrativas que ocupam, muitas vezes, o imaginário de nossas crianças, pois vêm sendo contadas e recontadas, em casa e na escola. E, por quê?

¹ Editado pela Moderna, em 2000.

*Esse texto se integra ao boletim da série “Letramento e leitura da literatura”, maio/2003.

Para a escritora Ana Maria Machado, em seu interessante livro “Como e por que ler os clássicos universais desde cedo” (2002), no qual dedica um capítulo aos contos da tradição oral, o homem conta histórias para tentar entender a vida, sua passagem pelo mundo, para ver na existência uma espécie de lógica. Segundo ela, cada texto e cada autor lidam com elementos diferentes nessa busca, e vão adequando formas de expressão e conteúdo, de modo a que se mantenha o sentido e uma coerência interna profunda. Mexer neles é alterar esse sentido.

Por isso, cabe aqui compreender, ainda que de forma breve, alguns desses gêneros, principalmente, a fábula, o conto de fadas, o conto maravilhoso e os causos ou contos populares, uma vez que são essas as narrativas mais comumente contadas às crianças, ainda hoje.

3.1.3. Fábulas

As fábulas têm sua origem tão remota que é difícil fixá-la, mas sabemos que foi Esopo, no século VI a.C., na Grécia antiga, o responsável por introduzir as fábulas na tradição escrita. Muitos séculos depois, a escrita das fábulas foi retomada por diversos escritores do mundo inteiro, sendo que, no século XVII, coube ao acadêmico francês La Fontaine, o redimensionamento e a renovação desse gênero tão antigo.

A fábula é uma narrativa curta, que apresenta, via de regra, uma moralidade ao final: essa moralidade, em última análise, é um provérbio, uma máxima reveladora de uma visão estática de mundo, que expressa o senso comum. De modo geral, as personagens são animais que assumem comportamento humano, revelando questões relacionadas às relações éticas, políticas ou questões de comportamento.

Trabalhar com fábulas pode e deve ser um ponto de partida para a reflexão a respeito do próprio determinismo formulado acerca da sabedoria prática, questionando os padrões de comportamento e as relações de poder que transparecem nessas narrativas. Por esse motivo, numa pedagogia da leitura, quem trabalha com tal gênero de texto deve saber com clareza que questões colocar para o ouvinte ou leitor diante das fábulas. Pode-se, por exemplo, estabelecer um contraponto com textos mais contemporâneos, ou mesmo estimular a produção de fábulas em que o comportamento das personagens seja alterado.

Monteiro Lobato, na primeira metade do século XX, já fazia isso. Veja-se o exemplo da fábula A cigarra e as formigas: I - A formiga boa e II - A formiga má², em que, no texto I, altera-se o determinismo do texto fonte, A cigarra e a formiga, na versão de La Fontaine³. Nessa última versão, a cigarra, que cantara durante todo o verão, pede emprestado à formiga “algum grão, qualquer bocado, até o bom tempo voltar”, mas, mesmo comprometendo-se a pagar-lhe o empréstimo com juros e sem mora, a formiga se nega a prestar-lhe qualquer auxílio.

Na versão de número II, Lobato se apóia no texto do autor francês, mas acentua o caráter perverso da formiga e ressalta toda a fragilidade, sofrimento e humildade da cigarra, com o claro intuito de que o leitor dela se apiede, e com ela se solidarize.

Entretanto, na versão de número I, Lobato desconstrói a fábula, pintando-nos uma relação de solidariedade, tolerância e respeito mútuo entre as personagens. Nessa versão, a formiga reconhece o valor da cigarra e de seu canto, que a distraía durante o trabalho nos dias quentes de verão, e, atendendo aos seus apelos, acolhe-a até cessarem os rigores do inverno.

Sendo um gênero que explicita modos devidos e indevidos de comportamento, atuando sobre o leitor numa perspectiva predominantemente ética, as fábulas não deixam de lhe proporcionar, no entanto, uma leitura, a um só tempo crítica e prazerosa.

3.1.4. Contos de fadas e contos maravilhosos

Seguiremos, aqui, os estudos de Nelly Novaes Coelho (1991) sobre essas duas formas de narrativa, em que o maravilhoso e o fantástico se tornam mais visíveis e se destacam, principalmente, pela divulgação que alcançaram através dos séculos. São identificadas como formas distintas, em virtude de duas atitudes humanas por elas expressas: a luta do *eu*, empenhado em sua realização interior profunda, no plano existencial, ou em sua realização exterior, no plano social.

No conto de fadas, transparece sempre a atitude mais voltada para a realização interior das personagens, no plano existencial. Melhor dizendo, são narrativas que tendo ou não a presença de fada apresentam em seu núcleo, a questão da realização essencial do herói ou da heroína, geralmente ligada a alguns ritos de passagem de uma idade para outra ou de um estado civil para outro. Daí porque guardam marcas simbólicas da puberdade

² In: LOBATO, Monteiro. Fábulas. 45ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

³ No primeiro volume das Fábulas de La Fontaine, publicado pela Editora Itatiaia, Belo Horizonte, em 1989, com tradução de Milton Amado e Eugênio Amado.

e do início da atividade sexual (Machado, 2002). Há sempre provas a serem vencidas para que o herói alcance sua realização pessoal ou existencial. Essa realização tanto pode se revelar no encontro do verdadeiro eu, quanto na conquista da pessoa amada. Podem-se citar como exemplos: *A Bela Adormecida*, *A Bela e a Fera*, *Rapunzel*, *Cinderela*, entre outros.

No conto maravilhoso, evidenciam-se os questionamentos econômicos e sociais, isto é, os problemas da sobrevivência em nível socioeconômico, ou problemas ligados à vida prática, concreta, cotidiana. Essas narrativas sem a presença de fadas – ainda que delas não se excluam elementos mágicos, maravilhosos – enfatizam aspectos materiais, sensoriais e éticos do ser humano: suas necessidades básicas (estômago, sexo e vontade de poder), suas paixões eróticas. São exemplos de conto maravilhoso: *O gato de Botas*, *Os três porquinhos*, *Aladim e a lâmpada maravilhosa*, muitos dos contos de *As mil e uma noites*, entre outros.

As questões que se colocam são as seguintes: como trabalhar bem os contos da tradição? Como podem, professoras e professores, explorar seu conteúdo, de modo a não domesticarem as crianças, nem lhes dirigirem moralismos?

Uma das alternativas consiste em proporcionar aos alunos uma trajetória de leitura, iniciando-se pelas versões originais dessas narrativas, passando por Perrault e pelos irmãos Grimm – sem que se esqueça, obviamente, de Andersen, que escreveu belíssimos contos, muitos deles inspirados no folclore dinamarquês – e chegando à releitura dessas versões feitas por autores modernos e contemporâneos.

Tomando como exemplo a narrativa de *Chapeuzinho Vermelho*, pode-se realizar um estudo comparativo entre:

- Capuchinho Vermelho – Charles Perrault;
- Chapeuzinho Vermelho – irmãos Grimm;
- Chapeuzinho Vermelho de raiva – Mario Prata;
- Chapeuzinho Amarelo – Chico Buarque (editado pela José Olympio);
- Fita verde no cabelo – Guimarães Rosa (editado pela Nova Fronteira);
- Lobo bobo – Ronaldo Bôscoli e Carlos Lyra (música dos anos de 1960, cantada por João Gilberto).

Essa análise de várias versões para um mesmo conto possibilita observar que todo texto está vinculado aos problemas de sua época. De um lado, há aqueles que tentam impor as normas e os valores maniqueístas de uma classe dominante, de outro lado, há os que rompem essas normas e esses valores e propõem a autonomia do leitor. Os primeiros constituem um tipo de literatura que chamaríamos de conformista. Os outros configuram a literatura transgressora/ emancipacionista.

Também os contos fantásticos têm seu projeto ideológico, e cabe aos professores estarem bem informados dos tempos e lugares, bem como das circunstâncias em que foram recolhidos ou escritos. Da mesma forma, a linguagem utilizada nos contos revela, muitas vezes, o período histórico em que se situa o texto e, ainda, o modo como o autor incorpora ao seu texto, características da cultura do seu povo.

3.1.5. Contos populares

O conto popular é considerado por Câmara Cascudo o nosso primeiro leite intelectual, já que através dele se expressam costumes, idéias, mentalidades, decisões, julgamentos, e se revelam a memória e a imaginação do nosso povo. Ainda para Câmara Cascudo, o que caracteriza o conto popular é a antigüidade (é preciso que o conto seja velho na memória do povo), o anonimato (o conto popular não tem marca de autoria), a divulgação e a persistência.

Os contos populares brasileiros trazem em seu bojo influências e elementos das culturas indígena, africana e européia, o que nos permite a apreensão de certas marcas e de certo caráter de brasilidade presentes nessas narrativas. Sua divulgação, num primeiro momento sempre oral, ao se dar pelo discurso escrito, revela, registra e trabalha formas e normas do discurso social de interlocutores de outros lugares e de outros tempos, conforme Smolka (1989), criando novas condições e outras possibilidades de troca de saberes, instigando os ouvintes/leitores a participarem como protagonistas no diálogo que se estabelece.

A figura do contador ou contadora de histórias, importante na transmissão e na manutenção da memória coletiva, aparece em nossa literatura encarnada em personagens como a Velha Totônia, de José Lins do Rego, e Tio Barnabé e Tia Nastácia, de Monteiro Lobato. Entretanto, sabemos que a prática de narrar oralmente histórias e causos vem-se perdendo na sociedade de informação, onde os mais novos aparatos tecnológicos e as mídias eletrônicas substituem os encontros das comunidades para contar e ouvir histórias.

Daí, talvez, um dos motivos de se ter firmado, na literatura destinada ao público de crianças e jovens, uma tradição, inaugurada com Figueiredo Pimentel, seguida por Monteiro Lobato e, mais recentemente, por autores como Ruth Rocha⁴, Ricardo Azevedo⁵, Joel Rufino dos Santos⁶, entre outros, a de se levar para as páginas dos livros contos populares brasileiros, na tentativa de se manter viva a sabedoria do povo por intermédio de seu repertório de narrativas orais.

3.1.6. Mais algumas palavras...

Hoje, como permanecem essas narrativas populares legadas pelo passado ao mundo pós-moderno? Que leituras podem ser feitas daquelas fábulas, daqueles contos? Seriam eles uma literatura de formação ou de conformação? Que valores éticos podem ser revistos e rediscutidos a partir das fábulas, dos contos de fadas, dos contos maravilhosos, dos contos populares?

Tais questionamentos equivalem também a buscarmos saber, que sociedade queremos? Que cidadão queremos formar nas futuras gerações?

Aprendemos com Todorov que os contos primordiais têm uma estética própria, que se traduz na prioridade do sério. Não o sério no sentido de severo ou sisudo, mas o sério como princípio estruturante da personalidade humana, que faz lembrar tudo aquilo que denota sinceridade, sobriedade, honradez e honestidade, trabalhando com temáticas ligadas à nossa própria condição de seres humanos, com suas contradições e seus sentimentos.

Sendo assim, não há por que negar a manutenção desses textos na sociedade atual. Bem trabalhadas em todos os seus aspectos, essas narrativas fantásticas podem exercer o seu fascínio tanto na mente das crianças quanto na dos adultos, concorrendo assim, com meios de comunicação mais modernos e sofisticados. Podem ainda contribuir para a abertura de um canal profundo de diálogo, visando a conseqüente emancipação da personalidade dessas crianças, proporcionando-lhes conhecer melhor seus próprios sentimentos e impulsos, e na medida em que se desenvolvem como pessoas, trabalhá-los.

⁴Em *Que eu vou pra Angola e O velho, o menino e o burro*, por exemplo, ambos editados pela FTD.

⁵*O macaco e a velha*, editora FTD.

⁶*História de Trancoso, A rainha Quiximbi, O saci e o curupira*, todos editados pela Ática.

3.1.7. Referências bibliográficas

- ABÍLIO, Eleonora C.; ABRANTES, Wanda M.; MATTOS, Margareth S. Da oralidade à escrita – a redescoberta da fala como experiência de narrar e os caminhos da produção textual: relatório de um curso de formação continuada. Niterói: UFF/PROALE, 1994.
- CASCUDO, Luís da Câmara. Prefácio. In: Contos tradicionais do Brasil (folclore). Rio de Janeiro: Ediouro, s/d.
- COELHO, Nelly Novaes. O conto de fadas. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1991.
- DARNTON, Robert. O grande massacre dos gatos e outros episódios da história cultural francesa. 2ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1986.
- FERNANDES, Mônica Teresinha Ottoboni Sucar. Trabalhando com os gêneros do discurso: narrar: fábula. São Paulo: FTD, 2001.
- GAGLIARDI, Eliana; AMARAL, Heloisa. Trabalhando com os gêneros do discurso: narrar: conto de fadas. São Paulo: FTD, 2001.
- GUIMARÃES, Maria Flora. O conto popular. In: BRANDÃO, Helena Nagamine (coord.). Gêneros do discurso na escola, v. 5. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- LIMA, Francisco Assis de Sousa. Conto popular e comunidade narrativa. Rio de Janeiro: Funarte/Instituto Nacional do Folclore, 1985.
- MACHADO, Ana Maria. Como e por que ler os clássicos desde cedo. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.
- ROJO, Roxane. O letramento na ontogênese: uma perspectiva socioconstrutivista. In: ROJO, Roxane (org.). Alfabetização e letramento. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1998.
- SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo. 2ª ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1989.
- STRÔNGOLI, Maria Thereza. Quem conta um conto aumenta um ponto... na motivação do aluno para a leitura. In: Leitura: teoria e prática: revista semestral da ALB, Campinas, ano 9, n. 15, junho de 1990.

3.2

Escritores e leitores



Verbena Maria

Doutora em Teoria da Literatura/PUC-RS, pesquisadora e professora titular da Universidade do Estado da Bahia/Uneb nos cursos de Letras e no Mestrado em Educação e Contemporaneidade/PEC. Desde a década de 90, vem participando ativamente de programas nacionais de formação de leitores. Atualmente coordena o projeto de extensão Rodapalavra/Uneb.

3.2.1. Cenas de leitura

Falar sobre a leitura é sempre um grande e fascinante desafio, por muitas e incontáveis razões. A primeira, e talvez a mais instigante, diz respeito ao público com o qual me proponho a conversar, professores e professoras, mas há também muitos outros leitores e leitoras, com suas trajetórias profissionais e suas próprias histórias de vida.

Vivenciar os desafios de formar leitores em uma sociedade globalizada, que se move freneticamente num circuito de milhares de informações vindas de muitas fontes e lugares, já é suficiente para nos deixar atordoados. Como processar e selecionar aquelas leituras que mais nos tocam e nos dizem respeito, dentro desse espetaculoso cenário?

Eis algo que, de partida, angustia esta geração, recaindo de forma ainda mais ruidosa na formação dos leitores que, no espaço escolar, encontram na figura do professor, ou da professora, o(a) mediador(a) da tarefa de compreender e selecionar, em meio a esse arsenal de dados, o que há de mais essencial para conduzir uma tarefa dessa natureza.

Escrever para vocês, à primeira vista, pareceu-me arriscado, se penso o quanto esse tema tem sido objeto de estudo de especialistas e pesquisadores consagrados, a exemplo de Ana Maria Machado, Aracy Evangelista, Edmir Perrotti, Graça Paulino, Márcia Abreu, Magda Soares, Marly Amarilha, Marisa Lajolo, Regina Zilberman, Vera Aguiar, entre tantos, como se fosse, a princípio, matéria esgotada. Insisto e acredito no tom ameno dessa nossa conversa, porquanto recoberta de afeto e compromisso com as possíveis dificuldades que vocês enfrentam ou têm enfrentado em relação à questão da leitura e de suas implicações com o ensino e a formação da sensibilidade de seus alunos e de si próprios.

Para início de conversa, gostaria de me deter em alguns pontos que considero interessantes para refletir com vocês, num diálogo que pode acontecer mesmo à distância.

A leitura, vocês já devem ter lido e discutido sobre isto, repetidas vezes, faz parte de nosso cotidiano, indo além da habilidade de decifração de sinais aprisionados em uma perspectiva técnica. Mais que isto, ela promove novos saberes no encontro entre o texto e o leitor.

Aqui cabe destacar a distinção entre leitor e litor, como bem assinala Perrotti (1999). Entre um e outro vai uma grande distância. O leitor prefigura aquele ser passivo, imobilizado, que pouco ou nada acrescenta ao ato de ler. O texto para o leitor não tem aberturas, porque ele decifra mecanicamente os seus sinais. Não há mistério, nem criação. A leitura é definitiva.

O leitor, no entanto, é móvel e tem um olhar indefinido, errante e criativo sobre o texto, que se permite ler em suas linhas e entrelinhas, desvelando seus sinais visuais e invisíveis. Isto só ocorre quando se dá o pacto entre texto e leitor, que o leitor não se arrisca a fazer.

A leitura remete ao texto e à sua rede de significações. O texto remete a idéias, valores, crenças, ideologias, sentimento, emoções e afetos. A primeira é um ato de vida, de relações com o mundo, com o outro e consigo mesmo. Daí a atualidade do grande educador Paulo Freire (2000, p. 11), com sua frase emblemática: a leitura do mundo precede a leitura da palavra. A leitura, assim entendida, permite um salto (Perrotti, 1999, p. 33).

São muitas as possibilidades conceituais e metodológicas que a leitura hoje nos oferece. Contudo, sejam cautelosos, pois os atalhos podem nos surpreender, tal qual Chapeuzinho vermelho que, seduzida pelo Lobo mau, acabou por se enredar nos labirintos da floresta. É o mesmo risco quando se trata da leitura de qualquer texto. Ler um texto impõe caminhos imprevistos ou não, reveladores ou não, ‘emancipatórios’ ou não, vindos de um outro olhar ou lugar, às vezes, perigoso por se distanciar da realidade, do lugar social e da sensibilidade do leitor. É o caso, por exemplo, daquele professor que, por vezes, inadvertidamente, adere a teorias de leitura ou a receitas que falseiam, pensando com isto estar compreendendo melhor a sua prática.

Ainda que muitos de vocês anseiem por novidades e acesso a novas tecnologias, quando não as dominam bem, sentem-se ressabiados. No entanto, há algo fundamental que não pode nem deve ser esquecido: o saber acumulado ao longo de um percurso profissional e pessoal que conforma a subjetividade singular e peculiar de cada um de vocês. A trajetória profissional do professor se tece com saberes e experiências, não tenham dúvida.

Isto confere uma relevância social e afetiva a cada gesto e olhar do professor sobre seu campo de trabalho. É a partir desse saber que você, professor, vai, com múltiplos e diversos olhares, ‘ressignificando’ conceitos, reelaborando ou reorganizando suas práticas de leitura e de escrita.

Nesse fogo cruzado, a segunda razão, tão imbricada à primeira, traz à tona a discussão sobre as práticas leitoras e seus modos de ler, e por fim, porém não menos importante, o lugar do escritor e do leitor, atores dessa secular arte de contar, ouvir, ler e escrever.

É sabido por demais, que nas últimas décadas, os movimentos em prol da leitura produziram programas institucionais de leitura, a exemplo do Pró-leitura, do Proler, do Leia Brasil, do Fome de livro, dentre outros, “compreendidos como iniciativas de alcance limitado, se não se constituem em políticas permanentes e de largo alcance” (Cordeiro, 2004, p. 96). Uma profusão de debates, encontros, seminários e publicações têm orientado a formação docente no campo da leitura. O impacto desses movimentos tem trazido alguns resultados interessantes, na medida em que se questionam ou se desconstruem concepções e práticas equivocadas de leituras por parte de muitos professores.

*Esse texto se integra ao boletim da série “A palavra reinventada: seus usos na educação”, setembro/2005.

Por outro lado, o perigo ronda essas mesmas cabeças quando novas abordagens teóricas ou metodológicas são rapidamente introduzidas no cotidiano escolar, prescindindo de um tempo de amadurecimento e de aproximação para que elas, as cabeças, possam lidar com esses novos conteúdos.

Abro a primeira cena. A leitura e a interação texto/leitor. O texto inexistente sem a presença do leitor. É o leitor que dá voz e vida ao texto, não importa em que campo de conhecimento esse se inscreva. É no cruzamento de vozes – do autor e dos leitores – que os seus sentidos vão se constituindo e outras leituras ou outros textos vão se configurando numa constelação de saberes e conhecimentos que se mesclam e se interpenetram como numa partitura de muitos acordes e num arco-íris de mil cores. Cada tom, cada som, matiza-se de outros tantos sons e cores trazidos da vivência coletiva e pessoal de cada um de vocês, leitores. A experiência é, inegavelmente, a grande personagem dessa narrativa.

Acreditem se quiserem, mas esta é a assertiva mais coerente no campo dos estudos da leitura. Tudo mais são hipóteses que se constroem no ato de ler, para se abrirem em outras perguntas e outras tantas respostas de que, muitas vezes, o texto apenas indica pistas e caminhos. É importante que vocês percebam que todo texto dialoga com a cultura de sua época e com a leitura. Compreender isto, é ler antenado ao contexto histórico-social e cultural, sobre o qual o texto se inscreve.

A trilha marcada pela materialidade do texto vai sendo devassada pelo leitor, que encontra no escritor o seu guia. A escolha por tal ou qual caminho cabe a você, professor leitor. O mesmo procedimento vale para o seu aluno. A ele deve ser dado o direito de leitura. Isto significa dizer que o leitor, seja iniciante ou experiente, encontra no texto marcas que o orientam a uma leitura que se entrecruza com saberes oriundos de vários lugares: do autor, de outros textos, do conhecimento da língua, de mundo, de suas histórias de leitura e de suas experiências de vida. São os chamados conhecimentos prévios. Tanto valem para o leitor, quanto para o escritor.

Lê-se por muitas razões:

“(...) para se obter informações, seguir instruções, aprender ou ‘ressignificar’ conteúdos, navegar na Internet, planejar uma aula ou proferir uma conferência, produzir um texto, desenvolver o gosto pela leitura, entreter-se, transitar por outros tempos e lugares reais ou imaginários, escapar à realidade, ou por prazer estético, dentre tantas razões que mobilizam o leitor, conforme seus múltiplos desejos e as diferentes situações de comunicação impostas por um dado contexto sócio-histórico-cultural”.

(Cordeiro, 2004, p. 98)

Assim, a depender dos objetivos e necessidades do leitor, os modos de ler vão tomando diferentes feições e intensidades.

Lê-se, consciente ou inconscientemente, recorrendo a muitas estratégias. A escola deve estar atenta a tais procedimentos e o professor deve ter um conhecimento sólido do quanto os processos cognitivos, sociais, culturais e afetivos de cada leitor são acionados no ato de ler, desempenhando um papel fundamental na sua formação leitora.

Passemos à **segunda cena**, mantendo ainda como figurante, o diálogo entre o texto e o leitor: o **universo literário**. É para além da dimensão utilitária e pragmática que a leitura oferece ao público leitor o grande painel por onde se movem as condutas humanas, matizadas pelo heroísmo, pelo amor, pelo ciúme, pelo desejo, pela hipocrisia, pela veleidade, pela ganância de poder, pelo egoísmo e pela vaidade, entre tantas paixões, posição partilhada por parte significativa dos estudiosos da literatura (Cordeiro, 2003)¹.

Estou falando sobre o lugar da leitura literária e como ela vem sendo acolhida na escola. São temas, como bem disse Ricardo Azevedo (2005)², que não se constituem em conteúdos didáticos, mas que nos são dados a conhecer e discutir através da leitura de obras literárias clássicas e contemporâneas. É pela e na literatura que escritor e leitor realizam sonhos, alimentam fantasias, desejos e utopias, prefigurados em seus enredos, personagens e cenários, catalizadores das polaridades e ambigüidades humanas.

Recuperar a leitura literária no espaço escolar é uma tarefa de construção de novas formas de lidar com a literatura e de desconstrução de amarras e regras que a pedagogia teima em prescrever e rotular segundo a classificação das obras em escolas e gêneros literários, sem falar nas fichas de leitura, nos velhos exercícios de interpretação e nos breves comentários sobre o autor, a obra, seu tempo e a escola literária à qual pertence.

Isto termina por interditar o diálogo do leitor com determinado texto literário ou com outros tantos já lidos. A interação texto/leitor é o exercício interpretativo do significado mais profundo da literatura, na medida em que ela revela a forma como cada autor, em sua escrita lacunar e polissêmica, instiga o leitor a adentrar os mistérios da condição humana. Seguir as pistas deixadas pelo texto, experimentando sua virtualidade estética, é uma forma de transgredir o tipo de leitura mediada comumente pela escola.

¹ Cf. CORDEIRO, Verbena Maria Rocha. Itinerários de leitura: o processo ‘receptional’ de Memórias póstumas de Brás Cubas. Tese de Doutorado - PUCRS, Porto Alegre, 2003. Cf. CORDEIRO, Verbena Maria Rocha. Itinerários de leitura: o processo ‘receptional’ de Memórias póstumas de Brás Cubas. Tese de Doutorado - PUCRS, Porto Alegre, 2003.

² Aspectos instigantes da literatura infantil e juvenil, palestra conferida no 15º Congresso de Leitura do Brasil, Campinas/SP, jul.2005.

Considero a leitura por fruição a opção mais produtiva. Ela possibilita uma relação tão mais intensa e mais próxima com o texto literário que a percepção e a sensibilidade estética do leitor acabam por intuir por quantos e inesperados sentidos ele se constitui.

Palmas, então, para o leitor que não se atém a ler e a responder às questões que estão à flor da pele, ou seja, na superfície do texto, mas que se enreda nos fios da leitura.

Há uma outra questão que vocês precisam repensar. Algo como uma lei sagrada. É como se todos, indistintamente, tivessem de se fascinar com todos os estilos, gêneros e autores nacionais e estrangeiros. Mas há quem goste apenas de ler uma crônica, um conto ou um romance. Há quem se deleite em ler apenas poesia. Há aqueles que se deleitam em prosa e verso. Prosa e verso, attem bem, produzem diferentes leituras, porque exigem diferentes sensibilidades e diferentes formas de lidar com o texto. E há até mesmo quem não goste de literatura. O que fazer, professor, com essa diversidade de gostos e olhares? Obrigar a ler o que você indica, ou ir aos poucos introduzindo o seu aluno no universo ficcional com as histórias mais próximas de sua realidade ou aquelas guardadas nos desvãos da memória? Ouçam com atenção o que diz Pennac (1988, pp.13 e 121): “O verbo ler não suporta o imperativo”, e ainda mais: “Não se força uma curiosidade, desperta-se”.

Reflita sobre isto e tome o caminho que lhe parecer mais acertado, sem deixar para tanto de se colocar no lugar dessa criança, jovem ou adulto que recusa, por alguma razão, a literatura imposta e dogmática. Confie em sua intuição e em seus alunos, deixando as perguntas virem e se instalem sorratoriamente em um ponto até então inaudível.

As explicações para esse quadro são muitas e se situam no campo cultural, social, psicológico, pedagógico etc. Infelizmente, tenho de optar pelo pedagógico para não correr o risco dessa conversa se alongar. Toco em algo polêmico e complexo, a escolarização da literatura³.

A tradição da leitura literária na escola tem, historicamente, aprisionado o escritor e o leitor. Aparentemente, é a voz do escritor que impera, na medida em que o leitor se orienta exclusivamente pelo que o texto porta. Esta tem sido ainda a prática em muitas escolas. Isto significa dizer que os silêncios e vazios deixados nos textos para serem preenchidos pelo leitor não são potencializados, frustrando de alguma forma a intenção do autor de provocar esse leito a interagir com seu texto. Mais uma dica. O texto literário é feito de indeterminações e vazios⁴. Aí reside a sua riqueza, na medida em que deixa brechas para a entrada do leitor em cena.

Curiosamente, tal procedimento deveria ser produtivo – e de fato o é – para o leitor que, ao dialogar com a obra literária, preenche as lacunas textuais a partir de seus conhecimentos prévios, imaginação e sensibilidade. Contraditoriamente, o ato da leitura, na escola, silencia também a voz do escritor, ao aprisionar o seu texto em perguntas e respostas fechadas ou em fichas de leituras, por exemplo. Com isso perde o escritor e perde o leitor, enquanto a escola desconsidera que é na natureza lacunar e polissêmica de um texto literário que consiste a sua riqueza e suas possibilidades de produção de múltiplos sentidos.

Isto não significa dizer que o leitor apenas delire, desconsiderando no texto os sinais que guiam sua leitura, caminhando na contramão da proposta do escritor. O texto literário pode ser, sim, lido para além, é claro, de suas linhas e entrelinhas, das fichas e questionários de compreensão tão do agrado da escola. A imposição de leituras já definidas termina por “transformar o príncipe em sapo”. E se vocês não tiverem a varinha de condão, nem a poção mágica? Já pensaram sobre isto?

Atenção, professor, atenção. O texto literário, como proposta de produção de sentidos, pode ser ou não compartilhado pelo leitor (Paulino, 1992). A leitura literária tem suas manhas e artimanhas, possibilitando ao leitor, como já disse, transgredir a ordem. Mas como? Vai depender do grau de sua percepção e de sua sensibilidade em relação ao mundo ficcional, do lugar social que o leitor ocupa e de sua cumplicidade com o autor. Vai depender do que o leitor elege entre o que lhe sugere sua experiência e os possíveis sentidos que o texto lhe oferece. Nesse embate, há uma tensão produtiva entre as virtualidades sugeridas pelo texto e aquilo que mais toca o leitor intelectual, estética e afetivamente (Cordeiro, 2003). A leitura desliza entre os encontros imprevisíveis surgidos nas dobraduras do texto e do leitor. Daí diferentes olhares sobre o texto. É um passo para a transgressão.

Enfim, a **derradeira cena. Mais que respostas, inquietações**. Vamos ao escritor e à função da literatura. O escritor, em seu ofício, recorre a muitos artifícios. Cada texto, implícita ou explicitamente, traz perguntas e respostas que transformam em tema uma época, uma idéia, um conjunto de conhecimentos, uma forma de ver e de sentir o mundo. O escritor considera as questões postas em seu tempo, a sua sensibilidade estética e sua bagagem cultural.

As perguntas e respostas inscritas no texto literário afloram quando outros interrogantes, ou seja, outros leitores se colocam em cena, não importando quando, nem onde o texto foi produzido. Reafirmo que o fato de um texto literário conter, por natureza, vazios, reforça suas virtualidades, cabendo ao leitor ou à geração de leitores preenchê-los conforme as inquietações de sua época e de sua sensibilidade (Cordeiro, 2003).

³ Sobre essa questão vide Delaine Cafiero e Hércules Corrêa (2003); Graça Paulino (2003); Magda Soares (2003); Ivete Lara Walty (2003).

⁴ A noção de indeterminação e espaços vazios é defendida por Wolfgang Iser (1926). Cf. WOLFGANG, Iser. O ato de ler: uma teoria do efeito. São Paulo: Ed. 34, 1996, entre outras obras desse autor.

É por isso que uma obra literária, por mais antiga que seja, ainda surpreende os leitores. Leiam ou releiam os contos ou os últimos romances de Machado de Assis. Pasmem! É como se revivêssemos o mesmo cenário político de agora. Aventurem-se nessa experiência. Vale a pena porque são vocês que irão atualizar a relação entre passado e presente.

Isto permite também compreender porque os clássicos ainda continuam circulando de forma viva e atual. Lembrem-se também, de que em plena era tecnológica e informatizada o mundo celebra os 400 anos de publicação (Madri, 1605) do clássico da literatura universal D. Quixote de la Mancha, do escritor espanhol Miguel de Cervantes (1547-1616). D. Quixote, personagem emblemático, habita o imaginário coletivo, mesmo daqueles que nunca leram a obra na íntegra. Trata-se de um livro em que a leitura e o diálogo ocupam um papel extraordinário. Quem ainda não o leu, recomendo. Há muitas publicações recentes, inclusive algumas ilustradas. Em Cervantes, muitos e muitos escritores se inspiraram.

Pois é, assim é um texto. Como um mosaico, “nasce de outros discursos” e se constitui “como um espaço de interação entre inúmeras formas de experiência humana, onde todos os caminhos do conhecimento podem se entrelaçar (...) é o ponto onde se dá a interseção da experiência do produtor e a do leitor” (Fernandes, 2003, p. 111)⁵.

É sobre esse tecido plural e multifacetado, que o leitor se debruça para encontrar respostas e acrescentar perguntas a esse ou àquele texto que, por diferentes razões e objetivos, atendem a suas expectativas: conhecimentos, inquietações, deleite ou prazer.

Tal como o escritor, o leitor também se aproxima do texto com perguntas, cujas respostas, sempre provisórias, como disse, atualizam e revivificam o texto lido. Em outras palavras, o leitor se figura como co-autor ao atualizar as perguntas e respostas, também provisórias, que o escritor tinha em mente ao produzir seu texto.

Enfim, a literatura pode ser impiedosa, sinistra, implacável, mas a sua grandeza reside na forma como o escritor reconta a realidade, reinventa outro mundo, devassa todas as vilanias, misérias e grandezas do homem. Ou como diz o poeta Elias José (1997, p. 69): “Saímos de um conto ou romance, tontos de prazer ou cheios de perguntas sobre o mundo que nos cerca. Sobre o mundo que nós somos e que muitas vezes desconhecemos”.

Em seu artigo “Saberes literários como saberes docentes”, a professora e pesquisadora Graça Paulino (2004, pp. 55-61), chama a atenção para o lugar que a literatura ocupa no “conjunto de saberes docentes ligados ao trabalho cotidiano em sala de aula”. Reconhece a autora, entre outras possibilidades, que “(...) a literatura nos ensina que os espaços são múltiplos, que a par do geográfico, existem o cultural, o mítico e o psíquico (...) a conviver com diferentes vozes sociais (...), a conviver com medos, com clímax e com desfechos surpreendentes”.

Isto não significa conferir à literatura um lugar de redentora de males que afligem a educação, nem tampouco ela tem o poder de afetar todos os leitores, conclui com perspicácia a autora.

Nem sempre a literatura apazigua. Curiosamente, alguns escritores acabam nos levando a questionar nossas realidades, sobre as quais nos sentimos terrivelmente impotentes (Nafisi, 2004) ou “nos (dando) o prazer perturbador de nos tirar da mesmice e da mediocridade de nossas vidas vidinhas” (Elias José, op. cit., p. 69).

Oxalá, eu tenha, se não contribuído, ao menos instigado vocês a repensarem sobre o lugar da leitura, do leitor, do escritor e da literatura na constituição de nossa identidade. Enquanto se busca uma solução para que se constitua no Brasil, um país de leitores críticos e criativos, a literatura nos ensina a escapar “do falsamente belo, do falsamente importante”, criando “pequenos bolsões de liberdade” (Nafisi, 2004, p. 16), ainda que a história não nos conte, até agora, uma outra história mais humana e solidária.

⁵ Recomendo duas publicações, uma apresentada e ilustrada por Márcia Williams, Ática, São Paulo, 2004 e outra do cartunista Caco Galhardo, D. Quixote em quadrinhos, da Fundação Peirópolis, Uberaba/MG, 2005.

3.2.2. Referências bibliográficas

- CAFIERO, Delaine; CORRÊA, Hércules Toledo. Os textos literários em quatro coleções de livros didáticos: entre o estético e o escolar. In: ROJO, R.; BATISTA, A. Augusto (org.) Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita. São Paulo: Mercado de Letras, 2003, p.277-298.
- CORDEIRO, Verbena Maria Rocha. Itinerários de leitura no espaço escolar. In: Revista da FAEEBA/Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação I – v. I, n. I, pp. 95-102, jan./jun., 2004.
- FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. São Paulo: Cortez, 2000.
- JOSÉ, Elias. Leitura: Prazer, saber e poder. In: Leitura: teoria e prática. Revista da Associação de Leitura do Brasil. Campinas/São Paulo: Mercado Aberto, ano 16, pp 67-75, jun., 1997.
- LAJOLO, Marisa. Do mundo da escrita para o mundo da leitura. São Paulo: Ática, 2005.
- MACHADO, Ana Maria. Como e por que ler os clássicos universais desde cedo. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.
- PAULINO, Graça; COSSON, Rildo (org.). Leitura literária: a mediação escolar. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004.
- _____. Sobre Lecture et savoir , de Anne-Marie Chartier. In: EVANGELISTA, Aracy et al. (org.). Escolarização da leitura literária. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, pp. 71-76.
- _____. Saberes literários como saberes docentes. In: Presença Pedagógica. Belo Horizonte, v.10, n. 59, pp. 55-61, set./out., 2004.
- PERROTTI, Edmir. Leitores, ledores e outros afins (apontamento sobre a formação ao leitor.) In: PRADO, J.; CONDINI, P. (org.). A formação do leitor: pontos de vistas. Rio de Janeiro: Argus, 1999, pp. 31-40.
- PENNAC, Daniel. Como um romance. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.
- RÖSING, T.; RETTENMAIER, M. Questões de leitura . Passo Fundo: UPF, 2003.
- SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy et al. (org.). Escolarização da leitura literária. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, pp.17-48.
- WALTY, Ivete. Literatura e escola: anti-lições. In: EVANGELISTA, Aracy et al. (org.). Escolarização da leitura literária. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, pp. 49-70.



Livros em sala de aula modos de usar



Roxane Rojo

Prof.^a Dr.^a do Departamento de Lingüística Aplicada do Instituto de Estudos de Linguagem IEL/Unicamp.

Este texto historia brevemente a escrita e o livro na escola, distinguindo as principais categorias de livro escolar, a partir de Choppin (1992). Com isso, situa e delinea o perfil do livro didático hoje no Brasil em suas relações com os outros impressos e veículos de textos que estão presentes na escola contemporânea. A partir daí, discute-se o livro didático como suporte de textos ou como discurso de autor em gênero didático, abordando três modos muito frequentes de usar o livro em sala de aula: o livro como arquivo de textos e propostas; o livro “de fio a pavio”; e, a escolha consciente e criteriosa, seja do livro, seja de partes e textos de livros e de outros impressos, para compor, de maneira harmônica, um projeto de ensino situado. São também sugeridos dois conjuntos de critérios de escolha e seleção para uso de textos impressos: o das necessidades de ensino e o das possibilidades de aprendizagem. Conclui-se lembrando uma meta central para a formação cidadã hoje, a da capacidade de discriminar e avaliar discursos hegemônicos na globalização, de maneira a fazer escolhas éticas entre discursos, para a qual concorrem as adequadas seleção e abordagem de textos e impressos.

3.3.1. Escrita, livro e escola – uma relação muito antiga

Mesmo antes da revolução de Gutenberg – a invenção da escrita impressa – a escrita sempre foi um dos principais instrumentos de comunicação da escola. A escola sempre foi um espaço de circulação das “letras”, um espaço letrado.

Com a reprodutibilidade alcançada pela impressão do livro e de outros suportes, a escola também passa a ser um dos principais espaços de sua circulação. O livro escolar, entretanto, ao longo da história, passou por diversas mudanças.

O pesquisador Alain Choppin (1992), dedicado ao estudo do livro escolar, distingue, de acordo com a sua função no processo de ensino e aprendizado, quatro grandes tipos desse recurso:

- os manuais ou livros didáticos, quer dizer, “utilitários da sala de aula” (p. 16), obras produzidas com o objetivo de auxiliar no ensino de uma determinada disciplina, por meio da apresentação de um conjunto extenso de conteúdos do currículo, de acordo com uma progressão, sob a forma de unidades ou lições, e por meio de uma organização que favorece tanto usos coletivos (em sala de aula), quanto individuais (em casa ou em sala de aula);
- os livros paradidáticos ou ‘para-escolares’, obras complementares “que têm por função resumir, intensificar ou aprofundar” (p. 17) conteúdos específicos do currículo de uma disciplina, seja por meio de uma utilização individual em casa, seja por meio de uma utilização orientada pelo professor, na escola, como ocorre no Brasil¹. Na tradição brasileira, esse tipo de livro escolar abarca, prioritariamente, obras que aprofundam ou enriquecem um conteúdo específico de uma disciplina (o tema da escravidão ou da vida cotidiana no Brasil Colônia, por exemplo) ou que se voltam para a formação do leitor (como os títulos de literatura infantil, em geral, apresentados nos catálogos de editoras como obras “paradidáticas”);
- os livros de referência, como dicionários, atlas e gramáticas, destinados a servir de apoio aos aprendizados, ao longo da escolarização;
- as edições escolares de clássicos, que reúnem, de modo integral ou sob a forma de excertos, “as edições de obras clássicas (gregas, latinas, e outras, em língua estrangeira ou materna), abundantemente anotadas ou comentadas para o uso em sala de aula” (p.16)².

Nos meus tempos de estudante na Educação Básica, os impressos que havia em sala de aula – não tão abundantes como hoje em dia – eram, principalmente, as obras de referência (mapas, atlas, dicionários e gramáticas – latinos, portugueses, franceses) e uma edição escolar de autores clássicos da literatura brasileira e da portuguesa – uma coletânea ou antologia³. Na verdade, comprávamos antologias, dicionários, e mesmo, quando possível, enciclopédias e gramáticas. Atlas e mapas ficavam trancados em grandes gaveteiros das estantes da biblioteca da escola e o professor os requeria quando necessários para sua aula. A biblioteca escolar era grande e bem fornida de obras clássicas e de divulgação, entretanto, o acesso do aluno a ela não era livre, nem tampouco frequente. Os livros estavam nas casas dos alunos.

Por essa época, os livros ou manuais didáticos, tais como os conhecemos hoje, e os livros paradidáticos sequer existiam. É somente com a reforma da grade curricular e da educação da década de 70 do século passado, que o perfil e a circulação do livro escolar começa a mudar. Segundo Clare (2002, s/p), a situação começa a se transformar ainda

¹ O programa de aquisição e distribuição de livros para o Ensino Fundamental do estado de São Paulo, por exemplo, possibilita ao professor a escolha de livros didáticos e de paradidáticos e obras de referência. Na maior parte das vezes, porém, a utilização de paradidáticos é feita para complementar o trabalho pedagógico apoiado pelo livro didático.

² Definições retiradas de Batista (2003).

³ “A permanência da Antologia Nacional no currículo de Português nas séries iniciais do curso secundário, até a década de 1940, reforça a longevidade deste modelo clássico e beletrista de ensino da língua nacional, em que autores e textos eram considerados sobretudo ‘paladinos da linguagem’ (...) Desta maneira, nos primeiros cinquenta anos de sua existência, a Antologia Nacional não só influenciou o ‘bem falar’ e o ‘bem escrever’ de muitas gerações de brasileiros, como também lhes forneceu a formação literária nacional” (Razzini, 2000, p. 243).

*Esse texto se integra ao boletim da série “Materiais didáticos: escolha e uso”, agosto/2005.

na década de 60, quando se firma o processo de democratização do acesso da população à escola, em consequência de um novo modelo econômico. Trata-se de novas condições sociopolíticas. Com a ditadura militar, a partir de 1964, passa-se a buscar o desenvolvimento do capitalismo, mediante expansão industrial. A proposta educacional, agora, passa a ser condizente com a expectativa de se atribuir à escola o papel de fornecer recursos humanos que permitam ao governo realizar a pretendida expansão industrial.

Com a ampliação do acesso da população à escola pública, muda-se o perfil não somente econômico, mas também cultural, tanto do alunado como do professorado. Não é mais uma escola pública destinada apenas aos filhos das elites, mas as camadas populares passam a ter assento nas salas de aula. O novo perfil cultural do alunado acarreta heterogeneidade nos letramentos e nos falares dos alunos. Os esforços das escolas em se adequarem à nova realidade têm impactos visíveis na qualidade do ensino e no perfil do livro escolar. Também o perfil sociocultural, econômico e profissional dos docentes sofre alteração, com a ampliação das redes. A profissão de professor começa a se desprestigiar, a perder autonomia e a se deslocar nos espaços sociais. Antes, uma profissão que conferia status às moças de classe média e alta, agora, a ascensão social para os que pertencem à classe mais pobre da sociedade (Clare, 2002, s/p).

É por essa época que começa a surgir o livro didático e, depois, os paradidáticos, tais quais os conhecemos hoje. De certa maneira, esses manuais didáticos trazem para si uma soma do que antes era a aula do professor e a consulta do aluno a obras de referência e a antologias. Na disciplina de Língua Portuguesa, esse fenômeno é bastante visível – as instruções do livro se combinam (ou entram em conflito) com as do professor na aula, e os antigos dicionários, a gramática e a antologia encontram-se hoje espalhados pelas páginas dos volumes do livro didático.

Com a mudança de perfil do alunado, sobretudo no que diz respeito ao perfil socioeconômico, o livro deixa de estar na casa do aluno e passa a se sediar na escola. Por outro lado, os programas nacionais de distribuição do livro incrementam seu alcance, de maneira a poder prover, progressivamente, um número cada vez maior de escolas e de estudantes, com os acervos necessários. Hoje, podemos dizer, ao contrário, que os tipos de livro escolar mais presentes em sala de aula são os manuais didáticos e os livros paradidáticos, além de, mais recentemente, por meio da distribuição do PNLD, os dicionários⁴. Atualmente, esses livros não são os únicos impressos que circulam nas escolas. Revistas (de divulgação científica e outras) e grandes empresas jornalísticas colocam à disposição das escolas doações de assinaturas permanentes de periódicos jornalísticos (revistas, jornais de grande circulação).

Finalmente, a revolução eletrônica – com a multiplicação dos meios de comunicação de massa, como a televisão e o vídeo – e a revolução digital, trazendo a crescente importância dos computadores e da rede Internet para a circulação e distribuição da informação, também ampliaram os veículos de circulação da escrita para muito além dos limites dos livros. Hoje, as escolas mais equipadas contam com TV, vídeo e computadores – em algumas delas, conectados – que permitem novos acessos à informação escrita ou oral, a partir de novos veículos. Todas essas mudanças acarretam impactos importantes para a escolha e o uso de materiais didáticos e paradidáticos e de veículos de informação na escola contemporânea.

3.3.2. Livros didáticos contemporâneos – um brevíssimo perfil

A capacidade governamental de avaliação, compra e distribuição do livro escolar no Brasil de hoje ampliou-se muito. Além de avaliar e comprar e, ainda, distribuir livros didáticos das principais disciplinas acadêmicas (infelizmente, exceto Língua Estrangeira) ao conjunto dos alunos da rede pública de Ensino Fundamental brasileira, por meio do PNLD – o que, por si só, já atinge números astronômicos⁵, dada a proporção continental do país e a universalização recente das matrículas –, atualmente o Governo Federal ainda investe, através do mesmo PNLD, na compra e distribuição de dicionários, e por meio do PNBE, na renovação e ampliação de acervos das bibliotecas escolares e, ainda, inicia a extensão do direito ao livro escolar, por meio do PNLEM, ao Ensino Médio, por enquanto, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Para 2006, o PNLEM atenderá a todo o país.

Uma das iniciativas importantes nesses programas governamentais foi a instituição da avaliação dos livros que serão comprados, em todas as áreas do conhecimento. As pesquisas das décadas de 70 e 80 do século passado, a respeito do livro escolar, constantemente denunciavam a baixa qualidade e a condução ideológica desses materiais. Instituída a avaliação, a qualidade dos mesmos melhorou enormemente e o cuidado com os projetos gráficos editoriais intensificou-se, tendo impacto no tratamento dos textos e das imagens veiculadas nos livros.

⁴ Pesquisas recentes, como as do Inaf - ver Ribeiro (org.), 2003 - mostram que os livros distribuídos diretamente aos alunos e os consumíveis – livros de alfabetização ou cartilhas e dicionários – são dos mais presentes nas casas dos brasileiros (juntamente com livros religiosos), mesmo dos brasileiros analfabetos.

⁵ “Entre 1994 e 2004, o PNLD adquiriu, para utilização nos anos letivos de 1995 a 2005, um total de 1,026 bilhão de unidades de livros, distribuídos para uma média anual de 30,8 milhões de alunos, matriculados em cerca de 172,8 mil escolas. Nesse período, o PNLD investiu R\$ 3,7 bilhões. Pelo PNLD 2006 Dicionários serão atendidas mais de 478 mil salas de aula de quase 139 mil escolas públicas de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, beneficiando mais de 16,9 milhões de alunos. Para isso, o FNDE vai adquirir cerca de 490 mil acervos, cada um com 10 dicionários, que serão utilizados coletivamente pelos alunos em sala de aula.” (Retirado do site do FNDE, http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=/livro_didatico/livro_didatico.html#dadosesta, em 30/05/2005)

São muitos os manuais didáticos, dicionários, obras de referência e livros paradidáticos propostos hoje para a escolha dos professores e todos eles apresentam níveis de qualidade necessários ao bom desenvolvimento dos projetos de ensino e aprendizagem em que o professor está envolvido. Mas isso coloca uma questão relevante para os professores: Como escolher e utilizar em sala de aula livros e impressos que não entrem em conflito ou contradigam os projetos de ensino e aprendizagem dos professores? Que sejam adequados às necessidades e possibilidades do alunado e da comunidade escolar?

3.3.3. Livros e outros impressos em sala de aula – três modos de usar

Discute-se hoje, na análise do livro didático, se esse é um suporte de textos ou um gênero de discurso. Já explico. A visão do livro didático como um suporte ou veículo de textos variados (Marcuschi, 2004; Soares, 1999) encara o livro didático como um livro (suporte) – uma brochura de papel em certo formato, com certo tipo de cobertura, com resmas costuradas e coladas na lombada – que reúne em si: uma certa distribuição de textos e imagens de diversos tipos – textos expositivos e instruções do autor do livro; outros documentos (históricos, por exemplo); imagens, como reproduções de fotografias, de pinturas, mapas, gráficos, infográficos; textos de campos variados, como o literário, o publicitário, o jornalístico, o de divulgação científica etc. Quase algo como uma coletânea variada ou um arquivo.

Quem vê o livro como um gênero discursivo (Bunzen, 2005; Bunzen & Rojo, no prelo) admite a presença desse conjunto de textos “migrados”⁶ de outros campos da vida social, mas encara o livro como um discurso do autor, a partir de um projeto didático autoral, dirigido a certos professores e a certo alunado, a certo tipo de projeto de ensino e aprendizagem e não a outro, e que implica uma posição do autor sobre o que ensinar, como ensinar, a quem ensinar, para que e quando etc. Este projeto autoral é, inclusive, responsável pela seleção desse ou daquele “conjunto de textos migrados” de outros campos da vida social.

Esta questão, embora pareça coisa apenas de pesquisadores, tem impacto na escolha e, sobretudo, no uso do livro em sala de aula. Se eu encaro o livro como um acervo de textos, ou um arquivo de textos, como faz crer a definição do livro como suporte, posso retirar desse e de outro arquivo qualquer, como quiser e de acordo apenas com meu projeto de ensino – se houver – os textos/imagens necessários para dar suporte a meu projeto de ensino naquele momento. Não preciso me preocupar com a compatibilidade desses arquivos com meu projeto de ensino. Preciso apenas ter condições logísticas de reprodução destes textos/imagens – retroprojeto, xerox – ou que o aluno tenha o livro em mãos, para poder dar minhas aulas. O uso do livro escolar por parte do professor, como arquivo, é o que acontece com frequência nas escolas, quando os alunos não dispõem cada um, do livro para uso próprio, como foi o caso do Ensino Médio até agora. Uma das decorrências desse tipo de uso do livro é o alto índice de cópia de questões ou instruções da lousa nessas aulas, tomando parte preciosa do escasso tempo escolar.

Nada em contrário à autonomia e à supremacia do projeto de ensino situado no contexto e na comunidade escolar de cada professor. Ao contrário⁷. Mas quando, e se, este projeto de ensino existe. Muitas vezes o que se dá é uma prática didática cristalizada na tradição e na vivência de um dado professor, descontextualizada da realidade da comunidade escolar, que, ao tratar o livro como arquivo, ignora também o projeto didático autoral.

Como bem definia Choppin (1992, p. 16), no início deste texto, os manuais ou livros didáticos são “utilitários da sala de aula”, ou seja, obras produzidas com o objetivo de auxiliar no ensino de uma determinada disciplina, que favorecem tanto usos coletivos (em sala de aula), quanto individuais (em casa ou em sala de aula).

Este é um segundo problema: se o professor trata o livro didático como um arquivo, retirando textos e partes que lhe interessam de obras variadas e ignorando o projeto autoral, mas solicita dos alunos que estudem, em sala de aula, em casa, para aulas ou provas, usando o livro adotado, podem ocorrer projetos de ensino em conflito (por exemplo, diferentes visões de como se fez a história), que induzirão o aluno a erro, do ponto de vista da proposta escolhida pelo professor.

Tratar o livro didático como um discurso do autor (num gênero didático) é, ao contrário, tanto na escolha do livro quanto em seu uso, levar em conta o projeto do mesmo, no que diz respeito à seleção dos conteúdos, assim como no que tange à metodologia de ensino adotada, e em seguida, comparar seu próprio projeto de ensino situado com o projeto do autor, para ver se são compatíveis. E aí, são necessários critérios, tanto para adotar um livro para os próximos três anos naquela comunidade escolar, quanto para selecionar textos e atividades no livro e em outros impressos e veículos variados (paradidáticos, obras de referência, coletâneas, jornais, revistas, vídeos, Internet etc). Quais seriam esses critérios?

Gostaria de propor aos professores duas ordens de critérios: as necessidades de ensino e as possibilidades de aprendizagem. Na ordem das necessidades de ensino, encontra-se, principalmente, o projeto de ensino situado do professor (ou, preferencialmente, do grupo de professores) para aquela comunidade escolar. Para esse alunado, o que se deve ensinar,

⁶ Marcuschi, 2004.

⁷ A pior forma de uso do livro é aquela em que o professor perde autonomia e abandona seu próprio projeto de ensino em favor daquele livro, executando com seus alunos as instruções do autor, de “fio a pavio”.

para atingir metas determinadas? Para essa comunidade escolar – que incorpora, por exemplo, alunado de favelas em São Paulo ou Rio de Janeiro ou, ainda, que está situada em zona rural do Centro-oeste –, quais metas de ensino foram eleitas? E, a partir delas, quais conteúdos são importantes para atingir essas metas? Que tipos e níveis de letramento são necessários para que essa comunidade alcance a vida cidadã nessa comunidade? Que textos devem, então, ser selecionados e trazidos para os alunos? Essa obra contempla esses conteúdos e textos? Como complementá-la, a partir de outros impressos?

Na ótica das possibilidades de aprendizagem do alunado, algumas questões já mencionadas são também importantes: Que conhecimentos, valores, atitudes e tipos e níveis de letramento esses alunos já trazem? Quais são importantes no projeto de ensino do professor? O que será preciso ensinar e aprender nessa coletividade? Como se organizam o tempo e o espaço escolar de que se dispõe (número e tempo de aulas, número e tipo de alunos por sala, disposição da sala, existência de biblioteca, laboratório, salas ambientes etc.)? Com que recursos tecnológicos é possível contar (retroprojetor, xérox, vídeo, computador, Internet etc.)? É possível contar com professores de outras disciplinas para atingir essas metas? Que obra/trechos de obras interessantes podem ser selecionadas para atingir essas metas, em face dessas restrições? Como é possível complementar essa obra a partir de outros impressos e recursos⁸?

Para finalizar provisoriamente, esta discussão, quero lembrar de uma meta geral na formação cidadã do alunado no Brasil de hoje – que envolve, de maneira crucial, os textos, impressos e livros que circulam em sala de aula e, correspondentemente, os tipos e níveis de letramento que buscamos que nossos alunos construam –, que é o fato de que, no mundo altamente ‘semiotizado’ da globalização, saber situar os discursos a que somos expostos e recuperar seu situacionismo social (quem escreveu, com que propósito e ideologia, onde foi publicado, quando, quem era o interlocutor projetado etc.) – é importantíssimo para fornecer artifícios para os alunos aprenderem, na prática escolar, a fazer escolhas éticas entre os discursos que circulam à sua volta. Isso possibilita aprender a problematizar o discurso hegemônico da globalização e os significados antiéticos que, nele, desrespeitem a diferença, o pluralismo e a democracia.

⁸ Neste ponto, uma das questões importantes hoje é a inclusão nas salas de alunos portadores de necessidades especiais, particularmente os cegos, cujo atendimento com obras e textos traduzidos em Braille, é hoje, sabemos, ainda altamente insuficiente. Esse é um problema, a meu ver, insolúvel por meio da tradução de cada livro ou impresso em Braille. Quero apostar, num futuro breve, nas soluções computacionais para a questão das necessidades especiais: presença de computadores dotados de acesso universal nas salas; ensino paralelo dos alunos para uso das máquinas; tradutores automáticos de texto ao Braille por meio de softwares; livros e textos digitais.

3.3.4. Referências bibliográficas

- BATISTA, A. A. G. (2003). A avaliação dos livros didáticos: Para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In: R. H. R. Rojo & A. A. G. Batista (orgs.), *O Livro Didático de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental: Letramento escolar e cultura da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2003, pp. 25-67.
- BUNZEN, C. S. Livro didático de Língua Portuguesa: um gênero do discurso. Dissertação de Mestrado. Campinas, São Paulo: Universidade Estadual de Campinas, 2005.
- BUNZEN, C. S. & R. H. R. Rojo (no prelo). Livro didático de Língua Portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In: E. Marcuschi & M. G. Costa Val (orgs.), *O livro didático de Língua Portuguesa – Letramento, inclusão e cidadania. A sair por: Belo Horizonte: Autêntica/CEALE*.
- CHOPPIN, A. *Les manuels scolaires: histoire et actualité*. Paris: Hachette Éducation, 1992.
- CLARE, N. A. V. (2002). 50 anos de ensino de Língua Portuguesa (1950-2000). *Anais do VI Congresso Nacional de Lingüística e Filologia, Cadernos do CNLF, Série VI: Leitura e Ensino de Línguas*, s/p. <http://www.filologia.org.br/vicnlf/anais/caderno06-05.html>, acessado 12/01/2005.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros e suporte: a identidade de gênero no livro didático. Apresentação no II Simpósio de Estudo dos Gêneros Textuais (SIGET). União da Vitória, Paraná, 2004.
- RAZZINI, M. P. G. *O Espelho da Nação: A Antologia Nacional e o ensino de Português e de Literatura (1838-1971)*. Tese de Doutorado. Campinas: IEL/Uicamp, 2000.
- RIBEIRO, V. M. (org.) *Letramento no Brasil – Reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, 2003.
- SOARES, M. B. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: A. Evangelista et al. (orgs.). *A escolarização da leitura literária*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.



Material adequado, escolha qualificada, uso crítico



Egon de Oliveira Rangel

Mestre em Lingüística pela Unicamp e professor concursado do Departamento de Lingüística da PUC-SP.
Coordenou a equipe de Língua Portuguesa no processo de Avaliação do Livro Didático de 1ª a 8ª séries do Ensino Fundamental (MEC-SEF, 1996-2000).

3.4.1. Uma provocação

O título deste texto – material adequado, escolha qualificada, uso crítico – talvez seja uma grande obviedade. Afinal, todo e qualquer professor, quando pensa em materiais didáticos, logo elege objetivos desse tipo, mesmo que não os formule exatamente assim. Por isso mesmo, esse título pode ser entendido também como uma provocação, diante da qual perguntaríamos, ironicamente: “Só isso? Fácil, não? E como é que se chega lá?”

Sem recusar o que há de óbvio – e, principalmente, de anseio comum – nessas três expressões, vale a pena assumir a provocação. Não porque seja possível responder de uma vez a todas as três questões, que permanecerão sempre desafiadoras, mas porque o cotidiano de nossas escolas pede, com urgência, uma reflexão a respeito. Um dia, certamente “chegaremos lá”. Não porque haja, em assuntos como este, um ponto fixo e predeterminado a ser alcançado, mas porque, em algum momento da reflexão, perceberemos ter atingido um novo patamar. E a cada passo teremos diante de nós outros horizontes.

3.4.2. O que torna um material didático?

Qualquer instrumento que utilizemos para fins de ensino e de aprendizagem é um material didático. A caneta que o professor aponta para os alunos, para exemplificar o que seria um referente possível para a palavra caneta, funciona, nessa hora, como material didático. Assim como o globo terrestre, em que a professora de Geografia indica, circulando com o dedo, a localização exata da Nova Guiné. Ou a prancha em tamanho gigante que, pendurada na parede da sala, mostra de que órgãos o aparelho digestivo se compõe, o que, por sua vez, está explicado em detalhes no livro de Ciências. A diferença entre cada um desses recursos é apenas o grau de especialização. A caneta não foi criada para servir de exemplo para a noção de referente, mas, em graus crescentes de especialização e intencionalidade didáticas, o globo, a prancha e o livro, sim.

Assim, há uma quantidade e uma diversidade literalmente indeterminadas de materiais didáticos à nossa disposição. Quanto menos especializados eles forem, maior o grau de elaboração e de intencionalidade pedagógica do professor, e vice-versa. Em ambas as alternativas, quanto mais adequado estiver o material, em relação à situação de ensino e aprendizagem em que se insere melhor o seu rendimento didático.

Portanto, os potenciais e os limites de cada material não estão apenas no seu grau de especialização, mas também:

- na formação intelectual e pedagógica, na criatividade didática e mesmo na presença de espírito de cada professor;
- no perfil sociocultural e escolar dos aprendizes;
- nas características da escola e de seu projeto pedagógico particular;
- nas diferentes situações de ensino e aprendizagem em que se recorre a esse material.

Uma consequência necessária dessa tese é a seguinte: por melhor e mais especializado que seja um material, parte significativa de seu caráter didático decorre dos usos que professor e aluno, envolvidos numa situação de ensino e aprendizagem particular, fazem dele. Podemos dizer, então, que a eficácia desses recursos resulta da correta formulação de uma equação entre o seu grau de especialização, o perfil dos sujeitos envolvidos e as características da situação.

Nesse sentido, convém lembrar que um material didático, qualquer que seja ele, deve desempenhar, no exercício de suas funções, determinados papéis:

- propiciar e orientar uma interação adequada entre o professor e o aluno, em torno do objeto a ser assimilado (a compreensão de um texto, um conceito, um tipo de raciocínio, um modo de fazer etc.);
- independentemente de seu grau de especialização, a primeira função de um material que possamos qualificar como didático é a de favorecer uma interlocução pedagogicamente eficaz entre os sujeitos envolvidos no processo, de forma que a apresentação, o reconhecimento e a assimilação do objeto possa se dar por meio do diálogo, exatamente como no exemplo da construção coletiva da noção de referente possível para uma determinada palavra;
- promover uma aproximação adequada dos sujeitos, e em especial do aprendiz, em relação ao objeto;
- também independentemente de seu grau de especialização, um material didático adequado é aquele que permite aos sujeitos uma representação ao mesmo tempo possível para o nível e o momento do processo de ensino e aprendizagem e que seja aceitável para os saberes de referência socialmente legitimados. É a essa operação, às vezes bastante delicada, que se convencionou chamar de transposição didática. De sua qualidade depende a correção conceitual do instrumento;
- colaborar significativamente para que os sujeitos envolvidos atinjam os objetivos estabelecidos para a situação em questão.

*Esse texto se integra ao boletim da série “Materiais didáticos: escolha e uso”, agosto/2005.

Para cumprir integralmente suas funções, um material adequado à situação em que se insere não pode desconhecer os objetivos em tela. Se o objetivo for, por exemplo, levar o aprendiz a inferir um princípio científico, um texto que apenas o explique, por maiores que sejam as suas possibilidades de instaurar um diálogo entre o professor e o aluno, e por mais correto que seja ele, do ponto de vista da transposição didática, não é o mais adequado para a consecução dos objetivos propostos. Uma boa experiência laboratorial ou um conjunto de atividades que apresentasse indutivamente a matéria, certamente seriam mais indicados.

A qualidade de um material didático pode se definir-se, portanto, por sua capacidade de exercer simultaneamente – e nos níveis desejados – essas funções. Por outro lado, na medida em que há formas muito variadas de fazê-lo, podemos estabelecer uma distinção básica entre eles, com base no tipo de linguagem a que recorrem. De maneira geral, os materiais didáticos, ou apostam predominantemente nos poderes da palavra, falada ou escrita, ou investem mais significativamente nas possibilidades das linguagens não verbais; e, entre elas, os recursos audiovisuais são os mais frequentes. Apesar de sua obviedade, esse dado merece alguma consideração.

Em diferentes áreas das Ciências Humanas, é comum os especialistas afirmarem que uma das marcas mais características da contemporaneidade seria o rápido desenvolvimento de uma cultura da imagem (ou, mais amplamente, do audiovisual), num convívio às vezes conflituoso com as tradições próprias da cultura da escrita. Nesse debate, não se trata, apenas, de saber qual é o tipo de comunicação predominante hoje, mas, principalmente, de saber como vivemos em sociedade e como funcionamos como cultura. Afinal, não só a escola faz parte de uma sociedade determinada, mas também, o próprio processo de ensino e aprendizagem se desenvolve numa cultura específica, mobilizando seus recursos de expressão e comunicação. De forma que aprendemos e ensinamos de formas muito diferentes, sempre parcialmente, determinadas pela cultura em que vivemos.

Nos dias que correm, ninguém nega que a escrita continue exercendo com vigor suas reconhecidas funções sociais e, ainda, que contribua, de formas diversas, mas sempre significativas, para a compreensão e mesmo para o desenvolvimento das imagens e dos sons que povoam o cotidiano contemporâneo. Para nos convenceremos disso, basta lembrarmos do papel das legendas e de muitos outros tipos de texto, como os comentários e as explicações para o adequado funcionamento da maior parte das linguagens ditas “não verbais”. No entanto, muitos estudiosos argumentam que o predomínio do audiovisual já seria uma realidade cultural, especialmente depois que a informática e, em particular, a Internet, tornaram-se parte indissociável de nossos mecanismos de comunicação. E esse predomínio se expressaria não só pelo grande número de atividades socialmente relevantes nas mais diferentes esferas, que recorrem ao audiovisual, mas também pelo papel intelectual e afetivo que imagens e sons desempenham na formação de atitudes e opiniões em nossa cultura.

No que diz respeito a essa “guerra das linguagens”, a escola tem se caracterizado por uma certa perplexidade, quando não por um impasse. De um lado, a escola reconhece a força cultural e as possibilidades pedagógicas do audiovisual, de outro, as formas escolares de ensino e aprendizagem mais bem estabelecidas e mais prestigiadas se devem à cultura da escrita e a seu bom funcionamento. A tal ponto que a competência em leitura e a produção de textos é – e continuará sendo – uma das principais condições para o desenvolvimento da autonomia nos estudos. Entretanto, muitas outras formas de aprender e ensinar, assim como muitos outros usos da própria da escrita, têm se desenvolvido no contexto da cultura do audiovisual, embora só freqüentem a escola marginalmente.

Um quadro como esse sugere uma constante perda de oportunidades didáticas e pedagógicas por parte da escola e até mesmo, em alguns aspectos, um certo descompasso cultural. Nesse sentido, incorporar o audiovisual aos recursos didáticos regulares pode dar mais atualidade e autenticidade cultural às situações e aos processos escolares de aprendizagem. Além disso, pode colaborar para a integração da cultura em que o aprendiz esteja necessariamente imerso e com a qual ele tem familiaridade, à cultura escolar, facilitando o diálogo e a interação entre os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem. Até porque, fora da escola, também é nessa cultura que o professor se movimenta.

Assim, no esforço de atingir seus objetivos, a escola deve apostar ao mesmo tempo nos valiosos recursos da escrita e nas formas de aprender e ensinar, surgidos no contexto das mídias audiovisuais. E, no caso do indispensável recurso à escrita, interessam tanto as formas já estabelecidas pela tradição – os livros, didáticos ou não, os jornais e as revistas etc. – quanto as que a cultura da imagem e do som dá à luz. Este é o caso da escrita digital, ou seja, aquela que vem se desenvolvendo nos meios eletrônicos de comunicação e, em particular, na Internet. Consultar “sites”, manter “blogs”, participar de grupos de discussão, fazer cursos por via eletrônica, e assim por diante, são formas possíveis de aprender e ensinar, sendo também, excelentes recursos de promoção e diversificação do letramento. Muitas delas podem ser eficazmente integradas ao arsenal escolar, desde que preencham adequadamente as funções didáticas já referidas e que se promovam, entre elas e as formas mais tradicionais, diálogos em que um recurso enriqueça o outro.

3.4.3. Materiais didáticos no Brasil de hoje: excesso ou escassez?

Se pensarmos na quantidade e na variedade de materiais didáticos especializados que o mercado é capaz de pôr à nossa disposição, mesmo no caso do Brasil, em que as opções são em menor número, seremos obrigados a constatar a pobreza de nossas escolas públicas. Quantas dispõem de globos terrestres, laboratórios equipados, pranchas de anatomia, material dourado etc.? Quantas têm bibliotecas bem aparelhadas? Em quantas é possível acessar, em sala de aula, “sites” de interesse pedagógico, usar apresentações de multimídia, ou mesmo passar um vídeo?

Apesar desse quadro de evidente escassez, em muitos casos nos deparamos com um excesso, por mais paradoxal que isso pareça. Em muitas escolas, livros didáticos não utilizados lotam o almoxarifado, minidicionários distribuídos pelo PNLD permanecem ou sem dono ou sem qualquer uso efetivo em sala de aula, coleções do PNBE estão trancadas em estantes¹, programas e vídeos da TV Escola passam despercebidos ou, gravados em fitas, continuam intactos.

Evidentemente, há explicações possíveis para cada um desses casos. Algumas vezes, a subutilização de um recurso se deve à falta de outro, como acontece com escolas que recebem coleções de vídeos, por exemplo, e a aparelhagem necessária não existe ou não está em condições de uso. Em outros casos, o desperdício do material disponível se deve às dificuldades inerentes ao uso coletivo, tais como: articular os diferentes programas em andamento, as turmas a serem beneficiadas, os horários possíveis etc. Seja como for, temos diante de nós um quadro em que, muitas vezes, a escassez convive com o desperdício. O que agrava as já precárias condições de trabalho do professor e penaliza o aluno.

É certo que boa parte dessas dificuldades extrapola o âmbito de cada escola, e só pode ser solucionada a médio e longo prazos, no contexto de políticas públicas adequadas e continuadas. Entretanto, um dos motivos dessa situação adversa é de responsabilidade da própria instituição escolar. E está na ausência de um planejamento didático efetivo, tanto de cada disciplina em particular, quanto do conjunto da escola. Afinal, os recursos didáticos, assim como os espaços, e mesmo os horários a serem mobilizados para seu uso, precisam ser combinados e partilhados entre os interessados.

É no contexto do planejamento, que os professores e demais educadores que participam da equipe escolar podem integrar ao trabalho pedagógico uma reflexão sobre o material didático e o seu papel no processo de ensino e aprendizagem. Num fórum como esse, é possível:

- levantar os recursos efetivamente disponíveis: a) na própria escola; b) em espaços públicos complementares (TV Escola, TV Educativa, bibliotecas públicas próximas, programas oficiais etc.); e, c) em instituições não governamentais que prestam serviços educacionais de livre acesso, como “sites”, programas de voluntariado etc.;
- avaliar o potencial pedagógico e didático de cada um deles: a) no que diz respeito aos tipos de interlocução entre os sujeitos que o material favorece, à qualidade da transposição didática realizada e aos objetivos perseguidos; e, b) em termos de sua orientação predominante para a escrita ou para o audiovisual;
- selecionar os materiais mais adequados, do ponto de vista do projeto pedagógico da escola, dos perfis de alunos e professores e das características das situações escolares de ensino e aprendizagem mais frequentes;
- programar e, portanto, otimizar o uso de cada recurso, de forma a, por exemplo, incluir a frequência regular à biblioteca pública como estratégia de letramento, ou programar a exibição de vídeos ou programas educativos em sintonia com o cumprimento dos conteúdos curriculares.

3.4.4. O livro didático

Ao que tudo indica, o desperdício mais freqüente, no momento, é o de diferentes tipos de impressos. Até porque são eles os mais visados pelas políticas públicas voltadas para recursos didáticos e, por conseguinte, são eles os mais presentes em nossas escolas.

Materiais estratégicos para a diversificação e o desenvolvimento do letramento do aluno, como revistas e jornais doados por editoras, além dos próprios livros do PNBE e dos minidicionários distribuídos pelo PNLD, são, muitas vezes, subutilizados. E mesmo o livro didático chega a ser descartado. Nesse último caso, o desuso parece dever-se, quase sempre, a escolhas mal sucedidas, seja porque o livro recebido não era o da primeira opção, seja porque, mesmo correspondendo ao título solicitado, revelou-se em desacordo com realidade da escola ou as expectativas dos professores. Há, ainda, o caso das escolas que dispensam o livro didático porque preferem elaborar impressos alternativos, mas, ainda assim, receberam obras que não chegaram a solicitar.

Considerando-se esta situação particular, o livro didático, se considerado no contexto do planejamento escolar, é uma peça central tanto para a reflexão sobre o lugar dos materiais didáticos no processo de ensino e aprendizagem quanto para evitar o desperdício em meio à escassez. A escolha qualificada do livro didático – ou seja, organizada, envolvendo toda a equipe escolar e orientada por critérios explícitos – pode, então, constituir-se numa referência e, em alguns aspectos, num modelo da discussão a ser feita sobre os demais materiais.

Nessa direção, uma primeira pauta para esse debate poderia incluir ao menos as seguintes questões:

- quais as características comuns do livro, entendido como material didático, em relação às diferentes áreas em que a escola atua?

¹ Já é freqüente ouvir-se, em cursos de formação de professores, em muitos estados, que “a escola está cheia de livros”, “não falta o que ler”.

Em qualquer disciplina, o livro didático é o material didático mais orientado pela e para a escrita. A proposta de ensino que ele apresenta é global (para toda uma série, ciclo ou segmento do Ensino Fundamental), com objetivos, conteúdos, textos e atividades formulados num discurso escrito.

Seja qual for o uso que dele se faça em sala de aula, será preciso que professores e alunos interajam na execução total ou parcial dessa proposta pedagógica, por meio da leitura (as lições ou unidades) e da escrita (exercícios e atividades). Nesse sentido, o livro didático é um poderoso recurso de letramento, talvez o principal, entre os disponíveis na escola.

- quais as características dos livros oferecidos pelo PNLD?

Desde que começaram a ser avaliados pelo MEC, pode-se dizer que os livros didáticos presentes em nossas escolas públicas, para além de não apresentarem erros ou indução a erros conceituais graves, nem preconceitos discriminatórios, não apresentam contradições entre os seus fundamentos teóricos, de um lado, e, de outro, seus conteúdos, textos e atividades. Portanto, cada livro didático recomendado pelo guia corresponde a uma proposta de ensino e aprendizagem que, do ponto de vista dos atuais paradigmas científicos, é ou aceitável ou, mesmo, próxima do que se poderia considerar, no momento, como ideal.

Entretanto, é preciso lembrar que a avaliação do MEC se baseia em critérios cujo escopo, bastante amplo, é a Educação Nacional, e cujos critérios são abstratos e gerais, ou seja, independentes de contextos e realidades particulares. Assim, entre a avaliação oficial, de um lado, e a realidade e as demandas da sua escola, de outro, vai uma certa distância, que só um processo adequado de escolha do livro didático será capaz de vencer.

- ‘co-avaliar’/selecionar os livros disponíveis no PNLD?

Consistindo num confronto entre as possibilidades abertas pelo guia e o projeto didático pedagógico da escola e da(s) disciplina(s) em questão, esse processo de escolha pressupõe uma segunda avaliação do livro didático, agora, efetuada pela própria escola. Para isso, é fundamental elaborar critérios explícitos, que levem em conta os objetivos gerais e específicos do Ensino Fundamental, assim como as características particulares da escola e o seu próprio projeto didático pedagógico.

Uma vez elaborados os critérios, a discussão só será produtiva se envolver toda a comunidade. Portanto, será preciso organizar a equipe escolar para o processo de escolha, de forma a incluir todos os educadores diretamente responsáveis pelo ensino. E o primeiro passo pode consistir em ler cuidadosamente as resenhas do guia, para se conhecer toda a gama de opções à disposição da escola. Sempre que possível, será útil examinar exemplares disponíveis, além de ouvir os depoimentos de professores que tenham alguma experiência com qualquer dos livros recomendados pelo referido guia.

- Contra ou a favor do livro didático? Contra ou a favor do material alternativo?

Uma escola pode, evidentemente, optar por materiais alternativos ao livro didático. Entretanto, considerando-se as conseqüências possíveis, uma decisão como essa deve resultar de um processo bastante amadurecido de discussão, em que as vantagens e desvantagens de uma e de outra escolha sejam muito bem pesadas.

Além de se certificar de que as alternativas em vista são efetivamente viáveis, a escola deve procurar garantir que os ganhos do processo alternativo (apostilas próprias, paradidáticos etc.) ultrapassem ou ao menos compensem as perdas evidentes. Entre essas, a qualidade da transposição didática e a ausência de material de uso direto e pessoal pelo próprio aluno não devem ser menosprezadas.

- Como usar o livro didático (ou o material elaborado pela própria escola)?

Não é demais lembrar a necessidade, como condição para o uso crítico, de se confrontar a proposta pedagógica implicada no livro didático com a da escola, a da disciplina em questão e, no limite, a do(s) professor(es) responsável(eis). Além disso, na medida em que o uso do livro didático corre, freqüentemente, os riscos do dirigismo (quando se torna o único responsável pela condução da matéria) e da ilusão de completude (quando concebido como critério exclusivo de verdade e como encerrando tudo que é necessário ensinar numa série ou ciclo), o seu uso crítico pressupõe uma estreita articulação com outros materiais didáticos. Em particular, os minidicionários do próprio PNLD e os livros distribuídos pelo PNBE são recursos imediatamente à mão, sem nos esquecermos das demais possibilidades que cada escola certamente oferece.

Por fim, podemos dizer que o processo de escolha qualificada do livro didático é uma excelente oportunidade para que a escola discuta o papel da leitura no ensino e na aprendizagem de cada área ou disciplina. Na medida em que recorra à esse recurso como o principal instrumento didático, a equipe docente pode estabelecer metas comuns de letramento e de desenvolvimento da competência leitora dos alunos. Trata-se de uma excelente oportunidade, portanto, para se programarem atividades de leitura como objetos efetivos de ensino e aprendizagem, constitutivos de todas e de cada uma das disciplinas.

Em resumo, e à guisa de conclusão, podemos dizer que só o planejamento escolar e o planejamento pessoal de cada professor, na medida em que incluam uma discussão sistemática sobre os materiais didáticos, podem nos dizer, a cada momento e a cada situação, qual é o material (mais) adequado, quais são os parâmetros e os procedimentos apropriados para uma escolha qualificada, e que valores pedagógicos definem e favorecem o uso crítico.

3.4.5. Referências bibliográficas

LAJOLO, Marisa & ZILBERMAN, Regina. A leitura rarefeita: leitura e livro no Brasil. São Paulo, Brasiliense, 1991.

RANGEL, Egon de Oliveira. O livro: condições de produção e efeitos de sentido. São Paulo, Litteris, 1994.

RANGEL, Egon de Oliveira. Para não esquecer: de que se lembrar, na hora de escolher um livro do Guia? Brasília, Comdipe/SEF/MEC, 2002.

RANGEL, Egon de Oliveira. Sobre sujeitos, situações e materiais didáticos no processo de ensino/aprendizagem. Disponível no site www.tvebrasil.com.br/salto.



Literatura e pluralidade cultural



Marisa Borba

Marisa Borba é pedagoga, com experiência em alfabetização, bibliotecas escolares da rede pública e particular do Município do Rio de Janeiro. Membro do Proler e júri da FNLIJ.

“A literatura é a escola da complexidade humana, do entendimento da vida”.

Edgar Morin

No território brasileiro convivem diferentes grupos sociais, com características étnicas e culturais distintas, permeadas por grandes desigualdades socioeconômicas. Vivemos num país que se apresenta cheio de contradições, no qual ainda encontramos relações sociais discriminatórias, aliadas às práticas excludentes, gerando injustiça social e violência. País que também se apresenta com grande riqueza cultural. País complexo, país plural, necessitando de pluralidade de alternativas. Para solidificar esta sociedade brasileira plural, será preciso ampliar o plural que potencialmente há em cada indivíduo. A escola pública terá nesse momento uma função muito importante, primeiro porque é o espaço em que podem conviver crianças e jovens de origens e níveis socioeconômicos diferentes, com costumes e visões de mundo diferentes. É também o espaço público para a vivência democrática com a diferença e, finalmente, porque é a escola a instituição criada para apresentar às crianças e aos jovens, os conhecimentos acumulados e sistematizados da história do país e da humanidade, democratizando assim, o acesso ao saber produzido pela classe dominante. Nesse sentido, o ethos (a identidade de um povo, grupo ou comunidade, a marca de suas manifestações e realizações culturais) precisa ser discutido amplamente pelos educadores, para que se aproximem e se apropriem de um conhecimento que se torna cada dia mais universal.

Se quisermos construir uma sociedade mais justa e democrática, na qual todos tenham acesso à educação, à cultura, ao esporte, ao emprego, à moradia, ao saneamento básico e à saúde. Se quisermos uma sociedade em que haja efetivamente participação democrática (inclusive nas discussões sobre a elaboração de políticas públicas e nas decisões sobre o uso das verbas públicas), sociedade em que haja qualidade social na prestação dos serviços. Se quisermos a plenitude da cidadania para todos, teremos, como pressuposto básico que discutir a diversidade cultural, reconhecê-la e valorizá-la. Precisamos também buscar a superação das discriminações, atuando concretamente sobre os mecanismos de exclusão.

Ressaltamos a importância da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, desdobrada nos Parâmetros Curriculares Nacionais, que vem trazer o tema pluralidade cultural para ser pensado e vivido por professores e alunos, uma vez que, historicamente, temos tido dificuldades em lidar com a temática do preconceito e da discriminação étnica.

3.5.1. O preconceito no livro didático

Pesquisas acadêmicas há muito denunciam livros didáticos com conteúdos indevidos, até mesmo errados, favorecendo assim a disseminação de preconceitos de diversas formas como, por exemplo, o privilégio da cultura da classe dominante, única aceita como correta, bem como a hierarquização das culturas entre si.

Livros didáticos nos mostram o homem e a mulher de forma estereotipada, sem nenhuma relativização. Neles predominam determinados modelos de homem e mulher, enquadrando-os em comportamentos rígidos, não considerando nenhum tipo de variável no desempenho de seus papéis sexuais. Os livros didáticos apresentam homens e mulheres segregados em mundos diferentes. Mulher é modelo do lar e homem representa trabalho e sustento, levando à discriminação filhos de homens e mulheres que não se enquadrem nesses modelos. Muitos livros não refletem nossa realidade, uma vez que não atentam para nossa pluralidade cultural, nem levam em conta as novas situações de desempenho de papéis sexuais, criados pela transformação social. Se não refletem nossa realidade, muito menos a questionam. Apresentam a realidade como algo pronto, acabado, inquestionável e sem possibilidade de interferência humana. Assim, a escola contribui para a reificação do “status quo”, o que não deve ser o seu papel.

Estudiosos e críticos da ilustração de livros didáticos ou de literatura infantil e juvenil também, há algum tempo, têm apontado para esta questão. Preconceitos também são passados sutilmente através de imagens que são mostradas a crianças e jovens. Exemplo clássico é a ilustração da mulher de avental e lenço na cabeça, enquanto o homem aparece sentado numa cadeira lendo o jornal, ilustração recorrente em livros didáticos quando se quer representar uma família de médio poder aquisitivo.

Embora saibamos que a educação sozinha não irá resolver o problema da discriminação em suas manifestações mais perversas, se quisermos uma sociedade mais justa devemos atuar para promover processos, conhecimentos e atitudes que colaborem com a transformação social. Por exemplo, podemos promover práticas de respeito e solidariedade para com os portadores de necessidades especiais, através de esclarecimentos, uma vez que muitas situações discriminatórias ocorrem por desconhecimento das causas ou das formas de como é possível encaminhar pedagogicamente tais casos. Nas questões de gênero, deparamo-nos com histórias de injustiças para com as mulheres em seu cotidiano na vida privada, em situações familiares ou situações profissionais. Essas injustiças de gênero podem, e freqüentemente são agravadas, quando acrescidas de injustiça por motivo de etnia, cultura ou exclusão socioeconômica. Vale lembrar que a maior parte do magistério é constituída por mulheres (de quem se espera que reproduzam o discurso masculino do poder). Conflitos, contradições, preconceitos, discriminações que hoje percebemos no universo escolar são resultados do lento e doloroso processo de libertação da mulher, principalmente no nosso século.

E na medida em que os alunos, na maioria das vezes, pertencem a grupos sociais economicamente desfavorecidos, esses conflitos estarão sempre presentes e são de gênero, etnia e classe, preconceitos oriundos de nossa formação histórica. Para que a escola promova um processo transformador em relação à pluralidade cultural, será preciso que o agente desse processo – o(a) professor(a) – também se liberte, através do autoconhecimento e do desenvolvimento de sua consciência profissional e crítica. O(a) professor(a) deve saber porque está ali, porque ensinar e o que ensinar, uma vez que só um sujeito crítico e consciente politicamente tem condições de modificar o real.

No nosso modelo de sociedade, os preconceitos e estereótipos foram desenvolvidos em função de antagonismos do tipo homem/mulher, negro/branco, senhor/escravo e minoria dominante/maioria explorada e, ainda, reforçados pelas agências socializadoras como a família e a escola, que reforçam e reproduzem nas gerações mais jovens a visão de mundo

*Esse texto se integra ao boletim da série “Literatura e temas transversais”, setembro/2001.

que justificou e garantiu a continuidade do grupo dominante no poder, através da educação diferenciada. Mas o ideal de democracia que permeia nosso sistema, independente da condição de classe, gênero ou etnia fez com que se instalassem contradições. A partir daí, recorreremos à reflexão teórica, ao pensamento acadêmico e à investigação sistemática para explicar essas mesmas contradições, respondendo sempre que possível ao desafio proposto, como forma de resolução do conflito.

3.5.2. A escola e a pluralidade cultural

A história da sociedade brasileira é marcada pela diversidade cultural. Encontramos aqui, diferentes características regionais e diferentes manifestações de cosmologias que ordenam de maneira diferenciada a apreensão do mundo. Encontramos também formas diferentes de organização social nos diferentes grupos e regiões, uma multiplicidade de relações com a natureza, de vivência do sagrado e de sua relação com o profano. O espaço rural e o espaço urbano propiciam às suas populações vivências e respostas culturais muito diferenciadas que implicam ritmos de vida, ensinamentos de valores e formas de solidariedade distintas. A migração interna faz com que grupos sociais com diferenças de fala, de costumes, de valores e de projetos de vida se inter-relacionem, principalmente, na escola em que essa diversidade cultural esteja presente e tenha sido ignorada, silenciada ou minimizada.

Assim, quando pomos em discussão a pluralidade cultural, podemos também acoplar o tema da educação diferenciada, começando por reconhecer a existência de padrões de socialização base s em estereótipos sexuais que determinam, “a priori”, o lugar da menina e o do menino na escola, e por extensão, mais tarde, na sociedade. Esses estereótipos são tão bem urdidos, que são absorvidos, na maioria dos casos, como algo “natural” e “normal” através da escola.

A escola pública, já citada como espaço privilegiado da vivência democrática e de desenvolvimento do potencial criador de seus alunos, contribuirá para a discussão e a vivência da pluralidade cultural, na medida em que, entre outras estratégias e metodologias, consegue democratizar o acesso ao livro de literatura de qualidade, formando professores e alunos leitores críticos.

A literatura, como arte da palavra, nos põe diante da complexidade da vida, nos apresenta possibilidades de repensarmos o real, o cotidiano, de reinventarmos a própria vida ou até mesmo entender sua multiplicidade.

3.5.3. Que livros oferecer à criança e ao jovem?

Precisamos ter alguns cuidados ao selecionarmos os livros que vamos oferecer às crianças e aos jovens, pois não existe obra cultural inocente, todas estão carregadas de uma determinada visão de mundo, a do autor. Para não ficarmos enredados na concepção de mundo dos outros, e por ela não sermos manipulados, precisamos desenvolver uma leitura crítica.

Escolhendo bons livros e oferecendo ao mesmo tempo uma grande variedade e diversidade deles ao aluno, faremos com que um texto discorde do outro, o conteste e sugira outras alternativas. É importante a leitura de livros variados, de culturas e opiniões diversas, com visões de mundo diferentes umas das outras, de modo que a leitura de um texto dialogue permanentemente com a dos outros. Assim, cada leitor irá se enriquecendo e a sociedade irá tecendo sua pluralidade. Se concordamos com estes pressupostos e queremos montar ou revigorar uma biblioteca, teremos como subsídios para esse acervo, livros de imagens, clássicos da literatura infanto-juvenil - Grimm, Andersen, Perrault, entre outros, a obra de Monteiro Lobato, além de poesias, livros informativos, dicionários, enciclopédias e, principalmente, autores que façam parte da moderna literatura infanto-juvenil, assim como jornais e revistas. A variedade de autores e materiais de leitura fará da biblioteca um lugar destinado à leitura de textos literários e um pólo de discussão da pluralidade cultural, através de atividades como debates de textos e livros lidos, entrevistas, conversas com autores e outros profissionais.

Ressaltamos, assim, autores da moderna literatura infanto-juvenil que trabalham com a desconstrução de modelos clássicos, tradicionais, ou que fazem denúncias de algum tipo de opressão, que promovem rupturas com o discurso dominante, de forma radical ou não. Nesta perspectiva, podemos citar “A fada que tinha idéias”, de Fernanda Lopes de Almeida, em que aparece uma proposta de reforma de estrutura familiar. “A curiosidade premiada”, também de Fernanda Lopes de Almeida, que apresenta uma personagem feminina curiosa, questionadora, que tenta obter respostas para todas as suas perguntas. “Maria-vai-com-as-outras”, de Sylvia Orthof, que mostra a ovelha Maria, que só ia aonde as outras iam e que sofria as consequências de não pensar por si mesma, de não ter criticidade e de não refletir e tirar conclusões. “Era uma vez duas avós”, de Naumim Aizem e Patrícia Gwinner, que apresenta diferenças entre duas avós, com modos distintos de encarar a vida e como se pode tirar proveito da convivência com pessoas que pensam e agem diferente de nós (temos aí uma das facetas da riqueza da complexidade humana). “Mudanças no galinheiro mudam as coisas por inteiro”, de Sylvia Orthof, que relata a história de uma galinha que resolveu cantar de galo e, dessa forma, promove grandes mudanças em seu núcleo familiar. “Faca sem ponta, galinha sem pé”, de Ruth Rocha. Nessa obra, a autora conta a história de dois irmãos (um menino e uma menina), que recebiam uma educação diferenciada, o que leva a sérios atritos entre eles. Em “O Soldado que não era”, Joel Rufino dos Santos nos traz a saga de Maria Quitéria, de forma muito rica e interessante, proporcionando uma boa discussão sobre preconceitos. Neste sentido, vários textos de Ana Maria Machado e Lygia Bojunga são revolucionários. Em “Angélica e a bolsa amarela”, Lygia coloca a menina no interior do grupo familiar, questionando, refletindo, buscando reverter situações incômodas. Angélica nega a mentira sobre a qual se apóia a celebridade da família das cegonhas. Raquel, dona da bolsa amarela, sente o peso de ser criança e menina e suas vontades de ser menino, adulto e escritor crescem dentro da bolsa amarela. Maria, personagem de “A corda bamba”, apresenta uma autêntica emancipação. Em “Tchau!”, encontramos a coragem enorme da mãe que larga a família para viver uma grande e maravilhosa paixão e para realizar seus desejos. A filha questiona a desagregação da família e se sente dividida entre o pai e a mãe. Lygia faz uma ruptura com o modelo de mulher adulta e de comportamentos tradicionais, fazendo também uma crítica à filha que não entende a reação da mãe. Lygia consegue assim, com esta pluralidade de pontos de vista, dialogar com as múltiplas linguagens sociais.

Ana Maria Machado, em muitas de suas obras, nos presenteia com protagonistas que assumem atitudes de rebeldia ante a passividade reinante, que buscam mudanças e alcançam seus objetivos, juntando-se a outros, agindo com solidariedade

e cooperação, sobressaindo assim, o espírito coletivo em detrimento do individualismo. Sua recente obra intitulada “Mas que festa!”, mostra-nos um pouco de nossa diversidade cultural, assim como o já “clássico” “Menina bonita do laço de fita”.

No conto “A moça tecelã”, de Marina Colasanti, do livro “Doze reis e a moça do labirinto do vento”, há o questionamento do mito de que o casamento resolve o problema da solidão da mulher e a submissão aos padrões comportamentais estabelecidos pela sociedade. Ao tecer o tapete, a moça constrói e reconstrói a sua vida.

Ruth Rocha, em “Procurando firme”, apresenta situações que também podem ser discutidas sobre a questão da educação diferenciada homem/mulher.

Alguns autores tratam com muita sensibilidade e visão crítica os excluídos pela sociedade. Paula Saldanha, em “O praça quinze”, mostra a realidade de meninos que vivem nas ruas, mesclando realidade e fantasia. Roseana Murray apresenta os direitos da criança e do adolescente num texto bastante poético.

“Entrevistas”, também de Paula Saldanha, “Coisas de Menino”, de Eliane Ganen, “Rosarito”, “Rosa-choque”, “Zé Beleza” e “Nus, como no Pontal”, de Terezinha Éboli, nos mostram um Brasil geralmente ocultado pela escrita literária mais tradicional.

Trazendo nossa pesquisa para um período mais recente (década de 90) encontramos diversos títulos por meio dos quais os professores podem abordar a questão da pluralidade cultural. São exemplos:

“Uma história só para mim”, de Moacyr Scliar; “Mulher que bicho é esse”, de Lia Zatz; “Meus vários quinze anos”, de Sylvia Orthof; “Felicidade não tem cor”, de Júlio Emílio Brás; “Preto e branco”, de Milton Camargo; “Nó na garganta”, de Mirna Pisky; “Uma vitória diferente”, de Marcos Bagno; “O povo Pataxó e suas histórias”, de Angthichay Pataxó e outros; “Meu livro de folclore”, de Ricardo Azevedo.

Estes e muitos outros títulos de literatura para crianças e jovens abordam questões de gênero, falam sobre as diferentes etnias, discutem questões sociais, falam de preconceitos, enfim, apresentam múltiplas expressões culturais do povo brasileiro.

3.5.4. Algumas considerações

A pluralidade cultural presente em nossa moderna literatura infanto-juvenil poderá chegar ao nosso aluno através do texto literário de qualidade, do texto que o leve a formulações de perguntas e a indagações, que não apresente estereótipos como ponto de partida, que não fira a ética e a estética. Esta literatura não será ponto de chegada e sim ponto de partida para outras leituras, outras indagações, e também, a descobertas de outras situações cada vez mais inesperadas. Essa literatura deverá fazer pensar, questionar, decifrar e interrogar e, depois de nos exigir algum esforço, nos fará sair dela diferentes, transformados de alguma forma. E para nos transformar, deverá nos atrair, viver dentro de nós.

Gianni Rodari, no belíssimo “A Gramática da Fantasia”, assinala: “Todos os usos da palavra a todos, parece um bom lema, sonoramente democrático. Não exatamente porque todos sejam artistas, mas porque ninguém é escravo”. O que vem corroborar nossa tese da necessidade da leitura de bons livros, pois esta é a leitura que nos dá argumentos para que não nos intimidemos, uma vez que a palavra é um instrumento de libertação.

Assim, acreditamos que através da leitura dos livros de literatura de autores brasileiros, como esses citados, atingiremos um desenvolvimento mais pleno e plural dos indivíduos, com mais consciência da importância de sua participação nas decisões coletivas, contemplando assim os diferentes grupos sociais, étnicos e culturais.

3.5.5. Referências bibliográficas

- BELOTTI, Elena Gianini. Educar para a submissão. Petrópolis: Vozes, 1995.
- BOBIO, Norbert. A era dos direitos. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- BRANDÃO, C. R. A. A questão política da educação popular. 2ª edição. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- BRASIL. Constituição República Federativa do Brasil, 1988.
- BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei n. 8.069, de 13 de junho de 1990.
- CASTORIADIS, Cornelius. A intuição imaginária da sociedade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- CHAUÍ, M. Cultura e democracia. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- COSTA, Marisa Vorraber. Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema. Porto Alegre: Ed. Universidade/ UFRGS, 2000.
- LOWENFELD, W. L. Desenvolvimento da capacidade criadora. Rio de Janeiro: Mestre Jou, 1977.
- MACHADO, Ana Maria. Conversas sobre leitura e política. São Paulo: Editora Ática, 1999.
- MELLO, Guiomar Namó de. Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político. 5ª ed. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1985.
- PENNAC, Daniel. Como um romance. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.
- RODARI, Gianni. A Gramática da Fantasia. São Paulo: Summus Editorial, 1982.
- VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.



Leitura da literatura: a produção contemporânea



Margareth Silva de Mattos

Mestre em Literatura Brasileira pela UFF. Professora da UFF/Proale (Programa de Alfabetização e Leitura).

Atualmente, os livros editados com destino a um público leitor de crianças e jovens apresentam tanto uma imensa diversidade temática quanto uma expressiva variedade de gêneros textuais.

Nas últimas décadas, nessas publicações, os projetos gráficos e editoriais vêm-se sofisticando e se mostrando cada vez mais ricos, atraentes e eficazes na captura da atenção e do interesse dos pequenos e jovens leitores. As ilustrações, elaboradas por artistas competentes e profissionais especializados, em técnicas diversas, ganham cada vez mais relevo e importância nas obras; os temas por elas tratados não mais se atêm às demandas escolares, mas buscam atender às inquietações, curiosidades e necessidades do público infanto-juvenil, que interage ativamente com o que se passa no mundo e à sua volta, expressa seus desejos e tenta satisfazê-los na sua vida cotidiana.

Sabe-se que quanto mais os leitores iniciantes, leitores em formação, tiverem contato com diferentes suportes de leitura (livros, jornais, revistas, Internet etc.) e com variados gêneros e modalidades textuais que circulam socialmente, mais aptos estarão para a leitura do mundo e da palavra e para o efetivo exercício da cidadania.

Não obstante o acesso ao mundo da informação através dos meios eletrônicos ainda não estar democratizado e limitado à apenas a uma parcela restrita da população, o público infanto-juvenil se mostra cada vez mais afeito às linguagens das novas tecnologias (televisão, vídeo, Internet, jogos eletrônicos) e competente para lidar com elas. Isto faz com que o mercado editorial busque oferecer ao seu público consumidor uma grande diversidade de opções, visando atingir os mais diferentes gostos e interesses dos leitores.

Desse modo, no trabalho pedagógico com a leitura e a escrita, pensamos que se deva levar em conta o conceito de literatura em seu sentido lato: literatura, então, é “tudo o que é impresso (ou mesmo manuscrito), são todos os livros que a biblioteca contém (incluindo-se aí, o que se chama literatura oral (...))” (Compagnon, 1999, p. 31), não se restringindo somente às obras de ficção ou às que fazem uso estético da linguagem escrita.

Esclarecido esse ponto, podemos prosseguir perguntando: que tipos de publicação vemos hoje sendo oferecidos às crianças e aos jovens? Os mais variados possíveis.

Destacaremos, aqui, outros tipos de publicação em circulação no mercado editorial contemporâneo, que se distinguem por suas peculiaridades. Esses tipos variados vão desde textos clássicos editados na íntegra, em edições ricamente ilustradas, até os ‘livros-jogo’ ou ‘livros-brinquedo’, tão ao gosto dos pequenos, e os livros informativos, cujas publicações vêm-se intensificando ano após ano.

Alguns exemplos dessas publicações de clássicos da literatura brasileira para o público infanto-juvenil são os livros “Fita verde no cabelo: nova velha estória”, de João Guimarães Rosa, com ilustrações de Roger Mello¹, “Conto de escola”, de Machado de Assis, com ilustrações de Robson Araújo² e “O homem que sabia javanês”, de Lima Barreto, com ilustrações de Jô Oliveira³. Essas edições belamente ilustradas intermedeiam o encontro do leitor infanto-juvenil com textos escritos mais densos e elaborados e que por isso requerem maior experiência leitora. As ilustrações proporcionam, assim, um diálogo mais fácil do leitor com a obra, introduzindo-o num universo literário e lingüístico que lhe apresenta maiores desafios.

Também são recorrentes publicações que adaptam clássicos da literatura brasileira ou universal, ainda que nem sempre essas adaptações sejam bem realizadas. Por isso há que se ter cuidado ao escolher as versões adaptadas dos clássicos. Um exemplo de adaptação bem sucedida e de qualidade de um clássico da literatura universal, “Dom Quixote”, de Miguel de Cervantes, é a feita por Will Eisner⁴, que adaptou o texto do autor espanhol para a linguagem dos quadrinhos. A linguagem dinâmica dos quadrinhos – em que a leitura do não verbal se coaduna com a leitura do texto escrito em diálogos, já que nesse gênero predomina o discurso direto – leva os pequenos e jovens leitores a uma descoberta prazerosa de uma obra literária cujo nível de elaboração em sua versão original, dificilmente lhes atrairia e seria acessível.

Um outro exemplo bem sucedido de adaptação de um clássico, desta vez de Shakespeare, é a realizada por Ana Maria Machado, no texto dramático “Sonho de uma noite de verão”⁵. A escritora brasileira adapta a peça do escritor inglês, transformando-a numa narrativa de leitura mais fácil e prazerosa para o leitor em formação, sem ferir o texto original.

Outro tipo de publicação são os livros de imagem, em que a história é contada por meio de ilustrações. Esses livros proporcionam o exercício de nossa capacidade de imaginar e de realizar associações e inferências. A leitura do não verbal nos dá a oportunidade de desenvolver atividades orais e escritas a partir do texto não verbal, reproduzindo-o e recriando-o a partir de outras linguagens. São exemplos de livros de imagem “O último broto”, de Rogério Borges⁶, “A bela e a fera”, de Rui de Oliveira⁷ e “O palhaço”, de Quentin Blake⁸, dentre muitos outros.

¹ Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992.

² Belo Horizonte: Dimensão, 1999.

³ Ibid, ibidem.

⁴ EISNER, Will. O último cavaleiro andante: uma adaptação de Dom Quixote de Miguel de Cervantes. Trad. Carlos Sussekind. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

⁵ São Paulo: Scipione.

⁶ São Paulo: Moderna, 1993.

⁷ São Paulo: FTD, 1994.

⁸ São Paulo: Ática, 1997.

Nos últimos anos vêm crescendo em número, ainda que timidamente, as publicações de textos teatrais para o público infantil e juvenil. Excetuando-se as peças teatrais escritas por Maria Clara Machado e publicadas pela editora Agir, muito pouco desse gênero textual – o texto dramático – esteve presente nas publicações para crianças e jovens. Hoje, é possível encontrar algumas, ainda que poucas publicações, desse gênero, como “Lampião no céu”, de Eliana Carneiro⁹, assim como, também há pouquíssimas publicações de literatura de cordel, um gênero poético bastante popular, mas ainda muito pouco explorado nas salas de aula. “*Quem sabe o sim sabe o não*” e “*A incrível peleja do Pinto Calçado contra Gavião Malvado*”, de Reynaldo Valinho Alvarez¹⁰, com ilustrações de Maria Regina P. de S. Figueiredo e Jô Oliveira, respectivamente, e “*A pedra do meio-dia*” ou “*Artur e Isadora*”, de Bráulio Tavares, com ilustrações de Cecília Esteves, são livros que veiculam a literatura de cordel para crianças.

Um outro tipo de publicação que é oferecido, principalmente para as crianças menores, são os ‘livros-jogo’ ou ‘livros-brinquedo’. Neles, sua própria materialidade interfere no texto escrito e no texto não verbal (as ilustrações). Os mais comuns são os que trabalham com a engenharia de papel, que faz as personagens e ou elementos do cenário das histórias saltarem da página, divertindo e surpreendendo o leitor. Podemos citar como exemplos “*Dracula*” – um livro abra-a-aba de arrepiar, de Keith Faulkner¹¹ e “*Essa não!*” – um livro gigante cheio de surpresas, do mesmo autor¹². É bastante comum nesse tipo de publicação que a história seja um pretexto para a introdução da brincadeira, o que, em absoluto, não compromete a qualidade da obra, que reside principalmente no projeto gráfico.

Neste entre séculos XX/XXI, em que se privilegia a informação como elemento indispensável à existência, afinal de contas, vivemos “inundados por uma torrente de dados e informações” (McGarry, 1999, p. 90), condição essencial para a nossa inclusão nessa sociedade, uma outra tendência editorial que se firma é a publicação de livros de teor informativo. Diferentemente dos livros que veiculam textos teatrais, literatura de cordel e textos não verbais que contam histórias (livros de imagem), os livros informativos, tratando de assuntos diversos, são editados em profusão.

Por estarmos imersos em uma sociedade globalizada que prioriza a informação, tornamo-nos cada vez mais afeitos e receptivos aos textos de teor informativo, portanto, mais aptos a apreendê-los e a operar com eles. Daí porque o mercado editorial vem investindo maciçamente nesse tipo de publicação.

Se há livros que tratam a informação a partir de uma linguagem de função puramente referencial, há outros que, de certo modo, estetizam a informação, usando recursos lúdicos e artísticos, ou mesmo a proposta ficcional, para veicular a informação. Por isso, a qualidade do livro informativo que recebe um tratamento estético, precisa ser aferida e avaliada a partir de um duplo critério: o primeiro diz respeito à correção, adequação e pertinência do seu conteúdo informacional; e, o segundo, à qualidade de seu discurso artístico e estético.

Exemplos dessas publicações são muitos: a coleção “Mestres das Artes no Brasil”, da Moderna; a coleção “No Caminho das Artes” e a coleção “500 Brasis”, da Formato; a coleção “Arte/Vida”, da Dimensão, só para citar alguns.

Há temas que são recorrentes nos livros informativos: a vida e obra de artistas plásticos, de cantores e compositores, em especial os de música popular brasileira; a preservação do meio ambiente; as diferentes manifestações culturais brasileiras, entre outros. Uma característica que salta aos olhos nesse tipo de publicação é de que a informação veiculada é bastante especializada e específica. Assim, fala-se, por exemplo, sobre as baleias Jubarte que estão em risco de extinção¹³, ou sobre as personagens mitológicas do folclore brasileiro¹⁴.

Hoje, constatamos que a literatura produzida para crianças e jovens conta com uma grande diversidade de matizes narrativos e com uma imensa variedade de gêneros e temas em suas publicações. Essa riqueza, sem dúvida, atende às necessidades de um público que tem gostos, interesses e demandas diferentes e que precisa ser conquistado para a leitura da palavra, num mundo de predomínio da imagem e do visual.

⁹ São Paulo: Mercuryo, 2002.

¹⁰ 6ª ed. Rio de Janeiro: Nórdica, 1988 e 3.a ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1994, respectivamente.

¹¹ Ilustrado por Jonathan Lambert e traduzido por José Amaro. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2000.

¹² Ilustrado por Jonathan Lambert e traduzido por Júlia e Lília Moritz Schwarcz. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1992.

¹³ HETZEL, Bia. Rosalina: a pesquisadora de homens. Ilustrações de Graça Lima. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994.

¹⁴ XAVIER, Marcelo. Mitos. Belo Horizonte: Formato, 1998.

3.6.1. Referências bibliográficas

BAUMAN, Zygmunt. Globalização: as consequências humanas. Trad. Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

COMPAGNON, Antoine. O demônio da teoria: literatura e senso comum. Trad. Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

FERRARA, Lucrécia D'Aléssio. Leitura sem palavras. São Paulo: Ática, 1991.

MATTOS, Margareth Silva de. Informação e ficção na literatura infanto-juvenil: reflexões sobre a leitura no Brasil. 2002. 124 f. Dissertação (Mestrado em Literatura Brasileira) – Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói. 2003.

McGARRY, Kevin. O contexto dinâmico da informação: uma análise introdutória. Trad. Helena Vilar de Lemos. Brasília, DF: Briquet de Lemos/Livros, 1999.

PAULINO, Graça (org.). O jogo do livro infantil. Belo Horizonte: Dimensão, 1997.

_____. Diversidade de narrativas. In: PAIVA, Aparecida et al. (orgs.). No fim do século: a diversidade – o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, pp. 39-48.

SARLO, Beatriz. Cenas da vida pós-moderna: intelectuais, arte e videocultura na Argentina. 2ª ed. Trad. Sérgio Alcides. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2000.

SERRA, Elizabeth D'Angelo (org.). Ética, estética e afeto na literatura para crianças e jovens. São Paulo: Global, 2001.

37.

A leitura literária nos livros didáticos



Aracy Alves Martins

Professora do Setor de Linguagens do DMTE – Faculdade de Educação da UFMG. Integrante do Grupo de Pesquisa do Letramento Literário/Ceale-FaE/UFMG. Doutora em Educação.

3.7.1. Introdução

Pretendendo dialogar com professores de todo o país – em processos de formação inicial ou de formação continuada – são discutidas neste texto questões relativas à escolarização da leitura literária e à sua relação com os livros didáticos, incluindo-se nessa discussão, a articulação que os livros didáticos promovem ou não entre fragmentos de textos, obras integrais de literatura, paradidáticos e leitura em bibliotecas ou em outros espaços culturais.

Magda Soares (1999, pp. 42-47) considera o processo de escolarização como inevitável, mas defende a possibilidade de descoberta de uma escolarização adequada da literatura, que obedecesse, no momento da leitura, a critérios que preservem o literário, que propiciem ao leitor a vivência do literário e não uma distorção ou uma caricatura dele. Mais ainda, critérios que conduzissem, eficazmente, às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e aos valores próprios do ideal de leitor que se quer formar.

Na verdade, importante seria, na leitura literária, a tentativa de não se negligenciar o pacto ficcional que o jogo da linguagem e do imaginário tenta estabelecer com os leitores e que somente estes serão capazes de instaurar, ou de ignorar, no seu comportamento participativo. Da mesma forma, importante seria não tratar como informativo ou instrucional, cobrando respostas objetivas e fechadas, textos essencialmente subjetivos e abertos, como os literários.

Por isso, a nenhum mediador, seja ele o professor, o auxiliar de biblioteca ou o livro didático, seria dado o direito ou o privilégio de instaurar ou de ignorar esse pacto em lugar de outros leitores. A leitura literária pode ser até proposta e não ser concretizada por alguns leitores. Ela seria, então, o fruto de uma reciprocidade entre as insinuações da autoria e as disposições estéticas de cada leitor, embora, no mais das vezes, aconteça o contrário, na escola.

Além da crítica que se faz à utilização pelo livro didático de fragmentos de textos, sempre dos mesmos autores, muitas vezes descontextualizados, com coerência e coesão comprometidas, verifica-se, no Guia dos Livros Didáticos – PNLD 2002, como grande parte dos pareceristas consideraram o tratamento dado à leitura literária nos livros de Língua Portuguesa de 5ª a 8ª séries, constata-se:

“(…) um enfoque historiográfico, centrado nas características dos estilos de época e nos elementos estruturais de composição (foco narrativo, caracterização de personagem, ritmo e rima na poesia). As principais habilidades trabalhadas são a localização de informações e a paráfrase. Com relação à exploração estilística e estética, muitas vezes as propostas limitam as possibilidades de experimentação pelo leitor, quando, por exemplo, solicitam do aluno (...) ora apenas identificar as intenções do autor (...), ora utilizar poemas exclusivamente para estudo de conteúdos gramaticais (...), ora passar do sentido conotativo para o sentido denotativo, o que é questionável”. (MEC, 2001, pp. 56, 79, 90, 116).

As atividades arroladas acima, além de pouco desafiadoras, estão deixando de propor a exploração da intertextualidade, da interdiscursividade, da interdisciplinaridade, dos recursos lingüísticos, dos recursos ‘estilístico-estéticos’ e de estratégias diversificadas (antecipação/predição, checagem de hipóteses, elaboração de inferências, comparação e generalização de informações etc.).

Tais tipos de exploração, tanto podem servir aos propósitos lingüísticos quanto aos propósitos artísticos, se se pressupõe que os leitores, diferenciados que são, participem – com seu componente intelectual, emocional e histórico-social – da produção ativa e propositiva de sentidos, em processos de interlocução com diferentes gêneros textuais, como propõem os Parâmetros Curriculares Nacionais, e com as estratégias de produção dos textos.

Segundo Marcuschi (2001), uma alternativa excepcional de se explorar o texto é montar um conjunto de perguntas que exigem a reunião de várias informações para serem respondidas (...), textuais explícitas e implícitas, bem como informações postas pelo leitor, nem sempre diretamente inscritas no texto, numa atividade de se fazer inferências.

Propostas dessa natureza, em vez de considerar a literatura como uma produção exclusivamente lingüística, consideram-na, por sua característica distintiva enquanto gênero textual, uma produção artística, aberta e de pluralidade significativa, cuja constituição estética dependerá grandemente das características diferenciadas dos leitores, em função das experiências prévias de mundo, dos textos e da arte de que usufruiu e que acumulou nas suas oportunidades de letramento literário, para colocar na roda das intertextualidades.

Conforme Gumbrecht (1998), o que torna isso possível é o fato de que entre a ação do autor e a ação do leitor, como condições históricas para a formação de significados, há, realmente, a possibilidade da produção de diferentes significados em virtude de um trabalho deliberado, que cria as convergências do texto para diferentes disposições receptivas. Essas convergências se constituem de vazios deliberados, deixados pelo autor, a fim de que cada leitor possa preenchê-los a partir da sua própria experiência de vida. Fala-se aqui, então, de recepções diferenciadas de leitores plurais, porque diversos.

*Esse texto se integra ao boletim da série “Materiais pedagógicos”, novembro/2002.

A história cultural lembra ainda que sempre existe uma distância entre os modelos impostos e a construção da significação, pois a apropriação pode mesmo contradizer o sentido pretendido¹ (Chartier, 2000, p. 10).

Por isso se torna tão complexo o trabalho com a leitura literária na escola. Segundo Leahy-Dios (2000, p. 281) é difícil tentar estabelecer métodos fixos para a educação literária visando o próprio desenvolvimento e a cidadania crítica e consciente, pois cada aluno trará sua própria experiência, memória e variações culturais.

Dessa forma, a mesma autora, acrescentando um enfoque político e cultural ao lingüístico e ao artístico/estético, constituindo-se assim um tripé metafórico (p. 33), considera que a educação literária exige teorias literárias, pedagógicas e políticas dentro de suas salas de aula, gerando incertezas, confusões e vulnerabilidades.

É imprescindível ressaltar que, na escola, ainda se acrescenta uma outra atitude, reforçada pelo livro didático e, sobretudo, pelo mercado editorial, que parece amenizar os problemas da relação literatura/escola: a adoção dos paradidáticos, através dos quais a escola se sente à vontade para fazer cobranças objetivas e didaticamente referenciadas dos textos, certamente porque não são essencialmente literários.

Finalmente, há ainda um problema a enfrentar que é o da leitura de obras integrais, mediante a crença de que o aluno não gosta de ler, ou de que seus gostos não estão em consonância com as obras recomendáveis pela escola.

Nesse sentido, no tocante às escolhas das obras para leitura, mediante aquela tendência da formação dos professores, que institui as obras que merecem ou não ser lidas pelos alunos, dado o seu grau de legitimidade e a sua classificação entre cultura popular e cultura erudita, Chartier (2000, p. 14), inicialmente, comenta duas posições extremas:

“(...) para incitar à leitura, é preciso evitar duas posições extremas: seja considerar como dignos de serem lidos somente os textos e os gêneros canônicos da cultura clássica, seja, ao contrário, tomar todas as leituras como equivalentes”.

A seguir, o autor nos apresenta uma passagem estreita que, acredito, precisemos nos esforçar por construir com estudo e experimentação, nos nossos processos de mediação de leitura literária:

“(...) o caminho é, pois, estreito, mas fundamental, que deve conduzir as próprias práticas, desde leituras “indignas”, “selvagens”, até uma relação mais enriquecedora com obras profundas e densas”.

No bojo dessa discussão, teremos de considerar que tipo de apropriações os leitores realmente fazem, ou seja, quais são as leituras literárias que os leitores realmente tomam para si. Paulino (1999) apresenta, como exemplo, a literatura infantil e a literatura juvenil, que poderiam ser definidas, não “a priori” pela produção, pela crítica ou pela escola, mas pelos próprios sujeitos leitores. Segundo ela, infantis ou juvenis – “literaturas anexadas” – seriam apenas aqueles livros apropriados, conquistados pelos jovens leitores (...), bastaria que eles se sentissem atraídos e capazes de “roubar” o livro para si.

Nesse sentido, a história do livro e da leitura, denunciando as posições dogmáticas da teoria literária, postula que se alarguem as possibilidades de conhecimento em sentido oposto. “Podemos começar tentando conhecer e entender as práticas, os objetos e os modos de ler distintos daqueles presentes nos meios eruditos” (Abreu, 2000, p. 132).

A autora defende, ainda, que essa postura nos levaria a perceber que não há livros bons ou ruins para todos, pois nem todos compartilham dos mesmos critérios de avaliação. Podemos começar a pensar que as leituras são diferentes e não piores ou melhores (ib. id.).

Assim, Abreu reafirma o seu propósito de circulação dos variados tipos de leitura para os variados tipos de leitores. Não se está propondo, como se vê, que se abandone o estudo do texto literário canônico, e sim, que a escola (...) garanta espaço para a diversidade de textos e de leituras, que garanta espaço para o outro (Abreu, ib. id.).

Do ponto de vista da Sociologia da Literatura, Lajolo (1995, p. 119) faz uma proposta de educação do gosto, que não é somente função da escola, mas que a ela compete, é a de iniciar seus alunos nos protocolos, nos critérios e nos valores de leitura. Uma pessoa que prefere Sabrina a Machado de Assis, pode ser vista como uma pessoa que, em termos de literatura, fala uma variante lingüística diferente da variante da classe dominante.

Certamente essa educação do gosto é tarefa da escola, da biblioteca, da família, das instituições culturais. Por isso é relevante suscitar uma discussão sobre formação cultural, seja pensando na formação dos alunos, seja pensando na formação dos professores e dos auxiliares de biblioteca, a fim de se sentirem, esses, à vontade na escola em prol de uma desejável formação cultural dos alunos. Para essa discussão, torna-se necessário buscar, inicialmente, reflexões sobre outras manifestações culturais que não a literatura, em suas relações com o campo educacional, para

¹ Temos acompanhado, em nosso trabalho de formação de docentes, na efetivação de algumas políticas públicas de leitura, as concepções de leitura subjacentes às apropriações diferenciadas feitas por leitores e formadores de leitores, como, por exemplo, o projeto Literatura em minha casa, do PNBE, ora em implantação. Cf. MARTINS, Aracy, COSSON Rildo. A literatura em minha casa... e na minha escola também! Presença Pedagógica, set./out., 2002.

que possamos nos debruçar sobre a relação literatura e escola, seja em obras integrais, seja em trechos retomados pelo livro didático para atividades na sala de aula.

Magda Soares (2000), profissional da educação e da linguagem, reflete conosco sobre as condições precárias de formação e de atuação dos professores para que eles – usuários ou não de livros didáticos – se tornem leitores parceiros dos alunos.

(...) as hipóteses levantadas anteriormente [diversidade do alunado, formação inadequada, rebaixamento salarial] permitem supor que a concepção de professor leitor que está presente nos livros didáticos das últimas décadas não é propriamente a de um professor não leitor, ou mau leitor, mas a de um professor a quem, por razões sociais, econômicas e, sobretudo, políticas, não são hoje proporcionadas as condições necessárias para o exercício pleno de sua profissão.

As incertezas, os desacertos, as peculiaridades inerentes à tarefa da escola, da biblioteca e de professores de Língua Portuguesa, ao trabalharem com uma inevitável escolarização da literatura, são o interesse central das reflexões levantadas continuamente pelo grupo de que participo no Ceale, o GPELL (Grupo de Pesquisa do Letramento Literário). Esperamos poder contribuir não somente com o trabalho que se faz na escola, mas também com as propostas de democratização do livro e da leitura (Zilberman, 1988, p. 144) que se faz fora dela, para todas as camadas sociais.

3.7.2. Referências bibliográficas

ABREU, Márcia. As variadas formas de ler. In: PAIVA, Aparecida et al. No fim do século: a diversidade: O jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, pp. 121-34.

CHARTIER, Roger. Educação e história rompendo fronteiras. *Presença Pedagógica*. v. 06 n. 31, jan./fev., 2000, pp. 5-15.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. As Consequências da Estética da Recepção: Um Início Postergado (Capítulo 1). ROCHA, João Cezar de Castro (org.). *Corpo e forma: ensaios para uma crítica não-hermenêutica*. Trad. Heloisa Toller Gomes. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998, pp. 23- 46.

LAJOLO, Marisa. Natureza interdisciplinar da leitura e suas implicações na metodologia do ensino. In: ABREU, Márcia (org.). *Leituras no Brasil: antologia comemorativa pelo 10º COLE*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1995, pp. 113-28.

LEAHY-DIOS, Cyana. *Educação Literária como metáfora social: desvios e rumos*. Niterói: EdUFF, 2000.

MARCUSCHI, Luiz A. Compreensão de Texto: Algumas Reflexões. In: DIONÍSIO, Ângela P.; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *O livro didático de Português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

MEC/FNDE/PNLD 2002. *Guia de livros didáticos: 5ª a 8ª séries*. 2001.

PAULINO, Graça. 1999. *Letramento Literário: cânones estéticos e cânones escolares*. Caxambu -Minas Gerais: Anped. Texto encomendado: GT 10 - Alfabetização Leitura e Escrita. Texto eletrônico, 17 p.

SOARES, Magda Becker. A escolarização da Literatura Infantil e Juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy, BRINA, Heliana; MACHADO, Maria Zélia (orgs.). *A escolarização da Leitura Literária: O Jogo do Livro Infantil e Juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, pp 17-48.

_____. O livro didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor-leitor. In MARINHO, Marildes (org.) *Ler e navegar: espaços e percursos da leitura*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras: ALB, 2001.

ZILBERMAN, Regina. *A leitura e o ensino da literatura*. São Paulo: Contexto, 1988.



Livros de literatura e televisão



Elizabeth D'Angelo Serra

Secretária Geral da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil.

3.8.1. Televisão afasta as crianças da leitura e da literatura

Esta é uma afirmação que a maioria dos adultos tem o hábito de repetir sem refletir sobre o que ela representa.

A televisão, mais uma vez, aparece como causa/desculpa para os problemas de nossos alunos. Assim, nós, adultos, comodamente, nos eximimos da nossa responsabilidade de educadores, como se a máquina fosse capaz de determinar escolhas humanas.

Como professores, sabemos que ler e escrever são ações culturais que devem ser ensinadas, dia-a-dia, no espaço da escola e com o apoio dos familiares. Nesse sentido sabemos que: ninguém se torna leitor fora de um contexto cultural no qual o livro e a leitura tenham uma importante presença; que não basta ensinar a reconhecer as letras para formar um leitor, mas que é necessário oferecer textos diferentes, para que o aprendiz caminhe na direção da interpretação pessoal que é muito mais do que decodificar; que, para ler um texto, com um mínimo de fluência, são necessárias práticas permanentes de leitura de textos de qualidade; que é um desrespeito oferecer textos sem qualidade àquele que está aprendendo a ler; que esse conceito de textos de qualidade compreende os aspectos visuais, as ilustrações e o projeto gráfico, como partes importantes da unidade livro/objeto; que ler – palavras e imagens – constitui-se um processo único, inesgotável e interminável, como ato da recriação humana.

Como educadores, sabemos também que atenção e afeto são determinantes para a qualidade da relação entre o adulto e a criança refletindo, diretamente, na aprendizagem das crianças. E que educação é interferência consciente de alguém sobre alguém.

Felizmente, já vai longe o tempo em que confundíamos autoritarismo com autoridade. Hoje, temos clareza de que a função educativa tem uma autoridade e que, para exercê-la e poder fazer o uso competente dessa autoridade, é necessário ser estudioso, ser um leitor ávido sobre vários assuntos.

Como estudiosos e pesquisadores, nós, professores e educadores, devemos rejeitar a afirmação com que iniciamos este texto, que só tem contribuído para camuflar e encobrir a análise da falta de interesse dos alunos pela leitura e, em particular, pela leitura literária. Antes de emitir conclusões apressadas, sobre porque as nossas crianças não se interessam por literatura, vamos nos perguntar se nós mesmos somos leitores de literatura.

A criança, desde que nasce, busca imitar o adulto. Assim, ela emite sons e aprende a falar. Assim, ela começa a andar e a brincar. Da mesma forma, se os adultos à sua volta só vêem televisão e não lêem habitualmente, a tendência da criança é a de imitá-los, só vendo televisão e não se interessando pela leitura. Se os adultos responsáveis pelas crianças não as orientam a selecionar os programas, e se não conversam com elas sobre a programação da TV, preferindo deixá-las sozinhas à frente da telinha, não é a televisão que merece a culpa pelo uso exagerado ou indiscriminado que as crianças fazem dela, mas os adultos responsáveis por elas.

Quanto a gostar ou não de ler, dá-se o mesmo. Como esperar que crianças e jovens sejam leitores quando, além dos pais, nós, os professores, também não lemos com a frequência que deveríamos, exigindo deles algo que não praticamos?

A atenção e o afeto que o adulto tem a obrigação de dedicar às crianças também deve se expressar nos momentos de lazer inteligente partilhado com elas. Lobato nos ensinou esse diálogo. Basta ler os seus livros para descobrir os caminhos originais e o gosto das crianças e, para aprendermos, assim, como conversar com elas.

A criança valoriza o convite de um adulto para escutar uma história lida porque a linguagem do carinho e do amor não tem idade. Ler junto é dar atenção e afeto também. Ler junto é um carinho que fica para toda a vida. A voz humana narrando fantasias e emoções, entra no coração e fica na imaginação de cada filho/aluno acarinhado e amado, de maneira única, transformando-a na herança mais preciosa que podemos deixar para as gerações novas.

Quando o adulto escolhe ver junto um programa de TV e conversa sobre o que ambos estão assistindo, a criança terá muito mais chances de ser uma telespectadora crítica e não passiva da televisão e de outros espetáculos, pois, a atenção dedicada a ela tem um significado importante e ela é capaz de perceber e sentir isto.

Não há como ignorar a importância da televisão na vida cultural brasileira e das nossas crianças. Como educadores devemos, cada vez mais, procurar conhecê-la e integrá-la, de maneira inteligente e produtiva, na vida coletiva da escola, contribuindo para que crianças e jovens se tornem telespectadores críticos como também para a orientação de seus familiares.

3.8.2. A literatura e a TV

Quando temos clara a importância da relação da TV na vida da família brasileira e não tememos enfrentá-la, as coisas ficam muito mais fáceis. Olhar de frente um problema é buscar conhecê-lo. Essa é a melhor maneira de resolvê-lo.

Mas conhecer um problema não é só olhar para o que aparece, e sim compreender o que não se vê. Ou seja, devemos buscar a **essência** do problema. No caso da televisão, ver a essência significa buscar o que está por trás das imagens e das palavras. Por exemplo, o texto escrito que está por trás da imagem não aparece na TV. A quantidade de leitura de livros de literatura necessários para fazer a TV, também não aparece. Mas a literatura está lá, está nos anos e anos de leitura dos roteiristas de novela e dos diretores que tanto encantam e emocionam a população brasileira. Nos anos e anos de leitura literária dos grandes repórteres e articulistas da televisão. Nos anos e anos de leitura literária dos nossos melhores atores de novelas, cinema e teatro e dos nossos melhores compositores, cantores e músicos.

Mas isto não está dito. Simplesmente acontece, está lá. Todos que lêem para fazer televisão não se lembram de contar esta parte tão importante de suas vidas profissionais e ajudar, assim, a derrubar a afirmação irresponsável de muitos adultos de que a TV é a responsável pela falta de interesse pela leitura.

Se a televisão não conta esse pedaço tão importante sobre a sua história é necessário que nós educadores, revelemos esses bastidores às nossas crianças, para que elas tenham mais instrumentos para usarem melhor sua curiosidade e sua imaginação, a fim de que possam interpretar criticamente o modo cultural e social em que vivem e possam contribuir para sua melhoria. Assim talvez, o exemplo da televisão passe a ter uma outra dimensão, um outro sentido para elas.

É verdade, também, que há programas de televisão que estão longe do mundo inteligente, da literatura, das artes em geral e que são um desrespeito à inteligência e à boa vontade das pessoas. É desnecessário citar os nomes desses programas, pois todo professor sabe bem quais são os que fazem pensar e os que estimulam a alienação.

É esta diversidade que o professor deve apresentar às crianças sobre a TV, resistindo à tentação de buscar o caminho mais fácil, que é o de generalizá-la e demonizá-la, colocando todos os programas no rótulo de que televisão não presta e de que atrapalha a formação leitora das crianças.

Esta é uma boa oportunidade de lembrar os bons programas de TV sobre literatura, que já se foram, infelizmente, como também, é bom um momento para lembrar os novos, que aí estão para serem vistos e prestigiados. Nos anos 80, o Globinho, apresentado por Paula Saldanha e o Canta Conto, na TVE, apresentado por Bia Bedran. Na década de 90, havia no Canal Futura, o Tirando de Letra, programa de literatura para jovens que, infelizmente, terminou, além do premiado Livros Animados, do mesmo canal, que já está em sua terceira versão.

É importante destacar a programação da TV Escola que, a partir de 1995, apresenta diversas séries sobre literatura.

Entre os destaques da programação, estão as entrevistas com escritores brasileiros contemporâneos na série “Revista Literária”, a série de documentários “Mestres da Literatura” e ainda, as séries “Livros e etc.” e “Viagens da Leitura”.

O programa Salto para o Futuro, da TV Escola, tem feito diversas séries temáticas voltadas para a leitura e a literatura para crianças e jovens, muitas delas em parceria com a FNLIJ. É importante que o professor consulte o Guia da TV Escola, podendo contar também com o apoio da Revista e dos Cadernos da TV Escola.

Devemos ainda observar a importância das minisséries, apoiadas em livros de literatura, que tiveram a versão comentada, nas quais, a relação livro e adaptação para a TV era apresentada.

Hoje, temos os Livros Animados, que falam de livros de literatura para crianças. Nas TV Senac e Globo News, ambas a cabo, há programas que tratam da literatura para adultos.

Em nosso país, diferentes emissoras de TV educativas e culturais têm tido uma preocupação constante com o tema, o que infelizmente não se reflete nas emissoras comerciais.

O perfil do leitor que permeia o nosso texto é aquela pessoa que tem necessidade do texto escrito para se situar no mundo e compreender melhor a si mesmo e aos outros, que convive diariamente com materiais escritos variados e desfruta, em geral, de um universo cultural de expressões variadas, dentre elas, a televisão, o vídeo, o cinema, o computador e a Internet. O uso dessas maravilhosas máquinas criadas pela humanidade, que usam e abusam da palavra e das imagens, não impede que sejamos leitores. Ao contrário, enriquece o nosso olhar e a nossa imaginação.

Além da relação entre literatura, cinema e televisão, queremos chamar a atenção para outra importante relação entre o escrito e a imagem. Trata-se da relação entre a ilustração de livros e os filmes animados. Em Brastislava, que

fica na República Eslovaca e que antes ficava na Tchecoslováquia, existe a mais antiga exposição de ilustrações de livros para crianças e jovens, na qual o cinema de animação também tem a marca da qualidade. Ambas, expressões de arte que dialogam entre si com eventos simultâneos, havendo artistas que atuam nos dois segmentos.

Rui de Oliveira, que no início de sua carreira, estudou próximo a essa região da Europa, é o artista brasileiro que trabalha com as duas artes: a de ilustrar e a do cinema animado. Seu mais recente trabalho, a série América Morena, nos apresenta o filme, o vídeo e o livro sobre uma lenda indígena, mostrando a identidade e as diferenças entre as duas maneiras de narrar, usando palavras e imagens, a tridimensional, a do movimento do cinema, e a bidimensional, a do livro.

Gostaríamos de ratificar e ampliar a mensagem. Frequentem com os seus alunos e filhos todos os caminhos da arte, como a melhor fonte de conhecimento sobre as pessoas e a vida. Dêem destaque para a arte literária e considerem a televisão uma aliada e não uma inimiga.

Lembrem-se de que a literatura faz parte dessa mesma televisão, a qual abre as portas do mundo para a imensa maioria das famílias brasileiras que encontram nela a sua principal atividade cultural.

Boas leituras e bons programas, junto com as crianças!



A leitura da literatura e o fazer poético

Os textos que compõem esta seção da coletânea são representativos de uma discussão que está presente no cotidiano escolar sobre a presença da literatura, em especial o gênero poesia, nos contextos de aprendizagem. Os textos selecionados se desdobram em diferentes tópicos relacionados à linguagem, mas especificam a abordagem ao tratar do fazer poético e sua multiplicidade de significações e de funções nos processos de aprendizagem de leitura e de escrita.

É em função dessa multiplicidade, que se inscrevem aqui trabalhos como o de Aparecida Paiva, fruto do seu olhar pesquisador sobre o que se denomina “letramento literário”. Paiva trata de um diálogo possível entre a leitura, a literatura e o trabalho do professor no processo de alfabetização de crianças, chamando a atenção para a atuação desse profissional como um importante mediador na relação aluno/leitor e literatura. Nessa mediação, ressalva-se que o processo de alfabetização e de iniciação de um processo de leitura literária deve ultrapassar o ambiente de escolarização. Assim, a autora argumenta que a relação literária com os textos, deve transcender as limitações das atividades, muitas vezes inadequadas, que se propõem com a leitura no espaço escolar. Tais atividades, em sua maioria, promovem um didatismo da literatura com o fim específico da aquisição da leitura e da escrita.

Paiva destaca, ainda, a importância da leitura literária como “poderosa fonte de formação de sensibilidades e de ampliação de nossa visão de mundo”. Em razão disso, o professor, como sujeito leitor, deve possibilitar a realização de leituras que contribuam para uma construção de sentidos, abrangendo a multiplicidade de linguagens e preservando o ludismo no contato do leitor com os textos.

Um trabalho com a literatura que ultrapasse o contexto escolar e que resulte num efetivo envolvimento da criança com o universo desta é apresentado, também, por Eduardo Calil em seu texto “Poesia na escola”, no qual o autor afirma que para um trabalho produtivo com os textos é “fundamental levar em conta que, apesar do sentido não poder ser qualquer um, ele nunca é um só”, consideração que se amplia quando se discute as possibilidades de sentidos suscitadas pelo poema. Segundo Calil, ao levar em conta esses argumentos, certamente o professor realizará um trabalho efetivo de compreensão e produção de textos.

A palavra como instrumento dos atos de comunicação e como transformadora de práticas de linguagem são assuntos do texto “Bardos e Trovadores,” de Maria Auxiliadora C. Grossi. Para a autora, as palavras, além de representarem realidades, revelam-se como realidade sonora, tátil e plástica, na imaginação dos sujeitos. Nesta idéia, o texto se desenvolve abordando as diferentes funções das palavras nesta relação, destacando, principalmente, a integração texto e melodia nas composições de poetas e músicos.

“Carregar água na peneira”, esta é a imagem criada pelo poeta Manoel de Barros ao falar sobre a poesia e o fazer poético. Essa imagem é, também, partilhada por Sílvia Oberg, no seu texto “Como vai a poesia?”. Sílvia fala sobre o trabalho sensível e interessante que a poesia pode oferecer no estudo da Língua Portuguesa na escola. A autora, nesse texto, sugere a realização de atividades em que a diversidade de estilos, de temas e de épocas promova um contato agradável e produtivo com o texto literário na escola, em particular, com o gênero poesia.

“Leitura da literatura: a construção do ser poético” é o último texto desta unidade que apresenta o gênero poesia e o universo literário, também, sob uma abordagem interativa. Nesse texto, a autora Eleonora Cretton Abílio discorre sobre algumas particularidades da linguagem literária que devem ser consideradas pelo professor na condução da leitura desse gênero, auxiliando o aluno na mobilização de estratégias linguísticas discursivas que orientem uma construção de sentidos. Com esta abordagem, a autora destaca gêneros como, por exemplo, parlendas, trava-línguas, quadrinhas e cantigas de roda, como fundamentais para ampliar o contato da criança com fazer poético.



Alfabetização e leitura literária



Aparecida Paiva

Professora da Faculdade de Educação da UFMG e pesquisadora do Ceale.

4.1.1. A leitura literária no processo de alfabetização: a mediação do professor

Tal como procurei deixar claro já no subtítulo, a leitura literária será discutida, aqui, a partir da perspectiva da mediação do professor. Trata-se, portanto, da relação entre a leitura, a literatura e o trabalho do professor no processo de alfabetização de crianças, sob um ponto de vista com o qual trabalhamos há alguns anos: o do letramento e, mais recentemente, o do letramento literário.

Por isso mesmo devo esclarecer que, como pesquisadora, no que diz respeito à Literatura, enfrento um dilema, assumido por todos nós estudiosos da área, quando aceitamos, não sem questionamentos, a denominação Literatura Infantil. Por outro lado, como educadora comprometida com um centro¹ de formação de professores, na área de alfabetização e linguagem, preciso dizer que vejo, no trabalho com a Literatura, mais especificamente, com a Literatura Infantil, possibilidades interessantes de efetivo envolvimento da criança com o universo da escrita e, portanto, com essa forma de arte.

Assim, apesar de assumir como inevitável a denominação Literatura Infantil, pretendo argumentar, sempre que possível e, especialmente no diálogo com o professor como mediador de leitura de seus alunos, com questões mais gerais, ou seja, qual será a forma de combinar experiência estética com o ambiente escolar? Em outras palavras, de que forma superar o limite de uma escolarização da arte, neste caso, a literária, e realizar o ideal de uma sociedade igualmente leitora no sentido mais amplo que esta palavra comporta e com o qual estamos todos comprometidos? O conflito que travamos quotidianamente no interior do sistema educacional brasileiro tem sua dimensão metodológica concreta dentro de nossas salas de aula, seja de que grau for e, principalmente, em nossas investigações, como pesquisadores. Distinções entre perspectivas de leitura estabelecem para nós uma arena onde se digladiam valores relacionados a mundos que, muitas vezes, nos parecem inconciliáveis. A vantagem de uma postura que incorpore as dimensões em disputa é, de um lado, reconhecer matizes no movimento dos estudos sobre a leitura e, de outro, montar um quadro de referência teórica capaz de informar decisões coletivas.

Estes desafios me levam a desejar compartilhar, inicialmente, uma questão e uma proposição. A questão diz respeito ao diálogo possível entre a concepção de leitor construída por nós, em seus dois pólos privilegiados, quando está em jogo a instituição escolar: o leitor/professor e o leitor/aluno. Este me parece o contraponto mais explícito da tensão entre leitura literária e escola. A proposição, de natureza metodológica, consiste em problematizar o que estamos chamando de produção cultural para criança, escolarização da Literatura e as relações possíveis entre esta e o leitor criança ou o leitor em formação.

4.1.2. A produção cultural para a criança

A análise de linguagens artísticas, incluída aí a Literatura Infantil, impõe algumas particularidades relativas a “juízos de valor” e a diferentes “sensibilidades”, que colocam em questão uma noção ortodoxa de “ciência” e de seus tradicionais instrumentos de análise. Esse fato destaca a importância de uma fundamentação teórica abrangente e de uma abordagem flexibilizada, que não se anuncie como a “verdade” sobre o fenômeno analisado, mas sim, como uma interpretação, que parte de um determinado ponto de vista. Como acontece com as várias manifestações culturais, a Literatura Infantil também tem uma trajetória histórica diretamente ligada às suas características específicas. Portanto, ao analisarmos os fatores que contribuíram para o seu surgimento e as diferentes formas em que ela se apresentou na Europa e no Brasil, é imprescindível considerarmos a sua linguagem.

Aplicado às artes em geral, o termo linguagem pode ser definido como o conjunto de recursos técnicos e expressivos à disposição de um artista e por ele aperfeiçoado. Um repertório sempre renovável de signos e componentes sensoriais, empregado na realização de registros intencionais que, não obstante, trazem elementos aleatórios à intencionalidade daquele que utiliza a linguagem para transmitir idéias e sensações. A utilização de qualquer linguagem artística tem como resultado a realização de manifestações materiais (quadros, apresentações sinfônicas, espetáculos de dança, filmes, desenhos, textos etc.), pois nenhuma forma artística existe fora do mundo material. Daí a dialética fundamental que origina o que se costuma chamar de arte: materialidade que se projeta para algo além, a partir de sua própria existência e sem abandoná-la; e, existência que se realiza como transcendência.

Não conhecemos arte fora do mundo material, porém, sem dúvida, existe materialidade estranha à arte, mesmo em se tratando de objetos ou ações realizadas através de linguagens artísticas. Afinal, nem toda pintura é arte, como nem toda música tem qualidade artística e boa parte das histórias denominadas Literatura Infantil são meros produtos voltados para o consumo imediato, especialmente, o consumo escolar.

Há muito, todos nós temos conhecimento de que a Literatura Infantil não existiu desde sempre e que só se tornou possível a partir do nascimento da infância como instituição, no início da Idade Moderna e, ainda que como construção histórica, implica perceber que cada época encara a criança sob uma ótica distinta. É sabido, também, que surgiu na Europa, com a transformação dos contos populares para uma visão educativa burguesa. Sendo assim,

¹ Ceale. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Faculdade de Educação da UFMG.

*Esse texto se integra ao boletim da série “Alfabetização e letramento na infância”, junho/2005.

do acervo da tradição oral, que inicialmente nem se dirigia às crianças, foram aproveitados os contos de fadas que passaram a veicular modelos de comportamento desejados pela classe burguesa, que tomava da nobreza o poder. Nos limites deste texto, aligeirando, portanto este momento, podemos dizer que código e mensagem se vinculam para uma determinada formação.

4.1.3. A escolarização da literatura

Assumindo com Soares (1997) a posição de que não há como ter escola sem ter escolarização de conhecimentos, saberes, artes e, mais, que o surgimento da escola está indissociavelmente ligado à constituição de “saberes escolares”, é fundamental que nós, professores, desde o início da escolarização, incorporem em nossa prática de formação de leitores duas perspectivas de análise, quando abordamos as relações entre o processo de escolarização e a Literatura Infantil.

Numa primeira perspectiva, podemos interpretar as relações entre escolarização, de um lado, e Literatura Infantil, de outro, como sendo a apropriação, pela escola, dessa última. Neste caso, faz-se uma análise do processo pelo qual a escola toma para si a Literatura Infantil e escolariza, ‘didatiza’ e ‘pedagogiza’ os livros de literatura para crianças, para atender a seus próprios fins, ou seja, “faz dela uma literatura escolarizada”.

Uma segunda perspectiva sob a qual podem ser consideradas as relações entre escolarização, de um lado, e Literatura Infantil, de outro, é interpretar essas relações a partir do ponto de vista de que existe a produção, para a escola, de uma literatura destinada a crianças. Aqui, analisa-se o processo pelo qual uma literatura é produzida para a escola, para os objetivos da escola, para ser consumida na escola e pela clientela escolar, buscando-se literatizar a escolarização infantil.

Estas duas perspectivas reforçam a questão polêmica (e não resolvida) em torno do conceito de Literatura Infantil, anunciada na primeira parte deste texto. Por outro lado, e mais importante que isto, nos obriga a refletir sobre a seguinte questão: quer se pense em uma Literatura Infantil escolarizada, quer se pense em uma literatização da escolarização infantil, ou seja, quer se considere a referida literatura como produzida independentemente da escola, que dela se apropria, quer se considere a Literatura Infantil como uma literatura produzida para a escola, as escolhas que fizermos dos livros ditos de Literatura Infantil a serem apresentados às nossas crianças é que vão determinar a contribuição desse tipo de texto para o processo de alfabetização e iniciação de um processo de leitura literária, com chances de durar para além do processo de escolarização.

Caberia, em função deste primeiro questionamento, perguntarmos-nos: se a Literatura Infantil se apresenta polêmica e se o processo de leitura desse tipo de texto requer especificidades, por que é necessário trabalhar com a leitura literária nas séries iniciais? Uma resposta possível é a de que, desde o início da escolarização, a criança tem contato com o texto literário por meio, especialmente, de materiais didáticos, mas nem sempre esse contato ocorre através de uma adequada mediação. Um dos principais motivos é que as atividades propostas não possibilitam uma aproximação literária dos alunos com os textos. Outro motivo é a fragmentação dos textos literários, que são apresentados aos alunos como ‘pseudotextos’, às vezes começando pela metade, outras vezes com seu final alterado ou ignorado, ainda outras vezes com recortes feitos no corpo do texto apenas para adequá-lo ao espaço do livro didático, aproximando o começo do fim. Além disso, muitas vezes, quando é transferido para o livro didático, o texto literário acaba por não se configurar, pois perde a programação visual e as ilustrações do livro originalmente concebido e publicado.

Daí a importância de buscarmos, desde as séries iniciais, uma relação literária com os textos que transcendam suas limitações e inadequadas escolarizações e ler literariamente esses textos, desde o início do processo de escolarização. Lê-los nessa dimensão significa recuperar aquela configuração que foi perdida na ‘didatização’ da literatura, recuperando propostas adequadas de textos produzidos para o público infantil que não se limitem à condição de mais um apêndice para a aquisição da leitura e da escrita.

4.1.4. A Literatura e o leitor/criança: algumas possibilidades

Situadas, ainda que panoramicamente, a produção cultural para criança, em especial, e a produção literária para o público infantil e a sua conseqüente escolarização, fica evidente a necessidade da presença do professor/leitor como mediador do processo de iniciação do leitor/criança. Quanto mais evidente ficar para ele a importância da leitura literária como poderosa fonte de formação de sensibilidades e de ampliação de nossa visão de mundo, que tem nesta linguagem artística um componente essencial de formação, culturalmente valorizado, embora pouco demandado e pouco ofertado socialmente, mais significativas se tornarão as práticas de letramento literário propostas. Isto tudo se, primeiro, o professor se conhecer como sujeito leitor e souber dimensionar suas práticas de leitura, especialmente a literária. Sendo assim, o seu repertório de leituras, sua capacidade de análise crítica dos textos e suas escolhas adequadas à idade e aos interesses de seus alunos já representarão um sólido e definitivo ponto de partida.

4.1.5. Repertórios de leituras

Não se pode trabalhar com leituras que não foram previamente feitas. E, também, não se pode cobrar prazer e envolvimento com leituras que não nos provocaram e com as quais não estabelecemos nenhuma relação significativa. Se isto é verdade para nós, leitores/adultos, que dirá para o leitor/criança, pois é na fase inicial do processo de alfabetização e é através dos sentidos e das sensações apreendidas, que a criança compreenderá o mundo ao seu redor, e os livros de literatura, em especial de imagens, vão possibilitar-lhe recontar histórias e reinventá-las. A criança, frente ao objeto livro, se de boa qualidade, é estimulada a criar roteiros, cenários, personagens, cenas e espaços, preparando-se, como numa brincadeira, para a construção de significados e para a compreensão do real.

As histórias infantis podem desempenhar uma primeira forma de comunicação sistemática das relações da realidade, que se apresentam à criança numa objetividade corrente, ou por outra, as histórias infantis são uma espécie de teoria especulativa, além da atividade imediata social e individual da criança (Zilberman, 1984).

A linguagem que constrói a Literatura Infantil se apresenta como mediadora entre a criança e o mundo, propiciando um alargamento no seu domínio lingüístico e preenchendo o espaço do fictício, da fantasia, da aquisição do saber. Vista assim, a produção literária para criança – o livro de imagens inclusive – não tem fronteiras. Ela desvela o maravilhoso, o ilimitado, o maleável e o criativo universo infantil, explora a poesia e suscita o imaginário.

Por estas razões, em seu repertório de leituras, que será partilhado com seus alunos, o professor precisa romper fronteiras. Precisa, por exemplo, ampliar seu conceito de poesia, abarcando a diversidade dos gêneros poéticos e não se limitando apenas às configurações tradicionais. O trabalho com letras de música e com os gêneros poéticos da tradição oral (adivinhas, parlendas, quadrinhas, trava-línguas etc.) abre caminho para outras produções culturais que também têm sido abordadas no processo de escolarização. Isto não quer dizer que vamos excluir a poesia considerada erudita ou a de autores canonizados, pois, na verdade, há uma circulação entre diferentes esferas da cultura.

Vejamos a seguinte situação: se o professor, em sala de aula, no início do processo de alfabetização, promove a leitura de um poema em voz alta, a oralização do poema precisa ser feita por ele mesmo, caso contrário, os alunos com as dificuldades inerentes ao início da aquisição da leitura farão uma atividade infrutífera, esbarrando em dificuldades lingüísticas que comprometerão a noção de unidade do poema, seja rítmica, seja de ordem estrutural e, sobretudo, de sentido. Assim, a atividade se esgota nela mesma e, as características artísticas e literárias do enunciado poético são banalizadas ou totalmente ignoradas.

Portanto, nesta fase, independente do tipo de texto, a voz do professor é fundamental. Dessa forma, propor um tratamento didático do texto literário, que possa surtir melhores resultados no processo de ensino e aprendizagem, abarcando tamanha diversidade, constitui, a nosso ver, um grande desafio. E esse desafio só pode ser enfrentado se o professor estiver ampliando constantemente, seu repertório de leituras e, ao mesmo tempo, refletindo sobre as práticas culturais de leitura e de escrita do texto literário.

4.1.6. Capacidade de análise crítica

Promover o encontro das crianças com o texto literário, desde o início do processo de alfabetização, constitui, como já foi dito antes, um desafio tanto para quem propõe, quanto para quem se dispõe. O professor é, sem dúvida, um sofrido protagonista neste processo. Que ferramentas utilizar para aproximar as crianças da leitura literária sem tornar a Literatura intangível, ou sacralizada, em suma, sem tornar inexecutável a tarefa didática?

Muitos esforços estão sendo feitos no sentido de promover uma adequada escolarização da Literatura Infantil em nossas escolas. As políticas públicas de distribuição de livros, tanto para escolas (PNBE – Plano Nacional de Biblioteca Escolar) quanto para os alunos, “Literatura em minha casa”, têm submetido a produção para crianças à rigorosa avaliação, no intuito de selecionar os melhores textos do imenso universo da produção para a criança, que tem demonstrado muito mais quantidade do que qualidade. Por outro lado, estão sendo produzidos estudos, elaboradas resenhas críticas e implementados diferentes programas de incentivo à leitura cujos destinatários são o professor e o seu fazer em sala de aula. Embora a produção crítica ainda seja pequena, já é possível que o professor tenha acesso a orientações e discussões sobre a qualidade da Literatura Infantil produzida no Brasil e, mais importante, à indicação por instituições como a FNLIJ – Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil, por exemplo, de textos altamente recomendados, seja por gêneros, seja por segmento de público.

Tornar o hábito da leitura uma prática prazerosa no dia-a-dia da criança é uma tarefa que desafia o educador. Para superá-la, sua capacidade de analisar criticamente os textos disponíveis no início do processo de escolarização tem de possibilitar uma leitura que favoreça uma construção de sentidos, abrangendo diversas linguagens – a corporal, a plástica, a imagética, a musical. Todos nós sabemos que, no início, a criança constrói com o objeto livro uma relação semelhante à que tem com o brinquedo, nossa sensibilidade crítica precisa preservar esta relação lúdica.

4.1.7. Escolhas

Na verdade, nosso repertório de leituras e nossa capacidade de análise crítica, aliados ao conhecimento que temos de nossos alunos e de suas preferências, de seus interesses e de seus gostos, embasarão nossas escolhas de leituras literárias a serem trabalhadas em sala de aula. E estas escolhas, partilhadas entre leitor/professor e leitor/criança, determinarão, e muito, nossas práticas de letramento literário. Se formos bem sucedidos no início do processo de escolarização, se levarmos em conta que nossas crianças se encontram mergulhadas no mundo da escrita, muito para além dos muros da escola, estas práticas transcenderão a dimensão escolar e ‘didatizante’ que, na maioria das vezes, emprestamos a elas e que se enraizarão no universo infantil. Pois, como afirma Soares,

“letramento é também um contínuo, mas um contínuo não linear, multidimensional, ilimitado, englobando múltiplas práticas com múltiplas funções, com múltiplos objetivos, condicionadas por e dependentes de múltiplas situações e múltiplos contextos, em que, conseqüentemente, são múltiplas e muito variadas as habilidades, conhecimentos, atitudes de leitura e de escrita demandadas, não havendo gradação nem progressão que permita fixar um critério objetivo para que se determine que ponto, no contínuo, separa letrados de iletrados” (Soares, 2003 p. 95).

4.1.8. Para começar a conversa...

Certamente o que mais nos angustia no trabalho com a literatura, independentemente do nível de escolarização dos nossos alunos, é o fato de vivermos um paradoxo. De um lado, precisamos dar acesso, escolarizar o texto literário, democratizá-lo no espaço escolar, posto ser ele, às vezes, único possível na vida de muitas de nossas crianças e, por outro, precisamos preservar suas especificidades de linguagem artística. Daí a dificuldade que temos em transferir experiências sem correr o risco de apresentar receitas e eleger apenas textos “canônicos”. Ainda assim, acreditamos que seja possível, desde o início da formação escolar, fazer um trabalho que respeite a relação artística que o texto literário pede ao leitor. Nunca houve sociedade sem Literatura, como também nunca houve sociedade sem experiência artística. O texto literário é uma produção de arte e, por isso, sua leitura vai tornar o leitor, também um criador. A própria democratização da leitura tem de ser vista como possibilidade de acesso a uma linguagem artística que é a literária. Criar, quando se lê literariamente um texto, significa se apropriar de uma linguagem artística em sua riqueza, em sua beleza, em suas possibilidades de ampliação de horizontes e de percepções diferenciadas de mundo.

4.1.9. Referências bibliográficas

PAIVA, Aparecida Paiva; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (orgs.). Literatura e Letramento: espaços, suportes, interfaces. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2003.

SOARES, Magda. Letramento e Escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). Letramento no Brasil. São Paulo: Global Editora, 2003.

ZILBERMAN, Regina. Literatura infantil: autoritarismo e emancipação. São Paulo: Ática, 1984.





Poesia na escola



Eduardo Calil

Professor da Universidade Federal de Alagoas. Autor do projeto didático para o 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental “Poema de cada dia”.

Geralmente, o trabalho com a poesia em sala de aula está atrelado, entre outros problemas, às atividades e aos exercícios oferecidos pelos livros didáticos que tratam deste gênero discursivo, como pretexto para levar os alunos a discutirem conteúdos gramaticais e ortográficos, deixando de lado o valor literário que, prioritariamente, tais textos possuem¹.

Hoje não podemos mais tratar o ensino da Língua Portuguesa sem levar em consideração os usos e as funções sociais do texto. A escola deve, principalmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental, valorizar o trabalho com textos conforme se apresenta em nossa sociedade letrada. Desse modo, as práticas de leitura e de produção de texto poderão ganhar sentidos, sem que o professor as transforme em situações voltadas, única e exclusivamente, para avaliação e correção.

Essas afirmações podem ser fortalecidas se lermos o que dizem os Parâmetros Curriculares Nacionais, 1º e 2º ciclos (MEC, 1997, pp. 37-38):

“A questão do ensino da literatura ou leitura literária envolve, portanto, esse exercício de reconhecimento das singularidades e das propriedades compositivas que matizam um tipo particular de escrita. Com isto, é possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tratá-los como expedientes para servir ao ensino das boas maneiras, dos hábitos de higiene, dos deveres do cidadão, dos tópicos gramaticais, das receitas desgastadas do “prazer do texto” etc. Postos de forma descontextualizada, tais procedimentos pouco ou nada contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias”.

Uma forma de reconhecimento destas “sutilezas”, “particularidades”, “sentidos” e “profundidades” das construções literárias pode ser exemplificada pelo projeto Poema de Cada Dia, desenvolvido junto à Escola Miosótis e à Escola da Associação dos Dirigentes Cristãos de Empresa, duas organizações não governamentais que atendem a alunos sem recursos da cidade de Maceió (AL)².

O projeto se propõe a levar diariamente poemas para a sala de aula, pois seu pressuposto básico está na idéia de que a formação de um leitor competente está vinculada à constante presença de textos no contexto escolar. Esse projeto propõe, particularmente, a formação de leitores de poemas.

Para tanto, foram selecionados 215 poemas dos mais diversos autores e escolas literárias, podendo o professor escolher qual poema gostaria de trabalhar com seus alunos. O professor tem, assim, à sua disposição, poemas para serem simplesmente declamados ou pode escolher atividades de interpretação mais elaboradas, já propostas por este material didático.

Nas declamações, professor e aluno podem declamar³ uma ou mais vezes um mesmo poema. Um a cada dia. Estas atividades podem ocorrer a partir de estratégias bastante diversas, desde simples leituras e declamações realizadas pelo professor em algum momento do dia, cujo objetivo reside na própria declamação, que não toma mais do que alguns minutos da aula, até atividades mais elaboradas, como ensaios e preparação para um jogral.

Um poema muitas vezes exige ser declamado ou escutado mais de uma vez para que os sentidos comecem a ser percebidos. Às vezes não se compreende completamente, de imediato, o que o poeta quis dizer, mas isto não impede que se possa apreciar a leitura e, através da leitura e da escuta diversa e significativa, de sua musicalidade e do efeito causado pelo jogo das palavras, possa-se ir construindo sentidos que inicialmente estavam escondidos e, por vezes, obscuros.

Dentre os 215 poemas, foram selecionadas e elaboradas atividades de leitura e interpretação de 60 poemas, para que se possa realizar uma análise e discussão mais detalhada com relação à “profundidade das construções literárias presentes nos poemas”, nas quais residem aliterações, repetições, jogos homonímicos, homofônicos, metafóricos, o uso do espaço gráfico na construção dos sentidos etc.

Nestas propostas de atividades, além dos objetivos, da indicação dos materiais necessários e dos procedimentos do professor e do aluno, apresento um breve comentário geral acerca de alguns sentidos que podem estar presentes no texto. No entanto, é fundamental levar em conta que, apesar do sentido não poder ser qualquer um, ele **nunca é um só**. Ele está sempre aberto a outras interpretações. Por isso, o professor deve estar atento às discussões suscitadas pelo poema, pois podem emergir daí sentidos outros.

¹ O livro O Texto poético: leitura na escola (Maceió: Ed. Ufal, 2001), da pesquisadora Ângela Maria dos Santos Maia, mostra com clareza como é, equivocadamente, valorado pelos livros didáticos este gênero discursivo.

² Este projeto, por mim elaborado e coordenado, pode ser melhor conhecido no site www.cedu.ufal.br. O download é gratuito.

³ Cabe destacar que a declamação (leitura em voz alta, que preserva as características rítmicas, melódicas, entoadas que este gênero exige) é um elemento fundamental na construção dos sentidos do poema. A leitura linear e não expressiva “mata” o poema. Costumo dizer que um poema só existe quando é lido em voz alta.

*Esse texto se integra ao boletim da série “Varal de textos”, abril/2002.

Os poemas trabalhados, bem como aqueles que são construídos pelo próprio aluno, poderão ser registrados em uma espécie de **Diário Poético** de cada aluno. Isto porque, além das atividades de leitura e interpretação, o projeto prevê a criação de poemas.

É preciso ressaltar que a elaboração de um poema pode se dar através de várias versões (**versão 1, versão 2 e versão 3**), em folhas soltas que favoreceriam a construção da noção de “rascunho”, até se chegar à versão final⁴, que irá integrar o Diário Poético.

Obviamente, propostas como estas podem e devem ser reconsideradas, a partir de cada realidade educacional e cultural, tanto dos professores quanto dos alunos envolvidos. O importante é fazer com que o aluno possa ter acesso ao universo literário mobilizado pela poesia, levando-o a constituir uma relação diferenciada com a linguagem, e, conseqüentemente, tornar-se leitor e produtor de textos competente.

Os dois poemas que se seguem são exemplos deste intenso trabalho com a linguagem.

Em uma das turmas de 2ª série da Escola Miosótis, alunos que não tinham contato com nenhum tipo de texto literário puderam produzi-los, utilizando belos jogos metafóricos, construções que brincam com as palavras e com os sentidos.

Quem vem me salvar (Valdemir Gomes da Silva - Maria das Graças⁵)

Se eu estivesse no ar
Quem viria me salvar?
O céu a terra ou o mar
Um dos três terá que me salvar.
Se o céu vem me salvar
Eu tenho onde voar.
Se a terra vem me salvar
Eu tenho onde morar.
Se o mar vem me salvar
Eu posso até me afogar.
Ora, eu não sei quem vem me salvar...
Como eu tenho ainda vida
Eu vou me mandar
Para o céu ou a terra ou o mar.

Colorida (Carlos Alberto dos Santos - Josivaldo⁶)

Olhos de bola de gude
Verde, azul, de mel brilhante,
Ou o olho vermelhinho
De um coelho saltitante?
Tanto tempo andei querendo
Tingir de cor os meus olhos,
Mas a tinta que eu queria
– queria, mas não sabia –
Era achar o colorido
Do meu olho noutro olho
Num espelho de arco-íris

Estes poemas trazem interessantes pontos a serem destacados. No poema “Quem vem me salvar”, o jogo de sentido entre os elementos “céu”, “terra” e “mar”, revela elementos que, postos em relação, criam sentidos de oposição, juntamente com os elementos repetidos, que trazem um certo ritmo e cadência para a idéia aí posta em circulação.

No poema “Colorida”, pode-se identificar a interferência do poema “Tanta Tinta” de Cecília Meirelles, uma das mais importantes poetisas da literatura brasileira, que foi lido, em algum momento, para os alunos. Vale ainda apontar as sublimes imagens construídas pelos autores José Carlos e Josenaldo, como por exemplo: “tanto tempo andei querendo / tingir de cor os meus olhos” e “era achar o colorido / do meu olho noutro olho / num espelho de arco-íris...”

Somente é possível produzir tais textos a partir de um processo de imersão em um universo poético em que circulam poemas todos os dias. Deste modo, sem ter a pretensão de tornar nossos alunos poetas, podemos ter a garantia de que a escola está contribuindo para inseri-los significativamente no mundo letrado.

⁴ Estou chamando de “versão final” aquela que for para o Diário Poético. Antes dela, poderá haver duas ou três versões, mas o importante é que seja desmanhada a idéia de “passar a limpo” que infelizmente tem dominado as situações de produção de texto na escola.

⁵ Trata-se da 3ª versão (versão final), escrita no início de novembro de 2001.

⁶ Esta é a 1ª versão, escrita em 14/09/2001, pelos alunos acima citados.





Bardos e trovadores



Maria Auxiliadora Cunha Grossi

Professora de Literatura e Língua Portuguesa na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia. Mestre em Ciências da Comunicação pelo Departamento de Biblioteconomia ECA/USP.

4.3.1. Poesia, música e jogo: nas malhas do bordado, o risco da palavra

Como poderosos instrumentos dos atos da comunicação, as palavras transformam a própria prática da linguagem. Em diversas situações, fazemos uso das palavras, muito embora nem sempre a gente perceba que são elas que determinam o modo como esta comunicação se dá. Elas são por utilizadas nós em ritos cotidianos, sociais, políticos, culturais e mesmo em forma de jogos, chegando aos limites da comunicação com o inconsciente, com o imaginário, como linguagem tecida de sonho, fantasia e memória.

Com muitas delas temos mais familiaridade, devido à sua funcionalidade. São aquelas que nos levam a decifrar a vida e a percebê-la como conhecimento objetivo para a percepção da realidade. Outras nos levam à percepção do mundo de forma diferenciada, pois trazem em si, uma intensa elaboração em seus sentidos e em sua forma. As palavras representam realidades, mas elas se revelam também como realidade sonora, tátil, plástica, na imaginação do sujeito.

As palavras, que são símbolos, são formadas por fonemas. Os fonemas formam grupos que se assemelham pela emissão dos mesmos sons. Quando pronunciamos as palavras, estamos combinando sons. E, ao combinar esses sons, estamos também relacionando os sentidos. Assim, percebemos que as palavras são som e sentido. De fato, como podemos entender as palavras e suas idéias somente pelo que elas trazem como significado? Somente no que elas revelam como código, como idéia a ser decifrada? É como se a gente quisesse descascar, explicar, entender as idéias sem senti-las.

Bem, se as palavras são som e sentido, elas poderão ser também objeto estético, elaboração sensível. Neste sentido, podemos nos perguntar como elas vêm se constituindo em nossa sociedade, em suas manifestações como poesia, como música, bem como sua composição estética, seu diálogo com os diferentes gêneros.

À medida que as palavras são compostas em versos, em suas diferentes formas e gêneros, observamos uma variedade muito grande de associações melódicas e rítmicas que são responsáveis pelas diferentes formações estéticas. Vamos agora nos lembrar de algumas dessas formações, na poesia e na música.

No Brasil, a tradição medieval ibérica dos trovadores deu origem aos cantadores. Esses eram poetas populares que iam de região em região para cantar seus versos, que apareciam em forma de trovas, samba de roda e repentes. Essa tradição dos trovadores e cantadores foi, durante muitas décadas, principalmente no Nordeste, uma prática bastante comum, que envolvia adultos, jovens e crianças, reunidos nas praças das pequenas cidades, ao final das tardes, independentemente de datas comemorativas, para cantarem seus versos e prosas. A linguagem poética florescia, assim, nessas ocasiões, entre famílias e grupos sociais. Nesses versos há grande força rítmica e agilidade mental para seduzir pela força das palavras, há uma memória viva e inteligente para a segurança da improvisação.

A palavra cantada, aliada ao jogo, também ocorria como composição estética nas brincadeiras das crianças. Muitos jogos infantis possuíam versos que eram falados pelos jogadores. Em jogos desenvolvidos nas ruas e calçadas, nos jardins e parques infantis, em São Paulo, antes dos anos 60 e 70, por exemplo, grupos de crianças brincavam, fazendo saudações, falando versos que podiam ser cantados, ritmados ou musicados. Jogos populares foram usados em brincadeiras por crianças e adultos em várias partes do Brasil. Os diálogos, escritos em versos, possuíam rimas, ritmo, assim como nas composições poéticas. Brincar com os jogos era também brincar com as palavras, como na brincadeira chamada “Padeiro, padeiro”: *Padeiro! Padeiro! Quantos pães queimou por dia? Vinte e um queimados/ Quem foi que os queimou? Foi o padeiro/ Padeiro! Padeiro! Eu já lá vou!* Ou ainda na brincadeira “A raposa e as galinhas”: *Podes farejar, raposa/ Todo o nosso galinheiro/ E até mesmo se quiseses/ Permanecer o dia inteiro/ Para a fome saciars/ Nada, nada encontrarás/ Procura como quiseses/ Que galinha não terás.*

A palavra cantada vai se alterando ao longo dos tempos. Hoje, pouco se joga a Cabra Cega, o Bento Frade, a Amarelinha, com o rito mágico da poesia e da música que acrescenta o canto à prosa. Mas, em certa medida, ela é recuperada de outras formas, com outras inflexões, outros ritmos, outras modulações, outros gêneros.

As palavras exercem diferentes funções na relação entre texto e melodia, nas composições de poetas e músicos. À medida que as palavras são compostas em versos, em suas diferentes formas e gêneros, observamos uma variedade muito grande de associações melódicas e rítmicas, que são responsáveis pelos diferentes movimentos estéticos da poesia e da música. O texto e a melodia favorecem uma riqueza enorme de modulações. Como as formas melódicas da palavra evoluem, tendo em vista esses estilos? Como a melodia pode transformar o texto, ou, ao contrário, como o texto se acomoda à melodia?

Em canções da MPB, da Bossa Nova, do Roque, por exemplo, o texto busca, na maioria das vezes, acomodar-se à melodia para atingir a persuasão. Vinícius de Moraes, Tom Jobim, João Gilberto, assim como os demais compositores da Bossa Nova, promoveram uma revolução estética, pois passaram a entender a relação palavra e som não somente do ponto de vista melódico, mas também do ponto de vista da integração da melodia, ritmo, harmonia e contraponto, o que revolucionou, também, tanto a escuta quanto o fazer musical, porque as letras das músicas passaram a ser valorizadas não só pelas idéias (significado), mas também pela sua sonoridade (significante). A palavra ganha, assim, um outro valor de representação, ou de individualidade sonora. Assim, considerando a palavra valorizada pelo conteúdo e pela forma, temos, conseqüentemente, uma maior valorização da interpretação.

Na Poesia Concreta, os poemas não apresentam versos, jogam com a forma e o fundo, aproveitando o espaço gráfico em sua totalidade, brincam com o significado e o significante, rejeitando a idéia de lirismo. O poema concreto é como um quadro ou uma imagem que podem ser observados de cima para baixo, da direita para a esquerda, enfim,

*Esse texto se integra ao boletim da série “A palavra reinventada seus usos na educação”, setembro/2005.

de várias formas. As experiências sonoras, como recurso, são amplamente exploradas por meio do grafismo, do aproveitamento visual da página em branco, de montagens e colagens. O poeta é um artesão da civilização urbana, sintonizado com seu tempo.

A Poesia Práxis, outra vanguarda poética, afirmava que as palavras não são corpos inertes, imobilizados. As palavras são corpos vivos. Não são vítimas passivas do contexto. Assim, o poeta se preocupa com a palavra que gera outra palavra, valorizando, dessa forma, o ato de compor. É o que podemos ver nestes versos de Mário Chamie: *um / dois/ três / o juro: o prazo / o pôr/ o cento/ o mês/ o ágio/ porcentágio...*

Hoje, percebemos ecos que soam na trilha das palavras, em seus circuitos através dos tempos e de forma entrecruzada. Temos poetas “pop” que bebem na fonte dos poetas concretos, concretos que bebem na fonte dos cubistas e futuristas. Temos poetas modernos que falam da vida cotidiana, assim como os poetas românticos utilizaram a palavra poética como protesto e como denúncia.

O “RAP” – Rhythm and Poetry, Ritmo e Poesia – por exemplo, é um texto de denúncia que surge na periferia das grandes cidades americanas, sendo também um híbrido de ritmos jamaicanos e africanos. As letras, geralmente longas, tratam de temas cotidianos como a violência, a corrupção, a pobreza, a riqueza. É um tipo de discurso calcado nos problemas urbanos. O acompanhamento rítmico, nesse tipo de música, serve para reforçar os sentidos do texto, ou seja, o som confirma o que a palavra apresenta. Por isso, o “RAP” situa-se nesse limite entre a fala e a canção.

Embora não seja consenso entre os “rappers”, o “RAP” parece trazer também em suas músicas uma dose da métrica e da entoação dos repentistas dos cordéis nordestinos, principalmente no gênero *embolada*. Embora os textos dos repentistas sejam improvisados e mais em tom de brincadeiras e desafios – como em uma batalha verbal que faz com que os emboladores, com doses de humor e ironia, provoquem-se, afrontem-se – sem dúvida, eles dialogam. Enfim, o texto verbal no “RAP”, marcado por esses desenhos melódicos, pelas vozes em eco, pela repetição das palavras e de várias técnicas de ‘discotecagem’, tudo isso demonstra a tensão da palavra.

Assim, são muitas as confluências entre estes arranjos na música e na poesia, que perpassam cada criação, misturando-se. São o Samba bossa, o Samba “reggae”, o “Pop-rock”, o “Rock-punk”, o Samba “RAP”, nova modalidade do “RAP”, que tem expressão maior com Marcelo D2, o Samba choro, a Bossa “Jazz”, o “Rock-reggae”, o Afro-blues, o “Britpop”, entre tantas outras vertentes que, nos aspectos melódicos e líricos das composições, mesclam ritmos urbanos e regionais.

Por outro lado, a palavra vem travando diálogos significativos com outras linguagens. Para Arnaldo Antunes, poeta e ex-integrante dos Titãs, a poesia está cada vez mais se ocupando de outros espaços de comunicação como: o computador, o vídeo, o poema cartaz, os “outdoors”, as canções. A música para ser ouvida, as artes para serem vistas, a poesia para ser lida são apenas três das formas de apreciação da arte que possuímos. Na verdade, diz ele, com a modernidade, as manifestações tendem a se misturar. Vemos a poesia nos jogos educativos e folclóricos, podemos também vê-la no teatro, na dança, em projeções a laser, enfim, a poesia vai utilizando outras mídias, outros meios de comunicação e expressão.

Assim, se esta relação da palavra com o som, com a visualidade e com a plasticidade ocupa hoje um importante lugar nas manifestações culturais, devemos também pensá-la nos contextos educativos, já que neles circula um grande suporte de informações e de ações culturais. Assim, obviamente, pela via da cultura e da arte, a palavra poderá ser uma trilha que nos conduzirá ao entendimento no processo de educar. Neste sentido, como podemos fazer com que a palavra cantada possa também ser inserida no contexto da educação, da formação da sensibilidade de jovens e crianças, nos diferentes espaços de formação? Como fazer com que ela possa manter sua magia de maneira a senti-la, não como um elemento, um código a ser simplesmente sinalizado e interpretado por si só, mas associada à música, à sonoridade, à visualidade, à plasticidade que ela contém? Vamos pensar em algumas dessas ações que poderão resgatar a palavra e os seus usos nas ações educativas.

Retomando o trabalho de Arnaldo Antunes, por exemplo, poderemos propor atividades com o seu sugestivo ‘vídeo-poema’, chamado “Nome”. Nele, muita coisa poderá ser discutida a partir da idéia de que a poesia é ‘intersemiótica’. Ou seja, ela dialoga com várias linguagens e seus signos. Nesse ‘vídeo-poema’, percebemos que o poeta cria muitos sentidos, unindo a poesia à visualidade, à imagem, à música. As imagens, portanto, ajudam a criar novos significados através de recursos como a repetição, a colagem e o jogo com as palavras. O poeta constrói e desconstrói as palavras, o verso, e dessa forma lhes atribui um novo sentido. A poesia, assim apresentada no vídeo, parece que foi jogada em um liquidificador e misturada a uma porção de ingredientes que são imagens, sons e cores. Através de associações e analogias, de sensações e impressões adquiridas a partir deste jogo ‘intersemiótico’, percebemos que as palavras são poéticas, polissêmicas e não simplesmente um “nome”.

Em um dos trinta ‘vídeos-poema’, denominado “Nome Nã”, há um interessante jogo que envolve os sons e as idéias, quando o poeta diz em seus versos que *os nomes dos bichos não são os bichos/ os bichos são: macaco, gato, peixe, cavalo, vaca, elefante, baleia, galinha/ os nomes das cores não são as cores/ as cores são: preto, azul, amarelo, verde, vermelho, marrom/ os nomes dos sons não são os sons/ os sons são/ só os bichos são bichos/ só as cores são cores/ só os sons são/ sons são/ sons são/ nome não/ nome não/ nome não...*

Percebemos, nesse 'vídeo-poema', um dinâmico jogo que parte da idéia de que os nomes dados às coisas ou aos seres, por meio das palavras, são códigos que poderão ultrapassar os limites do sentido referencial, usual e atingir o contexto subjetivo. Ou seja, os nomes das coisas não são as coisas em si, mas representam as coisas. De fato, as palavras são representações, são símbolos que nos pegam de surpresa quando as percebemos em seus mais inesperados sentidos. E isto só é possível quando praticamos uma leitura "ao avesso", uma leitura que subverte a sua ordem aparente. A palavra aqui está revestida de associações que refinam com delicada sutileza os significados e os significantes nela presentes, desvinculados de seu sentido normativo, lógico.

Partindo, assim, da idéia de que as palavras, muitas vezes, fazem parte de um jogo sensorial, outros jogos podem ser propostos. Uma vez, sugeri a um grupo de alunos que, depois de apreciado o 'vídeo-poema', várias palavras fossem escritas aleatoriamente numa folha de papel. Depois, fomos separando em colunas: palavras brancas (paz, nebulosa, vazio), palavras gostosas (sorvete, bolo, lenga-lenga), palavras sonoras (tambor, estrondo, paralelepípedo), assim sucessivamente. Observei, nessas respostas, que outras associações foram feitas. Aquelas em que, por exemplo, o conceito de determinada palavra se estende ao significante (imagem acústica da palavra) e não somente ao significado. É o caso de ser considerada como "gostosa", a palavra *lenga-lenga*. Na verdade, o que é considerado gostoso nesta palavra não diz respeito ao seu sabor, mas ao seu som. Ou melhor, diz respeito ao sabor do som. Este tipo de associação é tanto mais possível quanto mais a criança esteja em contato com a palavra enquanto jogo, imagem, brincadeira. E os 'vídeos-poema' de Arnaldo Antunes muito favorecem o exercício dessas ricas associações.

O trabalho com as palavras nos jogos de mesa é bastante fértil e gratificante também. Partindo de jogos como Cara a Cara, Domingo Legal, Truco, Paciência, Fedor, Mau Mau, Loto, Banco Imobiliário, Cai não Cai, Dominó, entre outros, podemos criar interessantes situações de aprendizado. Uma dessas situações envolve o estudo de substantivos, de adjetivos e de sílabas tônicas. Invertendo a lógica normativa da gramática e objetivando entender o conceito, valorizando o sentido das palavras, propus este jogo a seguir.

Vários jogos de mesa foram trazidos para a sala de aula. Num primeiro momento, as crianças se agruparam para jogar. Enquanto jogavam, pedi que fossem listando as palavras-chave, ou seja, as palavras mais importantes que surgem do jogo. Os jogadores vão estabelecendo uma comunicação entre eles que é propriamente a linguagem do jogo. Cria-se uma situação de diálogo e interação bastante interessante, pois já não é mais a linguagem do cotidiano que se comunica, mas uma linguagem dos símbolos, dos gestos, do olhar. Este movimento é fundamental ao jogo.

Depois de os alunos terem jogado cerca de 100 minutos, passamos a selecionar as palavras listadas por eles e agrupá-las de acordo com a tonicidade. E, assim, fomos estabelecendo as associações e as correspondências sonoras entre vogais tônicas e átonas. Depois as agrupamos, buscando semelhanças em sua sonoridade. Exploramos bastante essas palavras pela pronúncia, formando jogos rítmicos, combinando seus sons, primeiro de duas a duas palavras, depois de três a três e assim, sucessivamente. E então, selecionamos: sons finais (baixei, ganhei), sons com eco, como eles mesmos disseram, (bode/bigode – ouro/tesouro), sons nasais (falo, mando, canto/longo, longe, lambe), sons fortes (paixão/canção – ação/gozação), sons abertos (olho/ molho/ monto), sons fechados (jogar/olhar) e assim por diante.

Estas classificações foram elaboradas pelos alunos, tendo em vista o próprio sentido que atribuíam às palavras pelo que elas traziam de sugestivo, de sensório, de imagem. Falei a eles que essas rimas são chamadas de agudas, graves, consoantes, toantes. Mas o que valeu mesmo foi o exercício de pronunciar a palavra, de sentir o seu timbre, a sua cor, o seu ritmo, o seu eco. Foi assim que eles perceberam uma carga maior de significação, perceberam a palavra e seus recursos como elementos sensíveis e, conseqüentemente, ficaram mais à vontade e com mais autonomia para a brincadeira.

Num segundo momento, agora com o objetivo de perceber os nomes associados a um esquema rítmico e musical, propus ao grupo que ouvisse a música "*Criança não trabalha*", de Paulo Tatit e Arnaldo Antunes, observando o ritmo, as rimas, os refrões e as divisões em estrofes. Ela diz assim: *Lápis, caderno, chiclete, pão/ sol, bicicleta, skate, calção/ esconderijo, avião, correr/ tambor, gritaria, jardim, confusão/ bola, pelúcia, merenda, crayon/ banho de rio, banho de mar, pula sela, bombom/ tanque de areia/ gnomos, sereia/ pirata, baleia, manteiga no pão... Criança não trabalha, criança dá trabalho/ criança não trabalha, criança dá trabalho...*

Observando as sílabas tônicas das palavras (que formam as rimas agudas com as oxítonas; as rimas graves, com as paroxítonas; as rimas esdrúxulas, com as proparoxítonas), a forma do poema como um todo, as repetições e os refrões, pedi que o grupo tentasse escrever versos, quadras, com os substantivos e adjetivos por eles listados durante o jogo.

Neste processo, foi interessante perceber que, ao listarem os nomes, houve uma associação espontânea entre a palavra e o seu significado, reforçada pelos recursos sonoros e pela experiência do jogo. Selecionar as palavras significou, na verdade, nomear a sua essência na ação de jogar. A palavra foi 'ressignificada' no contexto da imaginação. Isto facilitou a compreensão e a assimilação deste significado novo. Por outro lado, a composição/combinção que os alunos estabeleceram entre as palavras fugiu do automatismo, adquiriu certa independência sintática, principalmente, em relação aos conectivos ou elementos de ligação. Vemos isto nos versos: *novela canção/poesia emoção/lembança coração. Em vez de a canção da novela/ a poesia da emoção/ a lembrança do coração.*

Todas estas associações são possíveis porque nestas brincadeiras experimentamos, conhecemos as palavras por meio dos sentidos, formamos uma idéia e entendemos as palavras, como disse Fayga Ostrower, pela condensação poética da experiência como via de conhecimento da realidade. Assim, a palavra atua num cenário de imagens e possibilidades. Isto, sem dizer que estudar substantivos e adjetivos ficou bem mais divertido, porque nós tiramos o véu das palavras, nós as descobrimos, as mostramos e as deciframos primeiro, sem dizer o que elas são imediatamente. Muitas outras formas de percepção da linguagem vão sendo reveladas pelos jogadores. Estas são somente algumas delas, que tentei mostrar.

Vejamos alguns textos que os alunos escreveram. O primeiro foi inspirado no jogo chamado *Cara a Cara*, o segundo no *Domingo Legal* e, o outro, no *Truco*.

Rota Poética

Olho, molho, monto
Conto, frente, lado
Traz, faz, mas
Azul, sul, som, dom
Homem, mulher
Bode, bigode
Cara a cara
Pé a mão
Chão com pão
Paixão, canção
Sonho, ilusão
Desdobra, dobra
Dedo, dado, lado
Falo, mando, canto
Longo, longe, lambe

Poemoção

Domingo legal
Engraçado sim
Loucura amor
Diversão pra mim
Roqueiro metaleiro
Vão adivinhar quem sou
Passageiro do táxi
Em que táxi vou?
Rua, táxi, passageiro
Sal, amendoim, bombom
Cabelo, tesoura, cabeleireiro
Dança, loucura, som
Novela canção
Poesia emoção
Pensamento cabeça
Lembrança coração

Trucavez

Jogar, já joguei
Agora é sua vez
Comer, já comi
Agora é sua vez
Truco, já fiz
Agora é sua vez
Roubar feio, já roubei
Agora é sua vez
Passar o monte, já passei
Agora é sua vez
Dama, já fiz
Agora é sua vez
Trilha, já formei
Agora é sua vez
Soprar, já soprei
Agora é sua vez
Ganhar, já ganhei
E você, coitado, já perdeu!

Quando aliamos a palavra e o som ao humor, também podemos obter bons resultados, como nas brincadeiras com os “*limeriques*” – poemas de origem inglesa. Os “*limeriques*” se compõem em estrofes de cinco versos rimados. São famosos os de Edward Lear. Eles copiam sempre a mesma estrutura métrica, mantendo uma correspondência rítmica. O primeiro verso informa quem é o protagonista, o segundo indica a sua qualidade, o terceiro e quarto

versos dizem o que ele está fazendo e o quinto verso é reservado ao aparecimento de um epíteto final, geralmente extravagante. Vejamos um “limerique” de Lear: *Uma vez um médico de Mococa/ queria tirar amígdalas da muriçoca/ o inseto se revoltou/ e o nariz pinicou/ daquele amigdalítico doutor de Mococa.*

Além de propor uma pequena história, os “limeriques” se caracterizam pelo humor, pelo “nonsense”, pelas situações maliciosas, engraçadas e absurdas. Tudo é motivo para a criação de um “limerique”: *um nariz muito grande, um gordo elefante, uma criança mimada, uma vaca malhada, um fedelho pedante*, como dizem seus versos. Com um grupo de pessoas, podemos propor algumas brincadeiras.

Começamos pela leitura dos “limeriques”. Lê-los é sempre uma situação de novidade, um desafio, uma nova descoberta, pelo que eles revelam de humor, de inusitado, de brejeirice. Ler primeiro, quantas vezes forem necessárias, até chegar a decorá-los, se for o caso. Vejamos alguns deles, escritos por Tatiana Belinky: 1) *Um cara chamado Mariz/ estava com dor no nariz/ vou jogá-lo fora/ falou - e na hora/ fez isso e vive feliz.* 2) *Ao ver uma velha coroca/ fritando um filé de minhoca/ o Zé minhocão/ falou pro irmão/ “não achas melhor ir pra toca?”* 3) *De volta da festa de arromba/ soltando fumaça da tromba/ um gordo elefante/ marchava importante/ pensando que era uma bomba.* 4) *Um moço chamado Hipólito/ achou seu nome insólito/ pensou, repensou/ e o nome mudou/ pra Tripodeglutifrutólito.*

Sem seguir à risca a estrutura inglesa dos “limeriques” e buscando formas alternativas na estrutura, propus o seguinte, para um grupo de alunos. Elaborei cinco perguntas: Quem? Fez o quê? Onde? Quando? Por quê? Sanfonei um papel sulfite e em cada face, no alto, escrevi estas perguntas. Foram formados grupos de cinco alunos, cada aluno escreveria um verso ao responder uma das perguntas e, assim, comporíamos a estrofe. Um aluno respondia à primeira pergunta: Quem? Dobrava a face do papel que continha esta pergunta, passava para o outro, sem que o outro visse a resposta dele, outro respondia à segunda: Fez o quê? E assim sucessivamente, até chegar à quinta pergunta, podendo fazer isso várias vezes até esgotar o espaço do papel. Quando todas as respostas estavam respondidas, era a hora de lê-las para o grupo.

Fazendo estas leituras, a situação que se via era, muitas vezes, de uma seqüência desconexa das idéias contidas nos versos, mesmo porque mantemos as estruturas métricas com muita liberdade, sem ainda nos preocupar com a correspondência entre as rimas. Isto viria depois. E, sem querer limitar as possibilidades do absurdo, seguimos lendo. Vejamos alguns exemplos:

1
Sansão
Andou até Marte
Onde a baleia perdeu a cauda
Quando o Sol perdeu seu brilho
Porque anoiteceu e a Lua adormeceu
2
Joselito
Jogou a casca da banana
Na barraca da praia
Quando amanheceu
Porque queria com o tio andar de navio
3
João
Pulou do prédio
No Japão
Quando a terra secou
Porque passou o dia triste
1
Sansão
Voou até Marte
Onde a baleia fez uma arte
E o sol perde seu brilho
Porque anoiteceu e a lua teve um enfarte
2
Joselito
Comeu rápido sua banana
Na praia de Copacabana
Quando amanheceu
Porque queria andar de navio com o Dirceu
3
João
Pulou do prédio
No Japão
Quando a terra tremeu
Porque João estava com tédio

Depois de lidas as estrofes, percebeu-se que os recursos sonoros e rítmicos estavam em desacordo, não havia métrica nem rima, porque a construção dos versos não era visualizada como um todo, senão na hora de lê-los. O grupo então, para tornar o texto mais elaborado em sua estrutura narrativa, rítmica e sonora, procedeu à reescrita dos “limeriques”, agora cuidando das rimas, que ora se faziam entre o segundo, o terceiro e o quinto verso, ora entre o segundo e o terceiro, ou entre o quarto e o quinto verso; enfim, de formas variadas. Esta combinação se dava tanto na organização sonora dos versos, quanto na repetição das palavras.

1
Sansão
Voou até Marte
Onde a baleia fez uma arte
E o sol perde seu brilho
Porque anoiteceu e a lua teve um enfarte
2
Joselito
Comeu rápido sua banana
Na praia de Copacabana
Quando amanheceu
Porque queria andar de navio com o Dirceu
3
João
Pulou do prédio
No Japão
Quando a terra tremeu
Porque João estava com tédio

O que eles não puderam, antes, imaginar, foi que ao favorecer a estrutura rítmica e sonora dos versos, seu sentido também se altera. Se observarmos as histórias de Sansão, de Joselito e de João, elas se reformulam de um “limerique” a outro. Isto se deve também ao uso das rimas, de repetições, de aliterações. Estes recursos acabam contribuindo para que algumas ações inesperadas ocorram, para que certos fatos sejam esclarecidos, para que pessoas e objetos sejam nomeados, enfim, para que os sentidos no texto possam se renovar, possam fluir. Ao final, a leitura dos “limeriques” era feita pelo grupo. Em pouco tempo, as crianças se familiarizavam com as técnicas criadas, por serem elas simples e envolverem muitas possibilidades de composição.

Uma vez, a partir da pergunta que me fez um aluno, surgiu-me uma idéia. Ele leu os seguintes versos de Cecília Meireles: *O lagarto parece uma folha/ verde e amarela*. E, em seguida, me perguntou: *Mas o poema é só isso?* Eu disse que não, que aquele era um fragmento do poema chamado *O Lagarto Medroso*. Mas aproveitei para mostrar para o grupo que a poesia tem um grande poder de síntese, que ela pode ser a expressão de um momento fugaz, singular e que ela não tem um tamanho certo. Duas palavras já são suficientes para se fazer uma poesia, assim como o poema *Amor / Humor*, de Oswald de Andrade. Ele me perguntou novamente: *Mas como o poeta com tantas idéias pode fazer um poema com duas palavras?* Então eu lhe respondi que Stéphane Mallarmé, poeta francês, uma vez disse que *poemas não se fazem com idéias, mas com palavras*. E aproveitei para mostrar quantas idéias podem existir em tão poucas palavras, propondo a leitura de alguns “Hai-kais” japoneses.

Partindo de uma frase poética breve, os “Hai-kais” tentam buscar uma expressão singular que possa resumir uma impressão, um conceito qualquer. A poesia japonesa não usa a rima, a reiteração, mas se utiliza de muitos jogos verbais, aliterações e paronomásias – palavras que pronunciamos da mesma forma, mas que têm significados diferentes. Os “Hai-kais” expressam a brevidade da palavra, a economia verbal e a objetividade. É a correspondência entre o que dizem as palavras e o que vêem os olhos. É um tipo de poesia de extraordinária simplicidade, feita com três versos, com intensa pluralidade de reflexos e grande amor pela imagem exata e sólida.

Em experiências anteriores, pude perceber que os textos em versos que os alunos escreviam eram bastante extensos e muito prosaicos. Com os “Hai-kais”, pudemos reafirmar um novo conceito, segundo o qual, o sentido atribuído às palavras não dependeria diretamente da extensão do texto, mas antes, da expressão que se busca exprimir.

Assim, desenvolvi uma atividade da seguinte maneira. Primeiro, conversamos sobre os “Hai-kais”. Eles possuem uma estrutura de 5, 7 e 5 versos. Falei de alguns poetas japoneses mais conhecidos, como Matsuo Bashô, Teitamura, Teitoku. No Brasil, alguns poetas escreveram “Hai-kais”, como Paulo Leminski, Alice Ruiz, Ângela Leite, entre outros. Vejamos alguns “Hai-kais” de poetas japoneses e brasileiros:

1
Lua de estio
Se lhe pões uma mangueira
Vira um leque

2
 Hora do tigre
 Névoa de primavera
 Também rajada
 3
 Em cima do penhasco
 Ali também há outro
 Hóspede da lua
 4
 Caído na viagem
 Meus sonhos na planície
 Dão voltas e mais voltas
 1
 À beira do poço
 Sentei-me com um desejo:
 Não perder a sede
 2
 Por amor à luz
 Tanta mariposa tomba
 Na sombra da noite
 3
 Meio dia
 Dormem ao sol
 Menino e melancias
 4
 Voltando com amigos
 O mesmo caminho
 É mais curto

Os quatro primeiros “Hai-kais” são de Matsuo Bashô. Dos quatro segundos, os dois primeiros são de Ângela Leite e os outros dois de Alice Ruiz.

Em seguida, escandi um “Hai-kai” na lousa, contando as sílabas poéticas com eles: *onde anda o luar/ nesta noite escura dentro/ do meu coração?* Depois foram feitas leituras de vários “Hai-kais”, escritos em folhas de papel, passando pelas pessoas em círculo. Seguiram-se uns quarenta minutos de leitura ao som de músicas japonesas: *Cantos em contos do Japão*. Cada aluno escolheu um “Hai-kai” de que mais gostou e o transcreveu para um papel em letras grandes com lápis de cera, sem se identificar. Colamos os “Hai-kais” na parede da sala e fizemos um círculo novamente. A proposta era que descobrissem qual havia sido escolhido pelo colega. Esse dizia um sinônimo, ou uma expressão sinônima, de uma palavra-chave contida no “Hai-kai” que ele escolheu e representava a palavra sem propriamente dizê-la. O grupo tentava descobrir o “Hai-kai” escolhido por meio dos sinônimos. Assim, o grupo ia falando das imagens contidas nos “Hai-kais”, não somente de forma pensada, mas também *sentida*.

Ao final, os alunos arriscaram a escrita de alguns “Hai-kais”. Eles não escreveram com a perfeição da métrica japonesa, mas empregaram palavras que podem ter representado ou resumido uma impressão, um conceito subjetivo. O objetivo, na verdade, era aprender a escandir versos, a contar as sílabas poéticas, introduzindo o aprendizado do ritmo. Outro objetivo era buscar a expressão de uma “imagem” por meio da escrita breve e reflexiva das palavras, observando sua ambigüidade, assim como vimos nos “Hai-kais”. Transcrevo aqui alguns textos escritos por eles:

1
 Onde passa a luz
 Neste dia claro
 Fora de meu coração
 2
 A noite desce
 O dia cai
 Morres e não sabes mais
 3
 A vida suprime
 O sol, a vida dispara
 A pura ilusão
 4
 O pássaro voa alto
 Em direção ao horizonte
 Ao chegar, uma lágrima cai
 5
 Surgiu
 Aconteceu
 Morreu diante dos olhos dourados do tigre

6
 Onde andas vaga-lume
 Que iluminas minha noite
 Nem sempre alegre
 7
 Um grande medo
 É como se desculpam
 Seres medíocres

Observamos que o “Hai-kai” número 3 foi construído com a métrica japonesa: 5, 7, 5 versos, o que não ocorre com os demais. Mas o que vale mesmo é brincar com o ritmo e as formações poéticas breves e instantâneas que subvertem o sentido das palavras. Vamos escandir o terceiro “Hai-kai”, lembrando que a última sílaba métrica de cada verso é sempre a última sílaba tônica da palavra.

1 2 3 4 5
 A/ vi / da/ su / **pri** / me
 1 2 3 4 5 6 7
 o / sol / a / vi / da/ dis/ **pa** / ra
 1 2 3 4 5
 a/ pu/ ra i / lu / **são**

Esses jogos e brincadeiras com as palavras, que envolvem a leitura sistemática de textos, aos poucos, podem se transformar em outras práticas também interessantes, como, por exemplo, as de declamar textos poéticos nos diferentes espaços da escola. Dizer textos na escola, não somente na sala de aula, socializa o processo da escrita de maneira mais imediata e faz que a criança possa atingir, mais efetivamente, o sentido do texto. Esta prática também faz com que as funções da comunicação sejam amplamente possibilitadas. A comunicação do texto poético redimensiona a comunicação cotidiana da linguagem, faz com que as interlocuções educativas sejam revigoradas, refeitas, sejam restauradas em nome de uma atitude menos funcionalista, menos mecânica do ato de educar. Afinal, falar o texto, dizer o texto é agir. E, assim pensando, como uma ação sobre a língua poderá produzir uma ação sobre o fazer?

Essa função socializadora da comunicação poética no espaço escolar poderá possibilitar um novo tipo de “escuta” sensível. Uma vez abandonada dentro do circuito escolar, cada vez mais, a poesia acaba cedendo espaço à linguagem predominantemente conceitual do aprendizado. Tal linguagem suscita um tipo de escuta que exclui o sentido, a experiência subjetiva com a palavra e a expressão individual do sujeito.

Assim, deslocando-se do espaço da sala de aula, muitas experiências de declamação de textos poéticos nasceram em diferentes espaços como: a sala de professores, a secretaria, a cozinha, o refeitório, os corredores, os laboratórios, o almoxarifado, e até os microfones da secretaria, onde recados e chamados eram feitos durante todo o dia. E, a cada sessão de declamação feita pelos alunos, outros declamadores, como funcionários, pais, professores, iam-se agregando à proposta e se tornando também declamadores. Alguns grupos ainda permanecem, depois de muitos anos, declamando poesias em eventos e comemorações culturais pelas escolas e espaços de cultura. Essa foi uma experiência também desenvolvida em uma escola pública.

Criamos primeiro, o que chamamos de **Espaço Poético**. Começamos, então, selecionando os textos a serem declamados. Uma grande variedade de textos de poetas brasileiros foi selecionada pelos próprios alunos na biblioteca da escola: Manuel Bandeira, Carlos Drummond de Andrade, Fernando Pessoa, Cecília Meireles, Mário Quintana, Vinícius de Moraes, Adélia Prado, Castro Alves, Paulo Leminski, Casimiro de Abreu, Junqueira Freire, Fagundes Varela, Laurindo Rabelo. Poetas russos como Maiakovski e poetas da Língua Inglesa do século XIX como Edgar Allan Poe, Edward Lear, Walt Whitman, Emily Dickinson, Lewis Carrol e tantos outros.

Para o público infantil e juvenil, vários textos foram também selecionados pelos alunos: Arnaldo Antunes, Luis Tatit, Elza Beatriz, Ricardo Azevedo, Manuel Bandeira, Antônio Barreto, Tatiana Belinky, Luis Camargo, Sérgio Caparelli, Marina Colasanti, Cecília Meireles, Henriqueta Lisboa, Roseana Murray, Fernando Pessoa, Ferreira Gullar, José Paulo Paes, enfim, foi selecionada uma infinidade de poetas e escritores.

Feita a seleção, passamos à leitura desses textos. À medida que iam sendo lidos, os alunos se familiarizavam com eles – pelo tema, pela melodia, pelo ritmo, ou pela força das palavras, que exigia uma fala mais expressiva, mais gestual, ou pelo romantismo de alguns textos, ou, ainda, pelo fato de o texto escolhido apelar mais para atenção do ouvinte, chamar o ouvinte a um diálogo. Enfim, as razões da escolha iam desde o interesse pelos temas propriamente ditos até a relação afetiva emissor/texto, que, muitas vezes, tornava a fala quase que uma conversa, um diálogo com o ouvinte.

Um grupo de alunos optou por ler poemas infantis e também contar histórias para as crianças das séries iniciais. Alunos de 8ª série contavam histórias e declamavam poemas na pré-escola e na 1ª, 2ª e 3ª séries. Assim, o gosto pela leitura de poemas e narrativas infantis foi crescendo. Outras interlocuções iam sendo criadas: alunos de 7ª série declamavam para os alunos de 8ª; esses declamavam para as cozinheiras, para os professores, secretárias e funcionários. Então, foi-se formando dentro da escola, uma grande rede de declamadores.

Na verdade, ao “dizer” a palavra, estamos desenvolvendo uma função comunicativa que requer não só a língua, mas também a contribuição de outras linguagens. O texto escrito se torna um outro texto, quando é falado. A música da voz, a penetração do olhar e a força do gesto criam uma espécie de comunicação socializada e convidam o ouvinte a participar de uma nova realidade da linguagem. Ao pronunciar a palavra poética, criamos um novo estado de relação com a fala, com a linguagem e, conseqüentemente, com a forma de recepção. Ao invés de ouvir simplesmente, passamos a escutar, passamos a melhor entender a relação entre palavra e mundo. Falar envolve toda a extensão de seu organismo em relação ao texto lido, ao território físico e às pessoas que estão escutando. Muitas vezes, o processo de comunicação entre sujeito e espaço é limitado por uma necessidade institucional de controle do primeiro e das atividades por ele desenvolvidas. Mas é um grande erro agir como se os homens fossem uma coisa, e sua casa, sua cidade, sua tecnologia ou sua língua fosse algo diferente.

Enfim, essas e outras experiências podem e devem se estender a uma série de outras novas experiências. A escola é um espaço de vida em grupo e pode propor práticas de comunicação interessantes às crianças e à comunidade como um todo, buscando assim, novas soluções para o trabalho subjetivo e sensível, como o é o da língua. Deixar falar o “subsentido”, o subjetivo, visto numa perspectiva do ouvido que escuta por dentro o sentido das palavras, dos signos, do silêncio que decifra poeticamente as diferentes realidades, torna-se, a cada passo, um desafio e uma idéia a ser concretizada, suscitada nessas possibilidades de entender as palavras e suas ambigüidades, seus sentidos, nesses comportamentos de descoberta da linguagem.

4.3.2. Referências bibliográficas

- ANDRADE, Mário de. Dicionário Musical Brasileiro. São Paulo: Edusp, 1989.
- ANTUNES, Arnaldo. Nome: vídeo-poemas. São Paulo: Estúdio Kikcel, 1993.
- ARENDT, Hannah. Entre o passado e o futuro. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- BACHELARD, Gaston. A poética do devaneio. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- BASHÔ, Matsuo. Sendas de Oku. São Paulo: Roswitha Kempf Editores, s/d.
- GREIMAS, A. J. Dicionário de Semiótica. São Paulo: Cultrix, 1979.
- HUIZINGA, Johan. Homo Ludens. São Paulo: Perspectiva, 1996.
- LEITE, Ângela. Lição das horas. Belo Horizonte: Miguilim, s/d.
- PINHEIRO, Helder. Poemas para crianças: reflexões, experiências, sugestões. São Paulo: Duas Cidades, 2000.
- PAES, José Paulo. Os perigos da poesia e outros ensaios. Rio de Janeiro: Topbooks, 1997.
- RUIZ, Alice. Desorientais. São Paulo: Iluminuras, 1996.
- TATTT, Luiz. Semiótica da Canção. São Paulo: Editora Escuta, 1994.
- TATTT, Paulo; PERES, Sandra. Canções Curiosas. Coleção Palavra Cantada. São Paulo: 1998.



Como vai a poesia?



Silvia Oberg

Pesquisadora na área de Ciência da Informação, na Escola de Comunicações e Artes, USP. Membro da equipe de 'resenhadores' da Bibliografia Brasileira de Literatura Infantil e Juvenil (publicada pelo Departamento de Bibliotecas de São Paulo/ Secretaria Municipal de Cultura). Autora dos livros infantis: Pé na lua, pé na rua (Paulus Editora) e Cançãozinha e outros cantos (antologia com vários autores) (Paulinas Editora).

O poeta Manoel de Barros, em seu livro “Exercícios de ser criança”, escreveu uma poesia sobre um menino que carregava água na peneira. Sua mãe lhe dizia que “carregar água na peneira era o mesmo que roubar um vento e sair correndo com ele para mostrar aos irmãos”, que isso era o mesmo que “catar espinhos na água, que era o mesmo que criar peixes no bolso”. Porém, nos avisa o poeta, o menino “era ligado em despropósitos” e quis, até mesmo, “montar os alicerces de uma casa sobre orvalhos”. Um dia, esse menino que “gostava mais do vazio do que do cheio”, pois dizia que os vazios eram maiores e “até infinitos”, descobriu que “escrever seria o mesmo que carregar água na peneira”. Pois, no escrever, “viu que era capaz de ser noviço, monge ou mendigo ao mesmo tempo” e, assim, “aprendeu a usar as palavras”. Percebeu que “podia fazer peraltice com as palavras e começou a fazê-las. Foi capaz de interromper o vôo de um pássaro, botando ponto no final da frase. Foi capaz de modificar a tarde, botando uma chuva nela.” E a mãe, que observava o menino, falou: “Meu filho, você vai ser poeta. Você vai carregar água na peneira a vida toda.”

Manoel de Barros nos fala da poesia e do fazer poético, comparando-os com a idéia de se carregar água em uma peneira. Assim, apresenta a poesia como uma criação que, aparentemente, não tem uma finalidade prática, objetiva, revelando-a como algo cujo valor não é palpável ou mensurável. Fazer poesia, de acordo com o poeta, é também “montar os alicerces de uma casa sobre orvalhos”, ou seja, é trabalhar com uma lógica que, no mais das vezes, encontra-se fora da esfera do rotineiro e do previsível. Fazer poesia é olhar a realidade do mundo sob um ponto de vista nem sempre objetivo. Fazer poesia é fazer peraltice com as palavras, ou seja, arranjá-las de modo que criem um mundo particular, de tal forma que produzam determinados efeitos em que lê. A poesia, como de resto toda a literatura, é a arte da palavra – sua essência é a linguagem esteticamente organizada, de modo a buscar a expressão e a comunicação.

E por que, então, a poesia – uma criação que se assemelha a algo que, sob o ponto de vista da utilidade prática, é destituído de valor, é “carregar água na peneira” – é importante?

A pergunta não é de fácil resposta.

Aqueles que alguma vez na vida já foram tocados por versos, os que encontraram alegria, surpresa ou resposta para suas inquietações nos poemas, certamente não terão dificuldades para sentir sua importância. Ao longo do tempo, poetas têm falado sobre a poesia e o seu valor. Vários leitores apaixonados têm deixado seus depoimentos sobre esse tema, mas uma resposta clara e definitiva, nunca.

Em seu ensaio, “A literatura contra o efêmero”, o escritor e crítico italiano Umberto Eco nos fala, com outras palavras, o mesmo que a poesia de Manoel de Barros. Ao buscar respostas à pergunta sobre a importância da literatura, Eco afirma que ela, em princípio, “não serve para nada”, que é “gratuita”. Porém, em seguida, desenvolve seu raciocínio, explicando que esta não é uma questão tão simples e que o sentido de gratuidade das obras literárias faz com que elas se encaixem na esfera dos “bens imateriais”, alinhando-se a outros valores úteis, mas não no sentido prático, funcional. Pontuando as muitas funções da literatura, o crítico ressalta o papel que ela desempenha na manutenção da língua como patrimônio coletivo e na apresentação de uma organização estética da linguagem que, extrapolando finalidades meramente informativas, convida o leitor ao exercício da imaginação e da recriação de significados. Nesta perspectiva, a poesia, assim como toda a literatura, oferece-nos a possibilidade de contato com nossa tradição literária e cultural, permitindo ao mesmo tempo, o resgate de nossas condições de criação, uma vez que nos convida a imaginar, a produzir sentidos e a estabelecer relações entre a palavra e o mundo.

Atualmente, observamos grandes transformações nas relações sociais, provocadas pelas regras do mercado, que buscam a produção de bens de consumo de forma cada vez mais rápida, desenvolvendo, para isso, tecnologias eletrônicas que permitam a aceleração da produção. Essa lógica que ignora o ritmo da natureza humana, vem provocando um sentimento de desenraizamento do homem em relação ao tempo, cada vez mais acelerado, e também em relação ao espaço, que prioriza a virtualidade sobre o contato real. Assim, o sentimento de pertencimento, de compartilhamento de valores, as formas de relação e de comunicação tradicionais modificam-se e se problematizam. Esse quadro tem sido apontado como uma das causas para o aumento de distúrbios ligados à solidão, à sensação de não pertencimento, falta de saída e pânico frente ao mundo, bem como às dificuldades no estabelecimento de contato e de comunicação.

Um exemplo significativo desse sintoma de perda da noção de pertencimento e, ao mesmo tempo, da profunda necessidade que o ser humano tem de fazer parte de algo, é o número imenso de usuários de “sites” de comunicação. Um deles, o “Orkut”, tem em torno de 7.400.000 usuários (o Brasil representa aproximadamente 73% deste total e, atualmente, está em primeiro lugar em número de pessoas cadastradas) e está organizado, exatamente, em milhares de comunidades criadas por seus usuários e em torno das quais se agrupam, se encontram e se comunicam virtualmente.

Mas, voltando à poesia, como pensá-la nesse contexto? O que ela teria a oferecer às pessoas neste cenário?

Ao tecer mundos com a linguagem, ao apresentar a palavra sensível ao leitor, a poesia toca, emociona, mobiliza o ser humano, tanto no nível racional quanto no emocional, possibilitando uma vinculação diferenciada do homem consigo mesmo, com o outro e com o mundo.

A poesia apresenta, portanto, características vinculadoras e agregadoras, que permitem não apenas o encontro das pessoas com sua própria subjetividade, mas também a construção de uma espécie de rede invisível, ligando aqueles que compartilham a experiência da fruição poética. Assim, a experimentação da poesia pode ser

*Esse texto se integra ao boletim da série “A palavra reinventada seus usos na educação”, setembro/2005.

uma experiência de vinculação com a comunidade humana e com nossas tradições culturais. Mas ela vai além disto, colocando-nos, também, em contato com o tempo eterno – tempo da memória, que atravessa gerações e resiste à rapidez vertiginosa e ao esquecimento.

Outro poeta, José Paulo Paes, também falou sobre a poesia. É assim que ele faz um convite para que o leitor a experimente:

Convite
Poesia
é brincar com palavras
como se brinca
com bola, papagaio, pião.
Só que
bola, papagaio, pião
de tanto brincar
se gastam.
As palavras não:
quanto mais se brinca
com elas
mais novas ficam.
Como a água do rio
que é água sempre nova.
Como cada dia
que é sempre um novo dia.
Vamos brincar de poesia?

A poesia é lúdica – é brincadeira com palavras. É jogo de sentidos que se renova a cada leitura. É no encontro do leitor com a poesia que se dá a “transação” que permite a renovação dos significados da palavra, que a faz ficar “como a água do rio que é água sempre nova”. Assim, ao contrário dos brinquedos, as palavras não se gastam, renovam-se na dinâmica da leitura.

O jogo, portanto, pressupõe a ação de quem joga, a interação com o jogador.

E quem joga o jogo da poesia? O leitor. Nessa interação se dá o pacto que faz com que toda uma maquinaria se movimente para dar sentidos ao arranjo da linguagem feito pelo poeta. No tabuleiro da poesia, as palavras e os leitores se movem, juntando as peças que farão o jogo acontecer: a palavra do leitor se junta à palavra do poeta e, nessa interação, os sentidos se constroem, a palavra ganha significado.

Quem brinca tem que entrar no jogo. Todo jogo tem suas regras para que possa ser jogado. E, só entra no jogo quem sabe jogar.

Mas como aprender as regras?

É neste momento que se define a importância das mediações, ou seja, o papel daqueles que ensinam ao jogador como jogar. Muitas instâncias entram neste processo: as condições socioculturais, a família, as características particulares de quem aprende. Porém, a escola e o professor são peças-chaves nesta empreitada. São eles os principais responsáveis pela construção de competências de leitura e de escrita, que tornam possível a intimidade com a linguagem e as condições de produção de sentidos. Depois de apreendidas as regras, teremos autonomia para escolher que jogo queremos jogar e, até mesmo, liberdade para improvisar e renovar a “brincadeira”.

E, como só se aprende a jogar jogando, para experimentar o jogo com a poesia é preciso lê-la. Ler para conhecer, ler para saber se gostamos ou não, ler para despertar o desejo de ler mais, ou de escrever, ler para pensar, ler para imaginar.

Mas também não basta simplesmente aprender as regras deste jogo – é preciso querer jogar, pois jogar por obrigação não tem graça. Se a poesia convida ao jogo da leitura, se é preciso conhecer as regras para curtir a “brincadeira”, o **modo** como este convite chega até o possível leitor pode determinar que ele seja aceito ou não.

Na grande maioria das vezes, o convite à poesia é entregue pelas mãos das mesmas pessoas que ensinam as regras deste jogo: os educadores – estejam eles nas salas de aula, nas salas de leitura, nas bibliotecas, nos espaços formais ou informais de educação. Em nosso país, onde a grande maioria da população tem pouco ou nenhum contato com o livro, a escola é a principal responsável pela entrega do convite para que se entre no jogo da poesia. É ela a mediadora, aquela que cria condições para o encontro da criança, do adolescente e do adulto com a literatura e, conseqüentemente, com a poesia.

E como a escola tem apresentado este convite? Como imposição insípida, como memorização de “regras” ou como ato criador, que faz sentido para quem é convidado a jogar?

Sabemos que são muitos os caminhos que a poesia pode trilhar na escola. Os poemas até podem ser um material importante para conhecermos a língua, a gramática, a vida e o estilo de determinados autores, mas na verdade, eles são feitos, antes de mais nada, para serem **lidos** – para o encontro com o leitor.

A poesia pode se oferecer a um trabalho sensível e interessante, que tenha como objetivo o estudo da Língua Portuguesa. Pode também ensinar História, Geografia, Matemática ou Ciências. Porém, esta não é sua vocação primeira e, menos ainda, a única. Os poemas não são feitos com o objetivo de ensinarem conteúdos curriculares ou de servirem como estratégia ao ensino dos temas transversais ou de outras disciplinas. E é, exatamente, neste suposto “não ensinar” formal que eles nos ensinam. Trata-se, no entanto, de uma outra qualidade de ação educativa, mais ampla e relacionada à formação humana e cultural dos sujeitos.

Mas, afinal, se não foi feita com a finalidade de ensinar a língua ou estilos literários, para dar conta dos temas transversais contidos nos programas escolares ou qualquer coisa que o valha, para que serve a poesia?

A educadora e escritora francesa Jacqueline Held, ao falar sobre a importância da literatura na educação da criança, reconhece a amplitude de seu papel educativo, porém, assinala ela, realiza uma educação “indireta”, cujos efeitos “não são perceptíveis, senão em longo prazo” (...), “precisamente porque são efeitos de uma educação global, fermentos secretos que agem indissociavelmente sobre a sensibilidade, sobre a imaginação, sobre o intelecto.”

Muitas vezes a idéia de que a poesia tem uma utilidade diferente daquela dos conhecimentos práticos (como nos disse o poeta, ela é água carregada na peneira), gera um mal-estar que se traduz na tentativa de se fazer com que ela produza algo palpável, que a justifique, que a torne útil no sentido funcional e objetivo. É comum observarmos ações pedagógicas visando torná-la aceitável dentro destes parâmetros. Estas posturas revelam a crença de que a leitura da poesia não seja um ato com importância e função nele mesmo, ato que se justifica na própria experiência da fruição poética, mas que precise gerar outros produtos e estar relacionado a outras disciplinas para adquirir valor. Na rotina da escola, por exemplo, esta postura pode revelar-se nas intermináveis fichas de leitura, questionários, pesquisas sobre autor e obra e na dissecação da linguagem literária, realizados a partir da leitura de um poema. E muitas vezes, neste rol de atividades, a poesia se perde.

O fato de a palavra, matéria-prima da poesia e de toda a literatura, ser também o elemento estruturante de outras formas orais e escritas, acaba por dar margem a equívocos. Muitas vezes, a escola não distingue as ações que realiza com a poesia, das que faz com outros tipos de texto, esperando por resultados idênticos ao trabalhar com modalidades de linguagem que não são as mesmas. Nutrir expectativas iguais em relação à aprendizagem de conteúdos de diferentes áreas do conhecimento é um equívoco que poderá frustrar tanto o professor quanto o educando. A linguagem poética requer formas de aproximação, que incluem não apenas aspectos cognitivos, mas também imaginativos, afetivos e sensoriais.

Evidentemente, mesmo quando tratamos de poesia, há conteúdos e informações a serem garantidos e as estratégias de ensino variarão de acordo com os objetivos de cada trabalho e conforme a maturidade de quem aprende. Porém, esta necessidade não pode dar lugar à rigidez e à inflexibilidade.

Podemos realizar atividades enriquecedoras e valiosas a partir da poesia. Porém, nunca é demais frisar que a leitura, a “degustação” de poemas, tem uma função em si mesma, é um trabalho que se justifica nele mesmo.

Nunca é demais ressaltar que a construção de competências para a leitura literária, que permitirão a apreciação da poesia, passa pela vivência, pela experimentação sensorial, afetiva, emocional – e não apenas cognitiva – da poesia. A poesia é feita para ser lida, cantada, recitada, lembrada em vários momentos de nossa vida, amada e até mesmo odiada. Mas nunca para ser recebida com tédio ou engolida como um remédio amargo e obrigatório.

Poderíamos pensar na idéia de um “cardápio de leituras” que tivesse como carro-chefe a diversidade de autores, estilos, temas, épocas e gêneros para que vários “sabores” literários pudessem ser experimentados, a fim de que escolhas pudessem ser feitas e um gosto pudesse ir se compondo. O francês Roland Barthes, grande leitor e estudioso da literatura, considera a linguagem literária como aquela que escapa ao previsível, apresentando-se como “projeções, explosões, vibrações, maquinaria, sabores” e que a “escritura”, ou seja, a forma como esta linguagem se organiza e se apresenta, “faz do saber uma festa”.

Assim, na tarefa essencial que visa garantir a aprendizagem dos conteúdos curriculares, os educadores não podem se esquecer de que o sabor e a festa também são ingredientes fundamentais do *saber*. E que a poesia é feita com esses ingredientes.

4.4.1. Referências bibliográficas

BARROS, Manoel de. *Exercícios de ser criança*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.

ECO, Umberto. A literatura contra o efêmero. In: *Folha de São Paulo*, Caderno Mais! Cultura, 18/02/2001.

PAES, José Paulo. Convite. In: *Poemas para brincar*. São Paulo: Ática, 2001.

HELD, Jacqueline. *O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica*. 2ª ed. São Paulo: Summus, 1980.

BARTHES, Roland. *Aula*. São Paulo: Cultrix, s.d.



Leitura da literatura: a construção do ser poético



Eleonora Cretton Abílio

Especialista em Literatura Infantil e Juvenil pela UFF. Técnica de Assuntos Educacionais da UFF/Proale
(Programa de Alfabetização e Leitura).

“Poeta, não (é) somente o que escreve.
É aquele que sente a poesia,
se extasia sensível ao achado
de uma rima, à autenticidade de um verso.”
Cora Coralina¹

“Por que motivo as crianças, de modo geral, são poetas e, com o tempo, deixam de sê-lo?” Por que razão este questionamento do grande poeta Carlos Drummond de Andrade, em 1974, parece-nos ainda tão atual?

Constatar que as crianças, de modo geral, são poetas significa considerar a experiência lingüística, lúdica e poética que possuem, antes mesmo de entrarem para a escola, experiência esta revelada pela oralidade, pela sonoridade e pelos jogos de palavras que criam, passando a constituir seu repertório presente nas cantigas, nas quadrinhas rimadas, ritmadas e em outras criações verbais tão próprias dessa fase de suas vidas.

Neste sentido, e na perspectiva do letramento, é importante reconhecer a força da oralidade no desenvolvimento lingüístico da criança. Associando o jogo à iniciação literária, Lígia Cademartori Magalhães (1987) considera que a poesia infantil, lida ou ouvida, parece oferecer um meio de remediar a brusquidão provocada pela ruptura entre o ludismo infantil e a iniciação no código verbal, com a entrada para a escola.

De fato, quando ingressamos na escola, dificilmente somos estimulados a ouvir e ler poemas. O texto serve de trampolim, na maioria das vezes, para o estudo de vocabulário, regras gramaticais e de estilo.

Há um livro de que gosto muito e cuja autora nos faz despertar para a sensibilidade poética – *Literatura Infantil & Juvenil: vivências de leitura e expressão criadora*, de Vânia Maria Resende, que dedica um capítulo à reflexão sobre a iniciação da criança no universo da poesia. Dele retirei um pequeno trecho para ilustrar e ampliar as possíveis respostas à questão que Drummond nos faz.

A afetividade que existe na relação da professora com as crianças menores, na escola, é decisiva para introduzi-las no mundo fantasioso e emocionante das histórias, dos poemas, dos jogos, das cantigas, dos brinquedos folclóricos e de músicas acessíveis à sensibilidade infantil. Educador e criança farão parte de uma mesma realidade que integra os sentidos, as idéias, as fantasias e as emoções.

Assim, os professores, desde a Educação Infantil, devem ser sensíveis, durante a experiência escolar, à manutenção da espontaneidade poética e à abertura para o jogo sonoro e semântico que tanto as crianças apreciam. E para evitar que ocorra aquela ruptura entre Educação Infantil, Alfabetização e o Ensino Fundamental, essa sintonia com a apreciação poética deve permear todo o trabalho com a linguagem na escola.

Para tanto, há que se construir o ser poético também em adultos educadores, que não tiveram um contato mais estreito com a poesia.

Conheço dois fatos curiosos que me foram relatados a partir de um trabalho desenvolvido na área da leitura e produção de textos, com professoras do Ensino Fundamental de uma escola pública.

O primeiro é representativo do pensamento de muitos professores a respeito do trabalho com a poesia na escola e pode ser resumido pela seguinte frase: “*Esse negócio de versinho, rima e som são coisas da pré-escola. Nós temos que dar conteúdo! Não temos tempo a perder*”. Professores com essa atitude estão longe de promover a educação do ser poético. Na verdade, eles mesmos precisam ter despertada sua apreciação poética. Poesia também é conteúdo nas aulas de linguagem. É um texto diferente da narrativa ficcional. E as crianças precisam conhecê-lo: observar sua percepção global, o tema que aborda, sua distribuição espacial, a eventual presença de um título, nome do autor, estrofes, possíveis rimas, a eventual ausência de pontuação etc. Tudo isso e muito mais são as marcas de um poema e, portanto, conteúdo imprescindível na formação de leitores autônomos, sujeitos que fazem escolhas, que não recebem tudo pronto, que querem dizer sua própria palavra, instigados pelos vários sentidos, pelas diversas vozes que sentem fluir dos textos literários a que têm acesso.

O segundo relato vem de uma professora da mesma escola que, ao trabalhar com poesia na sala de aula, surpreendeu-se com um aluno que gostava de escrever poemas. Num dia de aula de Ciências, esse aluno perguntou-lhe se poderia escrever o assunto da aula sob a forma de poema, um forte indicador de que essa criança já traz em si o instinto poético a que Drummond se refere em seu artigo. Bastou-lhe o estímulo da professora, para ousar ter variadas experiências com a língua, enquanto fenômeno que está à sua disposição. Esse é, portanto, um aluno que não se submete à língua como um dom exterior a ele, sobre o qual ele não tem direitos (Cademartori, 1987).

¹ O poeta e a poesia. In: Vintém de cobre: meias confissões de Aninha. 7ª ed. São Paulo: Global, 2001.

*Esse texto se integra ao boletim da série “Letramento e leitura da literatura”, maio/2003.

José Paulo Paes, grande poeta e tradutor brasileiro, que também escreveu para crianças, deixou como contribuição, na forma de versos livres e simples, sua concepção de poesia e prosa, tal qual como deve ter imaginado que as crianças gostariam de ler².

Poesia e Prosa

Pode-se escrever em prosa ou em verso.

Quando se escreve em prosa, a gente enche a linha do caderno até o fim, antes de passar para a outra linha.

E assim por diante até o fim da página.

Em poesia não: a gente muda de linha antes do fim, deixando um espaço em branco antes de ir para a linha seguinte.

Essas linhas incompletas se chamam de versos.

Acho que o espaço em branco é para o leitor poder ficar pensando.

Pensando bem no que o poeta acabou de dizer.

Algumas vezes, lendo um verso, a gente tem de voltar aos versos de trás para entender melhor o que ele quer dizer.

Principalmente quando há uma rima, isto é, uma palavra com o mesmo som de outra lida há pouco.

Então a gente vai procurá-la para ver se é isso mesmo.

A prosa é como trem, vai sempre em frente.

A poesia é como o pêndulo dos relógios de parede de antigamente, que ficava balançando de um lado para outro.

Embora balançasse sempre no mesmo lugar, o pêndulo não marcava sempre a mesma hora.

Avançava de minuto a minuto, registrando a passagem das horas: 1, 2, 3, até 12.

Também a poesia vai marcando, na passagem da vida, cada minuto importante dela.

De tanto ir e vir de um verso a outro, de uma rima a outra, a gente acaba decorando um poema e guardando-o na memória.

E quando vê acontecer alguma coisa parecida com um poema que já leu, a gente logo se recorda dele.

Geralmente, a prosa entra por um ouvido e sai pelo outro.

A poesia, não: entra pelo ouvido e fica no coração.

² Extraído do livro *Veja como eu sei escrever*, editado pela Ática, em 2001, em “homenagem à sensível e divertida contribuição de José Paulo Paes para a Literatura Infantil brasileira”.

O poeta se investe do papel de subverter a lógica das conceituações da língua e cria suas próprias definições para prosa e poesia, assumindo o ponto de vista infantil e deixando de falar como adulto, ao se colocar na dimensão da infância, ou dizendo de outra forma, de como, na infância, o sujeito melhor entenderia as noções abordadas. Desafiando o leitor infantil a também demonstrar que “sabe escrever” (expressão que se insere no título do livro), o poeta demonstra a tendência a enfatizar a poesia, ressaltando-lhe algumas características.

O ato de escritura e, conseqüentemente, o de leitura pressupõem uma certa incompletude, quando se lê *Acho que o espaço em branco é para o leitor poder ficar pensando*. Isto é, o texto não tem que dar os conceitos arrumados, acabados. Isso fica para o leitor pensar, concluir, construir.

Além disso, cria efeitos de estranheza (Bordini, 1986), pelas comparações feitas para prosa (trem) e poesia (*pêndulo de relógio*). Esse jogo de efeitos inesperados aguça a curiosidade e surpreende o leitor, ao mesmo tempo em que o prende ainda mais ao texto.

Em síntese, por essa breve análise de uma produção poética recente do autor, publicada em sua homenagem póstuma, observa-se o tratamento respeitoso do poeta à destinatária desse texto de qualidade estética: a criança, ser pensante, que está em pé de igualdade com qualquer pessoa de qualquer idade.

Outros autores têm escrito poesia para crianças sobre os mais variados temas: família, infância, brincadeiras, animais, meio ambiente etc. Inovando, quanto ao destinatário de seus poemas, Lalau e Laurabeatriz, em “*Brasileirinhos: poesia para os bichos mais especiais da nossa fauna*”³, criaram e ilustraram belos poemas, nos quais mostram sua preocupação com a extinção de certos animais. Por isso, lhes dedicam breves poemas, num gesto de sensibilização do leitor infantil para com esses animaizinhos, a quem chamam de *Brasileirinhos*. O que fazem é um verdadeiro elogio às espécies ameaçadas de nosso país. Vale conferir um desses poemas:

Ararinha-azul
Ararinha-azul
Procura
No céu azu l
Por outra
Ararinha-azul.
Mas, no azul do céu
Tem tanto azul,
Que a ararinha-azul
Só encontra azul,
Azul, azul, azul.

A presença da palavra azul em vários versos, longe de tornar o texto repetitivo, dá ao leitor, a exata dimensão da solidão das ararinhas-azuis, do quanto sua presença é escassa, em seu próprio habitat.

No livro, do lado direito da folha, ampliando e enriquecendo a leitura, a ilustração em tons de azul revela a ave tão pouco conhecida das crianças das regiões Sudeste e Sul do país. Do lado esquerdo da página, o poema é seguido por um pequeno texto informativo sobre a região do Brasil em que se encontra aquela espécie, seu tamanho e seus hábitos.

Além de despertar a consciência acerca de um assunto tão pouco explorado, a necessidade de sensibilização para questões ecológicas, que deve estar presente desde a infância, o leitor tem a oportunidade de observar e comparar dois gêneros de texto, colocados na mesma página, tratando de maneira diferente o mesmo tema. Isto enriquece a leitura e a compreensão dos textos escritos, sua estruturação, seu estilo.

Em geral, a poesia se dá a conhecer na escola, permitindo às crianças e aos professores sintonizar-se com a linguagem literária. Para, além disso, desafia-se a criança para o exercício de alguns procedimentos de um leitor que se vem ‘letrando’ gradativamente, aquele que levanta hipóteses, interroga o texto e se interroga, mobilizando estratégias para melhor compreender, sentir e dizer o texto poético. Mais ainda, as práticas orais que resgatam as parlendas, os trava-línguas, as quadrinhas e cantigas de roda, bem como a leitura com, para e pelas crianças, de poesias de autores como Henriqueta Lisboa, Cecília Meireles, Vinícius de Moraes, Maria Dinorah, Sidônio Muralha, Sérgio Capparelli, Mário Quintana, Elias José, Roseana Murray, Lalau, José Paulo Paes, Bartolomeu Campos Queirós, dentre outros, devem estar presentes no cotidiano escolar.

A própria literatura de Drummond e de outros poetas, voltada para adultos, também pode ser lida por crianças e adolescentes com prazer e encantamento.

³ São Paulo: Cosac & Naify Edic.

Na poesia dos autores mencionados, a unidade rítmica e melódica dos poemas, as figuras fônicas (aliteração, ritmo etc.), os recursos imagéticos responsáveis pelo deslocamento de sentido das palavras em direção ao inabitual, desafiam o leitor para o exercício criativo da imaginação (Mello, 1987) e o gradativo domínio da linguagem.

Levar para a sala todos os livros de poesia de que se pode dispor, voltados para crianças e jovens, aguça os sentidos por permitir que esses leitores possam: tocá-los, folheá-los, ler quantos livros se quer até encontrar aquela poesia que mais de perto lhes fale; ler em silêncio e oralmente essas poesias, comentá-las, relacionando-as com passagens da história de vida de cada um; inferir sentidos possíveis; desenhar cenários poéticos para essas poesias; copiá-las para tê-las quando quiser... Apossar-se delas; rearrumá-las numa folha branca, a partir do que as palavras mesmas sugerem, como o fazem os poetas concretos. No trabalho com o gênero poético, estas podem ser algumas sugestões para serem levadas a efeito, quando se tem como propósito um processo de ensino e aprendizagem na perspectiva do letramento.

4.5.1. Referências bibliográficas

ANDRADE, Carlos Drummond de. A educação do ser poético. Suplemento Pedagógico n. 34, do Jornal Minas Gerais: Belo Horizonte, outubro de 1974.

BORDINI, Maria da Glória. Poesia Infantil. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Ângela B. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In: Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas. ROJO, Roxane. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1998.

LAJOLO, Marisa (coord.). Histórias e histórias: guia do usuário do Programa Nacional Biblioteca na Escola – PNBE 99: literatura infanto-juvenil / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC; SEF, 2001.

MAGALHÃES, Ligia Cademartori. Jogo e iniciação literária. In: ZILBERMAN, Regina e MAGALHÃES, Ligia C. Literatura Infantil: autoritarismo e emancipação. 3ª ed. São Paulo: Ática, 1987.

MELLO, Ana M. L. de. Em defesa da poesia. In: Perspectiva. Revista do Centro de Ciências da Educação. PIACENTINI, Tânia Maria (org.). Florianópolis: Editora da UFSC n. 9; julho/dezembro de 1987.

RESENDE, Vânia Maria. Literatura Infantil e Juvenil: vivências de leitura e expressão criadora. São Paulo: Saraiva, 1993.

Alguns sites da Internet para a leitura e fruição da poesia:

www.alati.org/matrislingua (sobre acalantos)

www.obradeviniciusdemoraes.hpg.ig.com.br

<http://caleidoscopio.art.br/angelaleite>

www.paubrasil.com.br/paes

www.xadrezeduca.com.br





Processos de leitura e de escrita nas diferentes áreas do conhecimento

Os processos de leitura e de escrita na escola podem ser discutidos sob diferentes perspectivas, mas um ponto que se deve considerar em toda abordagem é o fato de que se trata de processos que se dão de modo produtivo, dinâmico, dialógico e, principalmente, que acontecem em todos os contextos de relações de interação social, que envolvem sujeitos.

A leitura e a produção de textos são o início e, de certo modo, o desfecho do processo de aprendizagem. Esta afirmação leva, entre outros, ao pressuposto de que não se trata, simplesmente, de um trabalho específico de uma determinada área do saber, mas de um conjunto de saberes das diferentes áreas do conhecimento, organizado na escola. Por esta razão, as atividades de leitura e de escrita não são tarefas exclusivas da área da Língua Portuguesa, pois são atividades que se realizam no curso das interações que visam a promoção de sentidos, que ocorrem não só em determinados momentos na escola e que se tratam de atividades exclusivas de ambientes de escolarização.

É sob esta perspectiva que os textos elencados nesta seção desenvolvem seus argumentos. Eles enfatizam, além do processo de formação leitora, principalmente a presença do texto na sala de aula, para além das aulas de Língua Portuguesa, delineando uma proposta de ensino que não visa a reprodução, mas sim, a produção de conhecimentos.

O texto que abre a seção, “Para além da aula de Língua Portuguesa”, resultado de uma produção coletiva da equipe de professores do Núcleo de Integração Universidade & Escola, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, traz a lembrança de que os alunos já mantêm uma relação com a escrita muito antes de entrarem na escola, mas é na escola que eles ampliam suas práticas discursivas. Cabe ao professor, portanto, promover situações comunicativas em que os alunos entrem em contato com diferentes gêneros, estimulando-os a produzirem textos e a viabilizarem projetos de dizer em diferentes contextos e áreas do conhecimento. De acordo com a equipe de pesquisadores do Niue/UFRGS¹, é neste uso social da escrita que o professor estabelece relações com “o que se faz na escola e o que existe fora dela”, atuação que ultrapassa o espaço da aula de Língua Portuguesa.

A democratização da leitura e a necessidade de formar professores para uma sociedade impregnada de palavra escrita é o mote de discussão no texto “Professor: leitor e formador de leitores”, de Ana Maria Ribeiro Filipouski, atuação que se estende ao ambiente de sala de aula e que envolve todas as disciplinas do currículo escolar. A autora assinala que é trabalho do professor, também leitor, auxiliar o seu aluno nas buscas e explorações de diferentes textos, permitindo um trabalho dialógico com a escrita e, conseqüentemente, realizando leituras críticas que lhe permitirão realizar, de modo significativo, as práticas sociais com a escrita.

Neste caminho de integração das diferentes áreas na condução de uma aprendizagem significativa dos processos de leitura e de escrita se inscreve o texto de Eduardo Calil, “Lendo e produzindo textos científicos”, com o pressuposto básico de que em toda e qualquer área de conhecimento é necessário levar em conta as condições de produção de seus discursos, o que significa afirmar que o professor, ao disponibilizar textos aos seus alunos, tem de prestar atenção ao(s) tipo(s) de texto(s) e, do mesmo modo, atentar para os usos e funcionamentos dos variados gêneros. Deste modo, nas palavras do autor, o professor poderá contribuir efetivamente para a formação de habilidades e competências dos alunos como produtores de textos, um dos objetivos maiores do ensino de Língua Portuguesa na escola.

¹Núcleo de Integração Universidade & Escola, da Pró-reitoria de Extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

As diversas opções de materiais didáticos que têm os professores hoje, destacam-se na condução da aprendizagem na escola. A partir desta percepção, João Bosco de Carvalho discute em seu texto, “Outros impressos e materiais didáticos”, a pluralidade de recursos na escola, ressaltando, ainda, o chamado letramento digital. João Bosco afirma que tal diversidade requer desses profissionais um trabalho bem articulado, envolvendo seleção, adequação, planejamento e avaliação para, enfim, usar os materiais didáticos na sua prática pedagógica. É tarefa do professor, portanto, saber a função e o objetivo do uso de determinado material e, do mesmo modo, saber assinalar a contribuição do recurso no processo de ensino e aprendizagem, o que implica conhecê-lo bem. Tais opções constituem práticas de letramento que se devem integrar ao cotidiano escolar, permitindo ao aluno o acesso e o uso de diferentes gêneros.

A abordagem sobre o letramento digital também é seguida por Jaqueline Peixoto Barbosa no último texto, que integra esta seção sobre os processos de leitura e de escrita no ambiente escolar. Na idéia de que o espaço virtual é, hoje, um fenômeno cultural que não se pode ignorar, principalmente, na escola, a autora discute como essa mudança contemporânea, que se funda nos movimentos do real em direção ao virtual, deve ser tratada, categorizando-a como uma mudança não de oposição à realidade, mas de atualização em relação ao real. Assim, as práticas que envolvem novas tecnologias, aqui tratadas em uma perspectiva de letramento digital, devem ser essencialmente dialógicas, abrindo-se novas formas de criação e diversos sistemas de registros. Esse novo modelo da relação sujeito e mundo é o tema desenvolvido pela autora que defende, entre outros argumentos, a idéia de que uma sociedade mais justa e igualitária deve contemplar o letramento digital como uma meta a ser perseguida, e a de que a escola deve ter um papel essencial nesse processo, possibilitando assim, uma reflexão crítica por parte dos alunos sobre as mídias.



Para além da aula de língua portuguesa



NIUE/UFRGS

Núcleo de Integração Universidade Escola da Pró-Reitoria de Extensão da UFRGS-NIUE/UFRGS.

Para contato: eco@fapeal.br.

Se lembrarmos que os livros que os inconfidentes de Minas Gerais tinham em casa fizeram parte das provas que levaram à sua condenação, que ler foi uma atividade criminosa no Brasil até o começo do século XIX e que o povo brasileiro só entrou para a escola há menos de cinquenta anos, poderemos entender por que nos deixamos, até hoje, estigmatizar como criaturas incapazes de aprender a escrever corretamente uma língua tão difícil como a Portuguêsa.

Entenderemos a razão de nossa crença a respeito de nossa incapacidade para falarmos corretamente o Português, se considerarmos as condições em que historicamente aprendemos a falar Português. Nossos primeiros colonizadores – marinheiros, soldados e condenados portugueses analfabetos que vieram levar pau-brasil e o que mais fossem capazes de carregar – tiveram de aprender a língua dos índios para deles obterem informações indispensáveis à sua sobrevivência. Os filhos que tiveram com as índias aprenderam a falar a língua da mãe muito antes de ter necessidade de falar a língua dos seus pais colonizadores. Os escravos trazidos de várias regiões da África, falantes de várias línguas diferentes, foram misturados propositadamente nas fazendas e acabaram obrigados a aprender a falar Português até para poderem falar entre eles. Ou seja, durante os mais de quatrocentos e cinquenta anos em que não esteve na escola, o povo brasileiro teve de aprender a falar Português, falando Português com quem não sabia falar o Português castiço das elites lusitanas.

Se levarmos em conta que a universidade no Brasil é um fenômeno do século XX e que a ciência da linguagem só se implantou em nossas universidades há menos de cinquenta anos é que poderemos entender por que só muito recentemente os lingüistas brasileiros passaram a recusar os tradicionais mitos a respeito de nossa relação com a língua e colocar algumas perguntas fundamentais: que língua falamos, afinal? É mesmo verdade que todos no Brasil falamos a mesma língua? Que relações estabelecemos entre nossa fala e nossa escrita? Como se constituiu historicamente nossa relação com a língua escrita? Por que a literatura brasileira se constituiu também a partir de um conflito lingüístico? Por que não nos ensinamos a aprender e a ensinar Português ao longo dos últimos quinhentos anos?

Os estudos sobre nossa língua falada, levados a efeito por vários pesquisadores, entre eles um grande grupo de lingüistas de todo o Brasil reunidos no Projeto de Gramática do Português Falado, estão mostrando que há não só uma grande variação lingüística (geográfica e social) interna no país – ao contrário do que sempre disse o mito da unidade lingüística brasileira –, mas também que a língua que falamos difere muito da língua falada em Portugal, a que deu origem ao Português escrito. Em vista disso, hoje podemos dizer que falamos uma língua e temos de aprender a ler e escrever em outra língua.

Esse novo saber que a ciência da linguagem nos proporciona faz duas revelações de transcendental importância a nosso respeito: a primeira é que nós, de fato, falamos muito mal o Português, não porque sejamos incompetentes como sempre tentaram nos fazer crer, mas porque falamos – muito bem, tão bem quanto qualquer outro povo do mundo – uma outra língua, parecida com o Português, com a qual somos capazes de dar conta de nossas necessidades expressivas. A segunda é que nós falamos uma língua apenas parecida com o Português e, por razões de política cultural, temos de aprender a ler e escrever em Português.

Essas revelações são importantes porque, em primeiro lugar, podemos deixar de culparmos a nós mesmos por não termos aprendido a ler e escrever direito na escola, pois a escola tentou nos ensinar a ler e escrever em Português como se fôssemos falantes de uma língua cujas frases têm sujeito e predicado, em que os pronomes pessoais mudam de forma conforme a função sintática que exercem na frase, com desinências verbais próprias para as segundas e as terceiras pessoas, em que os futuros são simples, em que o adjetivo concorda com o substantivo. Como a língua que falamos não tem nada disso, agora podemos pôr a culpa na escola, que não nos ensinou direito e nos culpou por não termos aprendido. Em segundo lugar, porque podemos, agora, começar a pensar num modo mais adequado de ensinar a ler e escrever nessa língua que não falamos, nessa língua apenas parecida com a língua que falamos, nessa língua estrangeira. Como já sabemos que, para aprender língua estrangeira, precisamos adquirir familiaridade com ela, sabemos também que só vamos aprender a ler e escrever em Português se praticarmos bastante a leitura e a escrita em Português. Onde? Só tem um lugar: na escola.

5.1.1. Ensinar a ler

Trata-se de exercitar a leitura para praticar, numa primeira instância, a decodificação da escrita, adestrando o olho para enxergar mais do que uma letra de cada vez, mais do que apenas uma palavra, para entender os processos de construção das palavras (os radicais, os afixos, as desinências), para enxergar as discrepâncias que caracterizam a ortografia, para atribuir significado a expressões, a metáforas, para se familiarizar com a sintaxe da língua escrita (a concordância verbal e nominal, as formas e os tempos verbais, o uso das preposições, as conjunções e outros nexos), para entender o significado dos sinais de pontuação, o das letras maiúsculas e o das minúsculas, o das margens do texto, para construir um repertório de enredos, de personagens, de raciocínios, de argumentos, de linhas de tempo, de conceitos que caracterizam as áreas de conhecimento, para, enfim, movimentar-se com desenvoltura no mundo da escrita. Esta leitura de formação de leitor tem por objetivo desenvolver no aluno a familiaridade com a língua escrita através da leitura de todo o tipo de texto, numa quantidade tal que o faça gostar de ler e de perceber a importância da leitura para sua vida pessoal e social, transformando-a num hábito capaz de satisfazer esse gosto e essa necessidade.

E como os professores trabalhariam com esses livros? Ensinando a ler, começando por colocar os alunos na mais adequada postura para ler: sentados em silêncio, administrando a escolha dos livros, conversando com o aluno que solicitar uma orientação a respeito do assunto do livro, incentivando-o a olhar no dicionário alguma palavra-chave para o entendimento do texto, ajudando o aluno a usar o dicionário, fornecendo-lhe indicações bibliográficas nas quais poderia procurar mais informações a respeito de um assunto que lhe despertou um interesse mais forte, estimulando esse interesse, incentivando-o a falar aos colegas a respeito do que está lendo, a trocar impressões com os colegas a respeito de leituras comuns.

*Esse texto se integra ao boletim da série “Ler e escrever: compromisso da escola”, agosto/2002.

E por que em sala de aula e não na biblioteca? Porque a sala de aula é o lugar onde o professor ensina, onde ele mostra, por sua presença e sua atuação, a importância da leitura. Ele traz os livros e os apresenta, estimula a todos a escolherem do que vão ler, fica sabendo do interesse que vai se formando para cada um, faz sugestões, discute os assuntos, responde perguntas, aprofunda o assunto. Ele lê com seus alunos. A biblioteca é o lugar de outra magia: lá está o tesouro inesgotável do conhecimento construído historicamente pela humanidade. Na biblioteca, o aluno, explorando o seu acervo, vai expandir seus interesses, vai descobrir que existem enciclopédias, mapas, atlas, manuais, revistas, livros de todo o tipo e sobre todos os assuntos, ou vai concentrar-se numa leitura de aprofundamento de um determinado interesse criado na leitura em sala de aula. A sala de aula é lugar da criação de um vínculo com a leitura, pela inserção do aluno na tradição do conhecimento. A biblioteca é o lugar do cultivo pessoal desse vínculo. Lá se processa o amadurecimento intelectual.

Ao lado dessa atividade de leitura orientada pelo gosto, pelo prazer de atribuir sentido a um texto, cada professor na aula de sua respectiva disciplina (ou dois ou mais professores em trabalho multidisciplinar) vai promover leituras de aprofundamento de textos: agora todos vão viver o encantamento da descoberta coletiva dos muitos sentidos historicamente reconhecidos em um texto decisivo para o conhecimento produzido pela humanidade. Essa leitura de inserção do aluno no universo da cultura letrada tem por objetivo desenvolver a habilidade de dialogar com os textos lidos pelo desenvolvimento de sua capacidade de ler em profundidade e de interpretar textos significativos para a formação de sua cidadania, cultura e sensibilidade.

Ler é produzir sentido: o leitor atribui ao texto que tem diante de si o sentido que lhe é acessível. Assim, o aluno de 5ª série, que acabou de ler o “Soneto da fidelidade”, chama a professora para expressar sua admiração. Gostou muito da comparação do amor com fogo na gasolina: aqui, sora, posto que é chama... Cabe ao professor, então, ensinar ao aluno, que posto que é uma construção da língua escrita e busca expressar uma relação tal, que liga um efeito à sua esquerda com uma causa à sua direita, uma expressão da mesma família do porque. O professor vai dizer que a leitura corrente do poema interpreta o verso “que não seja imortal posto que é chama”, como o amor “não é imortal, porque é como uma chama, que pode se apagar”. Vai dizer também que na comparação do amor com fogo na gasolina, o sentido que o aluno construiu, com os meios expressivos a que tinha acesso, é uma metáfora muito expressiva, a partir da qual ele pode produzir o seu próprio poema a respeito do mesmo tema.

É um direito de cidadania do aluno, ter acesso aos meios expressivos construídos historicamente pelos falantes e escritores da Língua Portuguesa, para que se torne capaz de ler e compreender todo e qualquer texto já escrito nessa língua. Ensinar a ler é levar o aluno a reconhecer a necessidade de aprender a ler tudo o que já foi escrito, desde o letrado do ônibus aos nomes das ruas, dos bancos e das casas comerciais, leituras fundamentais para a sua sobrevivência e orientação numa civilização construída a partir da língua escrita. Ler o jornal que vai relacioná-lo minimamente com o mundo lá fora; ler os poemas, que vão dar concretude, qualificar e expandir os limites de seus sentimentos; ler narrativas, que vão organizar sua relação com a complexidade da sua vida social; ler as leis e os regulamentos que regem a sua cidadania; e, ler os ensaios que apelam à sua racionalidade e a desenvolvem.

Ensinar a ler é também dar acesso aos meios expressivos necessários para que o aluno leia não apenas os seus contemporâneos, dialogando com eles dentro de um universo comum de questões, problemas e descobertas, mas também os antigos, até com os fundadores da língua, para que ele possa perceber que a Língua Portuguesa que ele lê é produto do trabalho de homens como ele, que a tornaram capaz de expressar o que precisaram que ela expressasse.

Assim como numa primeira instância, ensinar a ler é alfabetizar, levar o aluno ao domínio do código escrito. Ensinar a ler, continua sendo levar o aluno ao domínio de códigos mais elaborados e mais especializados. A quem cabe ensinar o significado corrente de posto quê? Em princípio, costuma-se atribuir tarefas desse tipo ao professor de Português, mas qualquer professor, de qualquer disciplina, é pelo menos, também em princípio, um leitor da Língua Portuguesa e, como tal, pode fazer uma ponte entre o significado construído pelo aluno e o significado corrente da expressão. E o princípio mais saudável para reger essa tarefa é a sabedoria relativa de cada um. Vamos combinar que não é feio nem constrangedor ignorar o significado de alguma palavra ou expressão, nem mesmo para os professores de Português. Vamos combinar que é muito mais útil para professores e alunos, que todos acabem achando natural procurar resolver as próprias dúvidas em dicionários, enciclopédias, manuais, guias ortográficos, dicionários especializados. Vamos combinar que feio e inútil (e muito mais trabalhoso) é estigmatizar a ignorância alheia e esconder a própria.

5.1.2. Ensinar a escrever

O mesmo para a escrita, se nós, professores de todas as disciplinas, proporcionarmos a nossos alunos muitas e muitas oportunidades para que escrevam muito para dizer coisas significativas para leitores a quem desejam informar, convencer, persuadir e comover, eles vão acabar descobrindo que escrever não é aquela trabalhadeira inútil de preencher vinte e cinco linhas, de copiar livro didático e pedaços de enciclopédia. Eles vão acabar descobrindo que são capazes de escrever para dizerem a sua palavra, para falarem deles, de sua gente, para contarem a sua história, para falarem de suas necessidades, de seus anseios, de seus projetos e vão acabar descobrindo, por causa disso, que são gente, que têm o que dizer, que têm história, que têm necessidades, desejos, que têm direito a satisfazerem suas necessidades, a fazerem projetos, que podem aspirar a uma vida melhor, enfim.

Por isso, cada professor em sua sala de aula, vai vincular – através da produção escrita – conteúdos específicos das disciplinas com a vida de seus alunos, solicitando-lhes que escrevam sobre aspectos de suas vidas e vai propor que esses textos sejam lidos para os colegas e discutidos em sala de aula. E cada professor vai ler esses textos com interesse pelo que dizem e não apenas para corrigir o Português ou verificar o acerto de suas respostas. Vai orientar a reescrita deles para que digam com mais clareza e mais precisão o que querem dizer. Vai mandar ler um poema, uma notícia, um conto, uma reportagem, um artigo, um livro que diga coisas interessantes a respeito de um tema suscitado nas discussões desses

textos, e vai, finalmente, aprofundar essa leitura com os alunos e pedir que voltem ao assunto para incorporar os dados novos trazidos por essa leitura, dando continuidade à discussão.

Para ensinar a escrever é preciso, para começar, que o professor queira saber o que o aluno tem a dizer sobre o assunto a respeito do qual pediu que ele escrevesse e que acredite que esse aluno tem realmente alguma coisa a dizer. Para acreditar que o aluno tem algo a dizer é preciso que o professor se perceba como alguém que também tenha algo a dizer, isto é, o texto escrito pelo professor é pré-requisito para que o aluno escreva o seu texto. O professor só pode provar a seus alunos que escrever faz sentido se conseguir mostrar-lhes que, tal como ler, escrever é produzir sentido, que o autor do texto é o primeiro leitor a ser atingido pelos efeitos de sentido provocados por seu esforço de mobilização dos recursos expressivos historicamente construídos na língua, para pôr uma certa ordem na vida e no mundo.

A seguir, é importante que o professor constitua, na sala de aula, o público para os textos de seus alunos e os ponha sistematicamente em discussão. É preciso reverter a tradicional crença de que somos todos incapazes de escrever, substituindo-a pela convicção natural de que somos todos capazes de escrever para descobrirmos o que somos capazes de dizer a respeito do assunto de que estamos tratando. Essa capacidade brota do trabalho de escrever (e não de uma inspiração iluminada) e do diálogo do texto resultante desse trabalho com os seus leitores, e esse diálogo só faz sentido se for para subsidiar uma ou mais reescritas do texto, com a finalidade de construir, a respeito do assunto, a clareza possível nesse momento histórico, pelo qual passa o autor do texto.

Finalmente, é necessário que o professor seja professor e examine esses textos para orientar, minuciosamente, as reescritas que vão qualificá-los. Orientar a reescrita não é apenas adequar o conteúdo às verdades estabelecidas pela ciência, nem a forma do texto ao modo consagrado de escrever nessa área de conhecimento, mas é principalmente, levar o autor do texto a repensar a pertinência dos dados com que está lidando, a coerência da tese que apresenta, a adequação entre dados e tese, em fim, levá-lo a perceber lacunas nas informações de que dispõe e a se perguntar para que vai servir o que está escrevendo.

Assim como salientamos a respeito da leitura, também no que se refere à escrita, podemos falar a respeito de duas delas. Há uma escrita privada, como, por exemplo, a carta, que se dirige a um único destinatário e só a ele interessa, e há o diário, que se dirige ao próprio autor, em diálogo interior objetivado consigo mesmo. É bom que a escola apresente os alunos a essas práticas históricas de escrita e que os incentive a praticá-las, não só porque ninguém mais o fará, mas também porque são excelentes exercícios para desenvolver a habilidade de escrever, pois envolvem uma prática de escrita muito próxima das práticas da língua falada.

Há uma escrita pública, que se dirige ao leitor, isto é, tanto àqueles que o autor tinha em mente ao escrever quanto a qualquer um que resolver botar um olho curioso no texto. O texto público é o texto da escola. Assim, não se trata apenas de incentivar o aluno a escrevê-lo, mas de tomar isto como a mais legítima tarefa escolar. Dentro da escrita pública, é preciso também distinguir dois tipos de texto: os que servem à leitura, expressando a compreensão do texto lido, como o esquema, o resumo, a paráfrase, a resenha e o texto que expressa a produção de conhecimento, basicamente a narração e a dissertação. É preciso trabalhar com esses dois tipos de texto sem confundir as suas finalidades.

A escola insere o aluno no contexto do diálogo da cultura, um diálogo que se dá por escrito, por isso, ensinar o aluno a escrever para que ele possa participar desse diálogo é tarefa de toda a escola. E para que ele possa participar desse diálogo na condição de produtor de conhecimento, nenhuma das disciplinas da escola pode adotar o resumo, a paráfrase, o esquema, a anotação como seu texto preferencial. Nenhuma disciplina pode, para exercitar o entendimento e produzir sentido, privilegiar formas textuais em detrimento da escrita.

Se aceitarmos que o texto que mais adequadamente expressa a cultura contemporânea, científica e tecnológica é a dissertação, o gênero mais amplo sob o qual se abrigam os artigos, os ensaios, as teses que expressam e divulgam os avanços do conhecimento (não por acaso o texto que as autoridades educacionais já definiram como o texto obrigatório da bagagem do candidato a estudante universitário), esse é o mais forte motivo para que todas as disciplinas envolvam-se no processo de criar condições para que os estudantes se habilitem a praticar a produção de textos dissertativos que não se limitem, tal como vêm mostrando as redações de vestibular, a meramente reproduzir lugares-comuns.

E para criar no aluno, uma atitude dialógica com relação ao próprio texto, o professor de qualquer área/disciplina pode começar por refletir sobre a qualidade dialógica do próprio. Isto quer dizer que ensinar a escrever para produzir conhecimento envolve aprender a escrever para produzir conhecimento. A licenciatura que cursou não ensinou o professor a fazer isso? Todo mundo sabe que o conhecimento avança justamente porque somos capazes de aprender muito mais do que nos ensinaram e que ninguém é educado para viver a época em que vive. A tarefa do professor nesta época em que as informações estão de muitas maneiras ao alcance de todos, já não é exatamente a de fornecê-las, mas é a de ensinar o aluno a organizá-las de modo que façam sentido.

Ensinar a escrever é uma tarefa de uma escola disposta a olhar para frente e não para a repetição do passado que nos trouxe à escola que temos hoje. Trabalhar com o texto implica trabalhar com a incerteza e com o erro e não com a resposta certa, porque escrever é produzir e não reproduzir velhas certezas, pois as certezas nos deixam no mesmo lugar. É o erro que nos leva na direção do novo.

5.1.3. Referências bibliográficas

NEVES, Iara C. B. et alli. (Orgs.) Ler e escrever: compromisso de todas as áreas. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1998.

5.2.

Professor: leitor e formador de leitores



Ana Maria Ribeiro Filipouski

Professora da Equipe do Núcleo de Integração Universidade Escola da Pró-Reitoria de Extensão da UFRGS - NIUE/UFRGS.

5.2.1. Leitura e escrita competência de todas as áreas: O professor como leitor e domador de leitores

5.2.1.1. Teorias do ler e do escrever: o papel do ensino

As pesquisas que se desenvolveram no século XX, no âmbito do ler e do escrever, indicam mudança do papel da escola e, conseqüentemente, da ação docente frente ao ler e ao escrever. A sociologia da leitura e as teorias relativas ao efeito da mesma e da emancipação do leitor e sua responsabilidade na construção autoral do estudante¹, ampliam, inicialmente, o significado de ler. Em conseqüência, aprende-se que, muito antes de lerem a palavra escrita, os alunos já mantêm uma relação ativa com vários objetos portadores de texto, tais como a propaganda do sabão em pó, o rótulo do achocolatado, a apresentação do show da animadora infantil, as marcas e os modelos dos carros etc. Ainda muito pequenas, as crianças aprendem “a letra do nome”, por exemplo, embora elas próprias não admitam que já lêem. Os estudos do construtivismo dão destaque aos saberes já construídos dos aprendizes, os quais são valorizados como parte do processo de alfabetização e dão consistência ao que Vygotsky chama de pré-história da leitura da linguagem escrita.

Em conseqüência, sabe-se que as crianças, jovens e adultos em situação de escolarização, lêem mais do que a escola propõe, pois a revista, as propagandas da tevê, o anúncio de “*outdoors*”, o endereçamento da correspondência, carregam textos consigo e são capazes de orientar quanto a atitudes, escolhas e preferências, adquirindo valor no espaço social, o que é de imediato percebido pelo estudante.

Altera-se assim a função da educação formal e impõe-se a necessidade de formar professores para uma sociedade impregnada de palavra escrita. A democratização da leitura e dos seus suportes é verificável à consideração de que diferentes classes sociais têm acesso a um jornal popular, vêem televisão, lêem a oração dos cultos religiosos, poemas nos ônibus e nas camisetas, recebem propagandas nas calçadas. Tal democratização auxilia o domínio do código e supre uma função inicialmente desempenhada pela escola. Cabe então ao professor, mais do que alfabetizar, realizar o letramento de seus alunos, isto é, habilitá-los a exercer amplamente a condição que decorre do fato de terem-se apropriado da leitura e da escrita. Face à pluralidade de estímulos escritos, o professor precisa instrumentalizar o estudante a explorar as diferentes possibilidades de dialogar com os textos, o que implica utilizar a palavra lida/escrita para refletir e interagir com diferentes práticas sociais de cultura, entre as quais se insere a leitura. Em virtude das inúmeras oportunidades de ler e escrever que as crianças que convivem em ambientes letrados possuem, a escola vê reduzida a importância de alfabetizadora e de iniciadora no mundo do ler e de escrever, tradicionalmente a ela atribuída. Já as crianças que não partilham da leitura como valor de seu grupo social, demandam uma atuação mais incisiva, que as insira num mundo em que elas possam atribuir significado ao ler e ao escrever, compreendendo a função emancipacionista que tal domínio propicia.

Isso indica que ler e escrever – atividades simbólicas específicas, a partir das quais as mensagens são produzidas e interpretadas – adquirem significados diferentes entre crianças com experiências culturais diversas, portanto, ler e escrever, como práticas sociais condicionadas ao repertório dos leitores/escritores. Lê melhor *quem lê entre leitores*, pois esse possui mais intimidade com os diferentes tipos de texto, uma vez que já ouviu ler mais vezes sobre a maneira de ler, pois entre as histórias que ouviu, muitas foram lidas e já aprendeu o *valor da palavra escrita*. Em conseqüência, a maneira como as famílias se relacionam com a língua escrita pode condicionar a relação que as crianças terão com os textos. Se a leitura está na receita da cozinha, no livro de oração, no estudo, no lazer ou no trabalho, certamente ler e escrever parecerão ter mais sentido na escola. Se ao contrário, a palavra escrita/lida estiver restrita à presença de situações repressivas ou disciplinadoras (o cartaz que pede silêncio nos hospitais, o “Mantenham-se em fila!” dos Postos de saúde ou o auto de infração recebido por pais e ou irmãos), bem diferente será a inferência infantil. Nesse caso, haverá descontinuidade entre a vida – movida pela oralidade em todas as suas manifestações (as pregações religiosas, a música, a televisão) e a escola. Em conseqüência, ela terá muito maior dificuldade de inferir significados à palavra escrita.

Compreender esta situação, em toda a sua complexidade, é condição indispensável para uma atuação docente responsável e comprometida. Através dela, a comunicação e o conhecimento se tornam motivos de cooperação entre os alunos e o professor e, todos juntos, podem organizar uma comunidade de compreensão próxima. Nela, o professor deixa de ser um transmissor de informações e passa a disponibilizar meios e modos de participação, propondo e orientando projetos de trabalho, acompanhando e estimulando os grupos, oportunizando-lhes diferentes formas de interação e prática cultural.

5.2.1.2. Ler e produzir textos: tarefa de professor

Logo, tanto quanto seus alunos, é preciso que o professor se torne sujeito do mundo da leitura e da escrita, que organize registros de acompanhamento do processo de construção do conhecimento de seu grupo, que busque textos que componham a pluralidade de práticas sociais de leitura, que se preocupe com a preservação da memória dos grupos sociais com os quais interage, isto é, que constitua-se, antes de tudo, em leitor e autor da sua prática pedagógica.

¹ Vários estudos teóricos no Brasil tratam dessa questão. Na bibliografia, ao final desse texto, é possível encontrar alguns dos autores que apresentam o estado da arte dessas áreas de investigação e mostram como elas repercutem no ensino da leitura e da escrita no país.

*Esse texto se integra ao boletim da série “Ler e escrever: compromisso da escola”, agosto/2002.

Nem sempre as instituições formadoras de professores têm o posicionamento político e as condições pessoais e materiais para implementar todas as pré-condições de formação docente necessárias à escola brasileira contemporânea. Igualmente, face à mudança de paradigmas da educação que têm orientado as novas práticas, há um grande contingente de professores que são chamados a assumir atitudes e compromissos para os quais não foram formados. É justamente nesse momento que se pode avaliar o quanto a leitura e a escrita efetivamente preparam os indivíduos para uma atuação comprometida com o seu contexto. Apesar das difíceis condições de trabalho e de vida dos professores, é notória a frequência com que eles têm participado de cursos de educação continuada, onde buscam se atualizar e refletir sobre sua prática. Somente através de uma intervenção crítica sobre as questões que são discutidas nesses espaços de formação, de reflexão sobre o seu fazer, o professor é capaz de reconhecer que para uma escola constituída de diversidade a respeito dos usos da leitura e da escrita, é importante intervir a partir da consideração dessas diferenças, apresentando oportunidades em que todos possam aprender.

Ao abordar o uso social da escrita, o professor possibilitará o delineamento de situações em que todos atribuam sentido ao conhecimento do sistema da língua escrita, o que ainda não acontece na escola brasileira. Por isso, aqueles estudantes que aprenderam antes o valor dessa prática social constroem mais facilmente o conhecimento novo (e, num contexto de escola tradicional, comumente logo aprendem que as coisas que a escola ensina são “para a escola”, não para a vida, a qual continuará a andar adiante da escola, ensinando-lhes, a partir do ler/escrever em suportes cada vez mais variados e ágeis, conhecimentos mais ricos e interessantes). E os que vão à escola para aí fazerem essas aprendizagens não encontram um ambiente que os promova pelo acompanhamento e construção de novos saberes a partir da valorização do que já sabem. Assim, tornam-se, conseqüentemente, alunos problemáticos, com aprendizagem deficitária e condenados a desconhecem o uso social da linguagem e da escrita. Por outros caminhos, também concluem que ler e escrever, servem para a escola e na escola, para a produção escolar, para agradar ao professor, já que o lido e o escrito não têm sentido para além dos muros da mesma. Inferem, erroneamente, que a língua escrita é coisa pronta e acabada, que não pode pertencer jamais ao aprendiz, e que o seu papel é o de reproduzi-la passivamente, sem qualquer envolvimento crítico ou afetivo. Nesse aspecto, entendem o ler, restrito à decifração, oralização do escrito, e o escrever, à decodificação passiva de sinais. Não lhes atribuem, o que seria certo, valores cognitivos que requeiram sujeitos envolvidos na obtenção de significados, compreensão e interpretação de conteúdos e produção de sentidos.

A conseqüência mais comum é uma relação de atrito entre os que aprendem e a escola, especialmente, em relação ao ler e escrever. Para transformá-la, é imprescindível que os professores aprendam que, mais do que instrumento para transmitir conhecimentos, ler e escrever tomam a língua como objeto social. Assim, o professor precisa facilitar a interação com a língua escrita e apresentá-la como desafio cognitivo, com significado para a vida dos alunos, a partir do qual possam progredir no conhecimento do que está escrito, dizer sua palavra e formular hipóteses de interação com o que já sabem e com as outras áreas do conhecimento.

A tarefa da escola e de todos os educadores que nela atuam, é a de aumentar o repertório dos aprendizes, facilitar a aprendizagem, gerar condições e ambiente para o estabelecimento de articulação entre informações e conexões múltiplas, análises e sínteses. É ensinar que ler e escrever promovem socialmente, dão acesso à cultura e ao conhecimento, são um modo de relacionar o que se faz na escola com o que existe fora dela. Nesse sentido, a prática de ler e escrever desenvolve-se através de responsabilidade partilhada entre professor e aluno, em que o primeiro atua como guia, apoio, mediador de cultura e o segundo como sujeito ativo da aprendizagem.

Em conseqüência, a sala de aula se torna lugar de pensar, de reflexão compartilhada, de participação e de diálogo. Constitui-se em ambiente de aprendizagem, que gera e possibilita múltiplas situações de leitura e escrita como atividades relevantes e comprometidas. O professor parte de experiências e conhecimentos dos alunos e oferece atividades significativas, favorecedoras da compreensão do que está sendo feito através do estabelecimento de relações entre a escola e o meio social.

Ao atribuir novo significado ao ler e ao escrever, a escola assume uma atitude educativa digna de professores que querem ser reconhecidos como produtores de cidadania, que favorecem, às jovens gerações, possibilidades efetivas de compreensão e transformação da sua realidade social e pessoal. Torna-se então, um centro irradiador de pensamentos, ocupando o ponto principal de um processo compreensivo que orienta os alunos frente a uma sociedade plural, de diferenças e em permanente mudança, nem sempre para melhor.

Nesse contexto, a escola – atualmente recriminada pelo artificialismo do sentido que dá ao ler e escrever, característica da crise de leitura e escrita que contamina todo o sentido da educação – transformar-se-á em espaço de reflexão, análise e crítica, capacitando toda a comunidade escolar para buscar alternativas compartilhadas e solidárias para suas vidas.

Nessa escola, em grande parte ainda por ser construída, todas as instâncias de escolarização da leitura² reunirão outras alternativas para o ler e o escrever. A biblioteca não será mais um espaço que simboliza o lugar do livro (o qual, às vezes, nem está lá) guardado por funcionário não habilitado, que regula (freqüentemente condicio-

² As instâncias de escolarização da leitura presentes na escola são: a biblioteca escolar; a leitura de estudo de livros em geral determinadas e orientadas pelos professores e a leitura e estudo de textos. Dentre elas, destaca-se o livro didático como suporte mais usual, o qual recorta o texto de seu contexto original de leitura, artificializa-o, “escolariza-o”, apresenta-o em um contexto de circulação forjado pela intenção didática.

nado por sua saúde, presença na escola e disponibilidade horária) o que ler, quando ler e como ler. Ao contrário, promoverá diferentes formas de socialização do ler, oportunizando aos aprendizes de leitores que – a partir de sua leitura de mundo – estabeleçam, através da orientação segura dos professores, sólidos caminhos em direção de maior complexidade dessa experiência.

Também porque será mediada por professores leitores e escritores em todas as áreas – o que, é necessário reconhecer, não é o caso de grande parte dos sistemas educativos hoje³ – tratará de ampliar e qualificar as formas de acesso dos jovens aos diferentes textos, estimulando-os a se assumirem como produtores de conhecimentos, capazes de, oralmente ou por escrito, verbalizarem seu prazer de ler e ou suas aprendizagens a partir do lido. Nesse espaço, a leitura de fragmentos descontextualizados será banida, a adaptação de textos a suportes didáticos – como o livro didático – será progressivamente reduzida, haverá mais textos dos alunos, de jornais e revistas atuais, da literatura contemporânea e das artes em geral, apresentados através da palavra escrita ou de outros suportes portadores de sentido.

Então as práticas de leitura e escrita serão valorizadas pela escola, que assimilará às que ocorrem no contexto social, colaborando assim para a formação de um leitor crítico e para a própria transformação dessa escola, que ensinará a pensar a mais genuína função do ler e do escrever, capaz de transformar e oferecer condições de cidadania e responsabilidade social a todos os que participem dela.

³ Ana Maria Machado, em entrevista concedida à Revista Educação de abril, de 2002, é enfática ao criticar a condição não leitora dos professores. Diz ela: *Gente que não gosta de ler não pode ensinar a ler. É igual a um instrutor de natação que não gosta de nadar, e por isso tenta ensinar os alunos do lado de fora da piscina. Eu questiono a formação do leitor. Quantos livros de literatura não-obrigatória um professor lê por ano? Se o professor lê, não tem como não passar isso para o aluno. Quem gosta de ler está sempre falando de livro, recomendando leituras para outras pessoas, é algo que contagia e flui naturalmente*



Lendo e produzindo textos científicos



Eduardo Calil

Professor da Universidade Federal de Alagoas. Autor do projeto didático para o 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental "Poema de cada dia".

A presença de textos científicos em sala de aula está, freqüentemente, vinculada ao ensino de Ciências Naturais, através do uso de livros didáticos. Em geral, nesses livros, os “textos científicos” oferecidos sofrem adaptações que visam a uma melhor compreensão pelos alunos, a partir daquilo que seus autores julgam relevantes para o aprendizado dos conteúdos escolhidos e ‘tematizados’. A forma utilizada nessas adaptações de textos científicos, na maioria das vezes, acaba por reduzir e simplificar as características lingüísticas, textuais e discursivas destes gêneros. Além disso, são muito poucos os livros didáticos de Ciências que levam em conta uma necessária interlocução com o ensino da Língua Portuguesa e, especificamente, a prática de produção de texto.

É por este prisma – aproximações entre o ensino de Ciências Naturais e o da Língua Portuguesa – que pretendo discutir aqui o trabalho com textos informativos científicos. Meu ponto de partida toma como pressuposto básico a impossibilidade de se tratar qualquer área de conhecimento sem passar por alguma compreensão dos complexos processos que envolvem as condições de produção dos textos. Assim, mesmo que o professor esteja discutindo com seus alunos, conteúdos relacionados aos conhecimentos e conceitos científicos, como, por exemplo, o conceito de ser vivo ou de ambiente, é de fundamental importância que ele tenha claro qual(is) tipo(s) de texto(s) está oferecendo a seus alunos e quais usos e funções sociais esses textos demandam, de modo que as propostas de atividades possam ser as mais significativas possíveis.

Isto se aproxima do que dizem os Parâmetros Curriculares Nacionais, volume 4, sobre Ciências Naturais, no item “A leitura de textos informativos”:

“É importante que o aluno possa ter acesso a uma diversidade de textos informativos, pois cada um deles tem estrutura e finalidade próprias. Trazem informações diferentes, e muitas vezes divergentes, sobre um mesmo assunto, além de requererem domínio de diferentes habilidades e conceitos para sua leitura”. (MEC, 1997, volume 4, p. 124)

Para ser mais claro, tomemos um exemplo. Se o professor oferecer aos seus alunos um texto sobre as “minhocas” para servir de base para uma discussão, teríamos, pelo menos, seis possibilidades de gêneros textuais. Ele pode escolher:

1. um verbete de enciclopédia (“minhoca”), que apresenta uma definição um tanto quanto ampla deste anelídeo;
2. um livro com fins paradidáticos sobre o modo de vida das minhocas;
3. um texto que instrua o leitor a construir um “minhocário”, com materiais simples;
4. um texto da revista Ciência Hoje das Crianças, discutindo a importância das minhocas para a agricultura, ou sobre o modo como se reproduzem e seu hermafroditismo;
5. um texto da revista Super Interessante ou Galileu, listando algumas curiosidades sobre as minhocas, como por exemplo, porque elas são boas iscas para atrair peixes;
6. um relato de experiências feitas por pesquisadores para a obtenção de húmus de melhor qualidade.

Cada um destes textos exige condições de leitura bastante diversas e todos eles poderão ser utilizados como base para as práticas de produção de textos a serem feitas sobre este assunto.

Para mostrar isto de modo mais claro, apresento, brevemente, duas versões de um texto sobre minhocas escrito por dois alunos de uma 1ª série e a interferência da professora, feita entre a 1ª e a 2ª versão. É importante ressaltar que a professora, junto com seus alunos, já havia lido e discutido vários textos informativos sobre o assunto e estava propondo a elaboração de um livro, que seria o fechamento do projeto.

Na solicitação inicial para a produção de texto (a 1ª versão), a professora queria que eles escrevessem um texto sobre como as minhocas eram, mas sua consigna foi muito ampla. Ela disse “escrevam um texto sobre as minhocas”. Isto terá efeitos sobre os alunos¹.

Rodrigo e Matheus, dois dos seus alunos, escreveram do seguinte modo.

Texto 1. (Rodrigo e Matheus): [1ª série – 1ª versão]

RODRIGO E MATHEUS (16/3/95)
AS MINHOCAS
AGENTEVIU AS MINHOCAS AGENTE VIU APART
E PRETA É MAS PORSIMA DA CABEÇA... AGENTI VIU QUE
ELA E SURDA E NÃO TEIOLHO CUANDO A MINHOCA
VAINANOSA MÃO ELADESVIA DANOSA MAO PORQUE
ELA SEITE O CALOR DANOSA MAO PELAPELE
A MINHOCA VIVE NA TERRA

¹ Um projeto com fábulas, produzido por Eduardo Calil (Universidade Federal de Alagoas), pode ser conferido no site www.cedu.ufal.br.
*Esse texto se integra ao boletim da série “Varal de textos”, abril/2002.

Diante de um texto como este, o que dizer aos alunos? Antes de analisar, o que fez a professora através do bilhete que escreveu, alguns problemas poderiam ser destacados:

a) questão de segmentação - palavras grudadas; b) erros ortográficos: “ma(i)s”, “sima”, “tei”, “éla”, “seite”, “nos(s)a”, “genti”, “cuando”; c) divisão silábica equivocada: “part - e”; d) ausência de pontuação (somente “reticências”); e) ausência de parágrafos; f) repetição de expressões: “a gente viu”, “nossa mão”; g) problemas que envolvem relações sintáticas: “a gente viu a parte preta é mais por cima da cabeça”; h) relato de observação oralizado, em que predomina a perspectiva enunciativa de quem fez alguma experiência com minhocas.

Seria interessante chamar a atenção para estes itens e analisar o que eles estão mobilizando, pois indicam diferentes formas de relação com a linguagem, apesar de produzirem efeitos inter-relacionados.

Para fins didáticos, irei agrupar os itens acima em dois conjuntos:

1. aspectos formais: relacionados à ortografia, à divisão silábica e, à separação de palavras (itens a, b, c);
2. aspectos discursivos: os que se encontram diretamente relacionados à produção de efeitos de sentido no texto, que lhe permitem tomar uma direção ou outra (d, e, f, g, h).

Na realização da interferência da professora (que é necessariamente uma interpretação do texto do aluno), optar por um conjunto de aspectos ou outro, irá depender, por um lado, de um imaginário constituído em torno do efeito de unidade do texto para a professora e, por outro, mas interligado ao primeiro, da “escuta”² dessa professora diante do texto do aluno. Em outras palavras, a interpretação destes “problemas” (ou de outros que não foram levantados³) neste texto (assim como em qualquer outro) depende do modo como se constitui o olhar da professora, do que a professora acha que deve ser ensinado para esses alunos, que estão na 1ª série do Ensino Fundamental.

Vejamos, então, o modo como que a professora “leu” este texto. Ela escreveu um pequeno bilhete para o Rodrigo e o Matheus fazerem uma 2ª versão.

Rodrigo e Matheus,

Ao invés de vocês relatarem o que observaram, tentem reescrever o texto colocando apenas o que vocês sabem sobre as minhocas.

Lembrem-se de que, num texto informativo, o autor “informa” sobre o assunto desejado. Nesse caso, ele não usa “a gente”, pois não está dizendo o que viu e sim, o que sabe e o que conhece sobre o assunto. Reescrevam o texto a partir das discussões feitas em classe e escrevam então o que vocês sabem sobre as minhocas.

Bom trabalho!

Denise

Ao analisar este bilhete, um primeiro destaque pode ser dado à posição da professora e sua “escuta” do texto dos alunos. Há um destacamento dos aspectos ligados a uma ordem discursiva⁴, parecendo deixar para outro momento os aspectos formais que agrupei no conjunto 1 (isto não é um mero detalhe).

Neste texto, alguns pontos podem ser discutidos com algum cuidado, entre eles, a definição do que é “informar”. A professora afirma que em um texto informativo “não (se) está dizendo o que viu e sim, o que sabe e o que conhece sobre o assunto”. Há uma imprecisão no modo como ela escreveu o bilhete, pois as crianças não se limitam a relatar o que observaram, como aparentemente poderia ser suposto. Há um cruzamento de enunciados relacionados a uma provável observação de uma minhoca e a textos científicos lidos pela professora ou pelos próprios alunos. Estes enunciados “mais científicos”, que não são inferidos a partir de uma simples observação, podem ser destacados abaixo:

- “ela é surda e não tem olho”
- “ela desvia da mão’ porque sente o calor pela pele”
- “a minhoca vive na terra”

A heterogeneidade marcada por estes cruzamentos parece ficar em parte, apagada para a professora, pela imponente presença da expressão “a gente viu” que, discursivamente, pode estar sendo convocada pelos alunos, mobilizados através da experiência que fizeram em sala com as minhocas do “minhocário”.

² Para quem desejar ler uma análise mais detalhada desta interferência, ver meu artigo “Os efeitos da intervenção do professor no texto do aluno”. In: Moura, Denilda (org.). Língua e Ensino: dimensões heterogêneas. Maceió: Edufal (pp. 29-40).

³ A noção de “escuta” aqui diz respeito ao que a professora entende como problemas que precisam ser resolvidos no texto do aluno. No texto, há várias ordens distintas de problemas a serem resolvidos. Ela terá que optar por algumas, já que não é possível (nem adequado) para os alunos sanarem todos os problemas de uma só vez.

⁴ Por exemplo, a “letra feia” poderia ser considerada como um “problema”.

Esta construção talvez esteja produzindo a emergência de expressões como “nossa mão”, e sua repetição ao longo do texto, e “mais por cima da cabeça” (expressão que indica que a criança está localizando a “parte preta” a partir do lugar de observador), apesar disto não ser homogêneo.

Apesar de a leitura da professora apagar, ou não reconhecer isto no texto dos alunos, sua interferência é bastante precisa e incide justamente sobre este enunciado, procurando apontar para um outro modo de dizer que configura “textos científicos” – Nesse caso, ele (texto informativo) não usa “a gente”, pois não está dizendo o que viu e sim, o que sabe e o que conhece sobre o assunto.

Assim, o que a professora diz/escreve tem um efeito sobre a escrita da 2ª versão. Vamos ao texto.

Texto 2. (Rodrigo e Matheus): [1ª série – 2ª versão]

MATHEUS E RODRIGO (29/3/95)
AS MINHOCAS
A MINHOCAS SC ENTE O CALOR PELA
PÉLE ÉLA TEM UMA PARTE PRETA E A PARTE PRETA
CHANMA CLITELO E SE ÉLA FICA MUITO TENPO
NA LUS E SOL A PÉLE RECECA E A MINHOC A MORE É
A MINHOC A RASTEJA E A MINHOC A TEM 5 PARES DE CORAÇÃO

Em relação ao texto anterior (1ª versão), parece haver algumas mudanças bastante significativas, que apontam, por um lado, para a “escuta”, por parte de Rodrigo e Matheus, das colocações da professora e, por outro, para o efeito do próprio texto sobre os alunos.

Na 2ª versão, há a produção de uma unidade de sentido que se aproxima mais de um “texto científico” e do que a professora parece esperar. Estes efeitos podem ser observados através de enunciados como:

- a parte preta chama clitelo;
- se ficar muito tempo no sol e na luz a pele resseca e a minhoca morre;
- a minhoca rasteja;
- a minhoca tem cinco pares de corações.

Deste modo, há uma configuração textual discursiva desta 2ª versão bastante diferente em relação à 1ª versão. A saída da expressão “a gente viu” cede lugar a certos conceitos, bastante adequados ao tipo de texto informativo científico que estão escrevendo, como “clitelo”, “rasteja”, “resseca”, e a uma organização sintática diferenciada, como o uso da oração subordinada condicional (se ficar... a pele resseca), apesar da presença excessiva do “e”. Além disso, as informações passam a ser muito mais precisas e objetivas, como, por exemplo, ter cinco pares de corações.

A clareza do uso e da função que deveria cumprir aquele texto permitiu à professora fazer um bilhete que redirecionasse o texto escrito por Rodrigo e Matheus, dando a ele uma unidade muito mais adequada em relação à função que deveria cumprir, isto é, ao fato de fazer um texto científico sobre as minhocas.

É neste sentido que comentei acima que o professor que trabalha com Ciências tem que, necessariamente, saber o que está em jogo nestas práticas de produção de texto. Assim, ele poderá contribuir efetivamente para a formação de habilidades e competências dos alunos como produtores de textos, um dos objetivos maiores do ensino de Língua Portuguesa na escola.



Impressos e outros materiais didáticos em sala de aula



João Bosco Pitombeira de Carvalho

Professor da PUC-RJ e membro da comissão técnica do livro didático, escolhida pelo Ministério da Educação a partir de 2000.

Há uns cem anos, eram bem poucas as opções de materiais didáticos disponíveis para o que hoje chamamos Ensino Básico, e que se dividia, até a década de 60 do século passado, em Curso Primário (que correspondia às primeiras quatro séries do atual Ensino Fundamental); Curso Ginásial (que correspondia às últimas quatro séries do atual Ensino Fundamental), e Curso Secundário, o qual correspondia ao atual Ensino Médio.

Uma sala de aula tradicional contava somente com um quadro de giz. Os alunos tinham que comprar seus livros e compravam também muitos cadernos: caderno de redação, caderno de Matemática, caderno de Música, entre outros. Era com isso que o professor contava para sua atividade docente, o livro didático, as tarefas que passava para os alunos e pouco mais.

Na década de 50 do século passado, lembro que em minha sala de aula havia vários armários com animais empalhados, esqueletos, crânios, conchas de moluscos, entre outros. Mas nos oito anos durante os quais assisti a aulas nessa sala, eles nunca foram abertos. Havia também, dependurados nas paredes, bem altos, vários mapas geográficos, físicos ou políticos. Também não me recordo de eles jamais terem descido para serem utilizados em uma aula de Geografia ou de História. Isso sem falar no laboratório de Física e de Química, tipo anfiteatro, cuidadosamente fechado a cadeado e cujas maravilhas nós percebíamos pelas janelas.

Mais tarde, há relativamente pouco tempo, os professores passaram a utilizar os mimeógrafos para produzir materiais. Muitas escolas chegavam mesmo a não utilizar livros didáticos, baseando todo seu ensino em material mimeografado, escrito pelos professores.

Hoje, a situação mudou muito. Há uma grande gama de materiais didáticos, em vários suportes, que podem ser utilizados pelo professor em sua sala de aula. Esses materiais, bem empregados, podem enriquecer muito o ensino. Em alguns casos, são mesmo essenciais, como, por exemplo, os laboratoriais, sem os quais o ensino de Física, Química e Biologia fica completamente desvirtuado.

Uma diferença significativa em relação ao passado é que, agora, os vários materiais didáticos à disposição do professor têm vários suportes, não só o do papel. Temos “materiais concretos” de madeira e plástico, entre outros; fitas cassete e DVD; filmes; e, por fim, o computador, por vezes com acesso à Internet, o que muito amplia suas potencialidades.

Essa variedade de materiais didáticos causa, por vezes, o embaraço da escolha. O professor vai a congressos em que são mostrados materiais, recebe catálogos do MEC com a lista dos programas disponíveis e as escolas estão ligadas por antena parabólica diretamente a canais educativos. Ao mesmo tempo, o professor lê artigos em que se louva o emprego de outros materiais e vai a congressos em que se enaltece o uso desses novos meios para enriquecer sua atividade docente. Por fim, é assediado por vendedores de editoras e de outras empresas, elogiando seus materiais. Como se orientar no meio de tantas possibilidades de escolha? Como escolher o que é mais apropriado para sua sala de aula, em vez de se deixar seduzir por modismos?

Em primeiro lugar, sugerimos que, como princípio geral, o professor tente agrupar todos os materiais que vai utilizar em torno do livro didático. Isso devido ao fato de que o professor, quando escolheu o livro didático para aqueles seus alunos, procurou uma obra que ele, professor, acha bem adequada ao projeto político pedagógico da escola, aos objetivos específicos da disciplina ensinada, naquela série e a seus alunos. Seria prejudicial a utilização de materiais cuja proposta pedagógica é diferente daquela do livro didático escolhido. Por exemplo, na área de Matemática, se o livro didático enfatiza a resolução de problemas e tenta mostrar a evolução histórica da Matemática, é natural procurar outros materiais que caminhem na mesma direção. Em outras áreas, como em Língua Portuguesa, História e Geografia, é necessário mais cuidado ainda para que a opção metodológica feita pelo professor seja a mesma dos materiais que ele pretende utilizar, além do livro didático.

Fazendo isso, os materiais escolhidos pelo professor se agruparão naturalmente, de maneira harmoniosa, em torno do livro-texto, formando uma “constelação” de materiais. Esse agrupamento permite maximizar o aproveitamento do livro didático, aprofundando alguns pontos, complementando outros, introduzindo assuntos não tratados no livro didático, e que o professor julga importantes. Em outros casos, permite a realização de experimentos descritos no livro didático.

Posto este princípio geral, ao qual estão subordinadas todas as considerações posteriores, apresentaremos agora algumas sugestões específicas de como escolher e usar materiais didáticos:

1 – em primeiro lugar, sugerimos que o professor escolha os materiais que vai utilizar com um objetivo bem claro em mente. O professor deve saber para que quer o material. Se, em Matemática, por exemplo, ele está ensinando a estrutura do sistema de numeração decimal, faz sentido indicar livros paradidáticos que contam a história dos sistemas de numeração ou, em um nível mais elementar, utilizar materiais concretos que mostrem a estrutura e o funcionamento deste sistema. Se em Ciências está ensinando germinação, nada mais natural do que os alunos fazerem experimentos de germinação, trazendo sementes para plantar em pequenos vasos, que podem ser improvisados com partes de garrafas de plástico, por exemplo. Se em História está trabalhando a escravidão, é natural mostrar filmes nos quais está retratada a situação do escravo ou, dependendo da série dos alunos, pedir para lerem, por exemplo, artigos sobre a

*Esse texto se integra ao boletim da série “Materiais didáticos: escolha e uso”, agosto/2005.

escravidão retirados, entre outras, de uma revista, como, por exemplo, Nossa História. Se em Geografia a turma está estudando a Região Amazônica, é natural apresentar filmes que mostrem tanto os aspectos físicos da região quanto a vida das pessoas que aí moram.

Pensando na grande variedade de materiais hoje disponíveis para a escolha do professor como um grande supermercado, ele, professor, deve ir a esse supermercado com uma idéia clara do produto que deseja. Não deve se deixar deslumbrar pela grande variedade de materiais, alguns apresentados com todos os artifícios mercadológicos para atrair compradores. O professor deve sempre fazer a si mesmo a seguinte pergunta: este material pode ajudar a atingir o objetivo escolhido por mim?

Os objetivos escolhidos pelo professor podem ser de vários tipos. Em primeiro lugar, podem contribuir diretamente para a aprendizagem dos alunos. Por outro lado, podem propiciar um enriquecimento cultural dos alunos, mormente nas áreas de Língua Portuguesa, História e Geografia. Por fim, podem servir para a formação da cidadania, pelos alunos;

2 – após saber para quais objetivos do ensino o material a ser utilizado deve contribuir, é necessário ver a adequação do material e as condições limitadoras para seu uso. Para a primeira parte, é necessário conhecer o material, lê-lo, vê-lo, usá-lo. Só assim o professor poderá opinar se ele se adapta ao nível de desenvolvimento cognitivo dos alunos e às suas características socioculturais. Quanto à segunda parte, é necessário levar em conta as condições da escola. Por exemplo, não adianta sonhar em mostrar uma fita VHS que o professor acha maravilhosa se o equipamento reproduzidor de fitas VHS da escola estiver quebrado. Se a escola não dispõe de recursos para xerocar textos, não adianta planejar distribuir aos alunos aquele artigo maravilhoso sobre um certo assunto. Aqui, o professor deve sempre se perguntar: Esse material pode ser utilizado com os meus alunos? Há condições na minha escola para usá-lo?;

3 – em seguida, é necessário conhecer muito bem o material, suas potencialidades, defeitos e como pode ser explorado. Assim, mais uma vez usando um exemplo da área de Matemática, se o livro didático sugere a utilização do Tangram e o professor concorda com isso, ele deve se preparar cuidadosamente, planejando que atividades vai propor, que perguntas vai fazer, que resultados procura atingir. Caso não faça isso, corre o risco de o Tangram ser utilizado pelos alunos como um simples jogo, que nada acrescenta à sua percepção das formas e propriedades geométricas. É bem conhecido o risco de deixar alunos trabalharem com produtos químicos se não houver um roteiro bem estruturado que oriente suas manipulações no laboratório. O uso do computador pode ser desvirtuado, transformando-se em simples brincadeira, se o professor não planeja cuidadosamente as sessões no laboratório de computação.

Esse conhecimento do material só é conseguido se o professor o experimenta, colocando-se na situação do aluno. Constitui-se uma aventura temerária utilizar um material sem conhecê-lo bem. Hoje, muitos materiais já vêm acompanhados de sua descrição cuidadosa e de instruções de uso, o que facilita o trabalho de análise do professor, mas não o dispensa;

4 – planejamento da utilização do material. Como é que o material vai ser usado? No caso de material escrito, por exemplo, livros paradidáticos serão lidos em sala de aula ou em casa? O professor vai formular perguntas para serem respondidas após a leitura do material? Ele comentará o material antes de os alunos o lerem ou simplesmente diz que eles devem lê-lo?

No caso de material a ser usado em sala de aula, como por exemplo, jogos matemáticos, como formar os grupos de alunos para a atividade? Quantos alunos em cada grupo? Escolher aleatoriamente os alunos para cada grupo, ou grupá-los de acordo com suas características de aprendizagem? Como organizar a sala para o trabalho em grupo? Quanto tempo prever para a realização da tarefa? Em um laboratório, qual será o tamanho de cada grupo? O que fazer com os outros alunos se o laboratório só comportar um pequeno número de cada vez?

Essas, e muitas outras, são questões que surgem naturalmente ao ser planejada a utilização de materiais didáticos. Nesse planejamento, o professor deve estar sempre atento para explorar ao máximo as potencialidades das situações. Assim, por exemplo, se os alunos vão utilizar em um atlas, o mapa do Brasil, em vez de simplesmente dizer “abram o atlas em tal página”, será muito mais produtivo para a formação dos alunos ensinar-lhes como localizar um mapa em um atlas ou uma cidade em um mapa. A mesma utilização do atlas propicia, de maneira natural, o trabalho interdisciplinar com a área de Matemática, devido às escalas dos mapas;

5 – avaliação do resultado da utilização do material. O material foi fácil ou difícil para os alunos? A utilização do material transcorreu como previsto? O que funcionou bem? O que não funcionou? Os alunos pareciam interessados? O tempo previsto foi muito curto ou excessivo? O que deveria ser modificado para a próxima vez? O professor considera que os objetivos pretendidos foram alcançados? Em que grau? Como avaliar a contribuição do material para a aprendizagem, para o enriquecimento cultural ou para a prática da cidadania dos alunos?

São muitas as perguntas deste tipo. Para alguns materiais, elas podem ser facilmente respondidas. Sugerimos que o professor, juntamente com seus colegas, criem uma ficha de avaliação de cada material utilizado na escola.

Nessa ficha, podem constar, entre outros itens, as características do material, com que objetivos pode ser empregado, como deve ser utilizado, quais seus pontos fortes e fracos, como se deu sua utilização, como avaliar os resultados da utilização do material. Cada vez que o material for utilizado, a ficha deve ser atualizada. Assim, depois de algum tempo, a escola disporá de um verdadeiro dossiê sobre cada um dos materiais utilizados por seus professores.

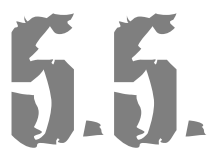
Desejamos agora fazer algumas considerações finais.

Caso sua escola disponha de computadores, são inúmeras as maneiras como eles podem ser utilizados, tanto no contexto de cada disciplina do currículo, quanto para a formação da cidadania. Mesmo se a escola não dispuser de aplicativos específicos para as várias áreas curriculares, os processadores de texto, como o MS-Word e as planilhas, como a MS-Excel oferecem muitas oportunidades de uso inteligente. Usando o Word, os alunos podem, além de trabalhos individuais redigidos para as várias disciplinas do currículo, montar um jornal da turma ou da escola. O Excel se presta para muitas atividades de Matemática, em particular, no tópico tratamento da informação, bem valorizado ultimamente, e que não deve ficar restrito à área de Matemática, mas sim, explorado em todas as áreas, particularmente em Estudos Sociais – História e Geografia.

Se, além disso, os computadores estiverem ligados à Internet, aumentam muito as oportunidades para a obtenção de informações por parte dos alunos e para a construção de sua cidadania, em virtude dos inúmeros “sites” que discutem tópicos relativos a este tema.

O problema do professor na utilização do computador é ter que planejar cuidadosamente o roteiro do que será solicitado aos alunos, a fim de evitar que o computador se transforme em jogo ou meio de acesso a informações desordenadas. Como a Internet é cada vez mais usada, tendendo a se tornar ferramenta essencial, o professor deve aproveitar todas as oportunidades para orientar os alunos para o uso produtivo desse instrumento de coleta de informações, da mesma maneira que devem ser orientados para o uso proveitoso de um atlas ou de um dicionário, entre outros. O mais importante é desenvolver nos alunos uma atitude crítica em relação às informações obtidas, porque a Internet tudo abriga, do pior ao melhor. Principalmente os professores de Estudos Sociais – História e Geografia terão que ficar atentos à tentação dos alunos de plagiarem material encontrado nessa rede. O desenvolvimento de uma atitude ética nos alunos para evitar isso contribui claramente no sentido da prática da cidadania.

Quaisquer que sejam os materiais utilizados pelo professor na sua prática docente, desde os mais simples, como, por exemplo, papel quadriculado, tampinhas de garrafas de refrigerante, recortes de ilustrações de revista, até os mais sofisticados, como, por exemplo, aplicativos poderosos, entre outros o “page maker” ou o “photoshop”, no fim, é sua atuação como professor que é realmente decisiva para propiciar a aprendizagem e, mais geralmente, a educação de seus alunos. Todo o resto são ferramentas postas à sua disposição para uso judicioso.



Outras mídias e linguagens na escola



Jaqueline Peixoto Barbosa

Professora da PUC-SP. Desenvolveu a tese de doutorado sob o título “Trabalhando com gêneros do discurso: uma perspectiva enunciativa para o ensino de Língua Portuguesa.

Esse texto pretende fornecer elementos para uma discussão sobre o trabalho com outras mídias e linguagens na escola, a partir de algumas das perguntas pedagógicas clássicas que perpassam a proposição de itens curriculares tais como: por que, o que e como trabalhar com outras mídias e linguagens na escola? Espera-se que essa discussão possa contribuir para o redimensionamento do trabalho com essas diferentes mídias e linguagens na escola, ultrapassando uma perspectiva instrumental que destaca (e limita) sua exploração como recurso didático numa perspectiva que o inclui como condição indispensável para uma formação que vise a um exercício mais pleno da cidadania.

Cada vez mais a participação social passa pela possibilidade de compreensão e produção de textos em circulação que, por sua vez, demandam um domínio de diferentes linguagens e mídias. Ao invés de uma perspectiva de substituição entre mídias, como previam alguns discursos mais fatalistas, quando afirmavam que o surgimento da TV determinaria o fim do rádio, ou quando chegaram a sugerir, mais modernamente, que a Internet poderia levar ao fim do livro ou dos jornais impressos, o que vemos hoje é uma crescente convivência e até complementaridade entre essas linguagens e mídias¹. Muitos textos contemporâneos acabam sendo constituídos por diferentes linguagens e são suportados por diferentes mídias que se interpenetram.

Se, no século XIX, o desenvolvimento da litografia e da fotografia proporcionou a veiculação de imagens/fotos no jornal impresso, “obrigando” seus leitores a aprenderem a ler essa outra linguagem e a estabelecerem relações de intertextualidade, o mundo digital coloca em relação isto, em uma produção textual, diferentes linguagens e mídias, cuja compreensão depende de novas capacidades que precisam ser desenvolvidas, tendo a escola, nesse processo, um papel fundamental a desempenhar. Além disso, o mundo digital possibilita uma verdadeira revolução em termos de comunicabilidade, o que também não pode ser ignorado pela escola. De uma comunicação de massa, cujo fluxo de comunicação era unidirecional de um para muitos – como na TV, rádio, cinema, impressos etc. – passa-se a uma comunicação interativa, bidimensional, virtualmente, de muitos para muitos.

Essas seriam algumas das razões pelas quais a escola deve se ocupar dessas diferentes mídias e linguagens. Mas para que se possa vislumbrar mais concretamente esse trabalho, é necessário pensarmos também em outras justificativas, no que e no como trabalhar com essas mídias e linguagens na escola, que são as perguntas orientadoras do presente artigo.

5.5.1. Por que trabalhar com diferentes mídias e linguagens na escola hoje?

O trabalho com outras mídias e linguagens na escola, hoje, deve ser encarado não só como (a) potencialidades a serem exploradas em termos de diversificação de recursos metodológicos para o ensino de determinados conteúdos ou a consecução de determinados objetivos postos em um currículo, mas também, e com igual importância, deve ser visto como (b) uma finalidade e como um conteúdo em si, de forma articulada e transversal a diferentes conteúdos e objetivos postos no currículo.

a) Potencializando recursos didáticos

É inegável a potencialidade de uso das diferentes mídias e linguagens que podem ser postas a serviço dos professores das diversas disciplinas curriculares (Carvalho 2005). Alguns desses usos: vídeos e filmes podem ser utilizados como ilustração ou aprofundamento de determinados temas tratados nas disciplinas; aplicativos podem ser usados para desenvolver atividades, como planilhas em Matemática e editores de texto nas várias disciplinas; a Internet pode ser usada como fonte de pesquisa para os mais variados assuntos etc.

Nessa mesma direção, podemos também afirmar que algumas mídias podem ser mais adequadas para a explicação de alguns fenômenos do que outras. Não é difícil perceber como a ilustração de um determinado fenômeno físico ou químico, que envolve movimento e ou transformação, pode ser mais bem visualizada numa mídia que permite veicular imagem em movimento, eventualmente acoplada à TV ou ao computador, do que numa folha impressa, associando texto verbal e imagem estática. O mesmo se pode dizer em relação à construção de imagens digitalizadas que favorecem a construção de representações espaciais, tão úteis à área de Ciências Humanas. Neste caso, a Internet é fonte rica de recursos, já que permite a articulação simultânea de várias mídias, disponibiliza uma variedade grande de exemplares, além de possibilitar acesso remoto.

Esses recursos devem estar acessíveis ao professor. Assim, deve haver, por parte dos órgãos públicos, cada vez mais, preocupações com a oferta de informações sempre atualizadas sobre o que se tem disponível, e de como podem ser usadas, bem como a avaliação desses produtos e de suas potenciais utilizações. Em tempos de Internet, por vezes,

¹ Alguns autores como Silva (2000) sugerem que o surgimento dessas novas mídias alterem de alguma forma as anteriormente existentes. Assim, hoje em dia é muito mais frequente a existência de textos impressos que usam o recurso do hipertexto do que antes da Internet. Hoje também se coloca como realidade a TV interativa, muito em função da própria experiência de interatividade proporcionada pela Web. Assim, para além da perspectiva de complementaridade entre as mídias, deve-se pensar em uma relação de influência mútua.

*Esse texto se integra ao boletim da série “Materiais didáticos: escolha e uso”, agosto/2005.

mais do que disponibilizar informações primárias novas ou produzir conteúdos ou recursos novos, muitas vezes a necessidade é organizar os já existentes, transformando-os em conteúdos acessíveis².

b) Desenvolvendo capacidades de réplica: diferentes mídias e linguagens como objeto de estudo

Nos dias atuais, na chamada sociedade da informação, a perspectiva de formação para a cidadania só pode se concretizar se houver a possibilidade de acesso e uso de diferentes mídias e se a relação dos sujeitos com os discursos produzidos a partir de diferentes linguagens e suportados por essas mídias, não for de passividade. Isso requer ações em três dimensões complementares e articuladas. A primeira dimensão de ações diz respeito a possibilitar conhecimentos técnicos/operacionais para a utilização dessas mídias. Assim, no que se refere, por exemplo, à informática, trata-se de ensinar conhecimentos básicos sobre computadores, usos de aplicativos e programas de edição de texto, planilhas, apresentações, procedimentos para navegação na Internet etc. Cabe observar que essas aprendizagens devem se dar, de preferência, de forma contextualizada, ou seja, vinculadas a outros objetivos e conteúdos. Em outras palavras, deve-se evitar a realização de cursos de informática que visem ao ensino desses conteúdos de forma artificial, solicitando a escrita de textos em editores tão somente para aprender a operar com o programa, ensinar a navegar na Internet sem ter um objetivo claramente definido etc. Isso porque o que se quer não é só o ensino desses procedimentos, mas que os alunos possam operar com as informações disponibilizadas na rede e que possam efetivamente se inserir nas práticas sociais que se realizam nesse mundo digital.

A segunda dimensão de ações necessárias diz respeito exatamente à promoção de condições para que o aluno possa participar do mundo digital. Na perspectiva do ideal de uma sociedade mais justa e igualitária, o letramento digital deve ser uma meta a ser perseguida e a escola deve ter um papel essencial nesse processo. A importação do conceito de letramento dos estudos sobre escrita não poderia ser mais feliz e adequada a esse contexto, pois a questão não é apenas ensinar os alunos a utilizarem ferramentas e ou programas no sentido de seu domínio técnico de funcionamento, isto equivaleria a uma certa aprendizagem do código, à alfabetização no sentido mais restrito do termo. Trata-se de possibilitar que os alunos participem dessas práticas letradas do mundo digital, dominem os gêneros que nele circulam, aprendam a utilizar os espaços virtuais e a lidar com os tempos síncronos e assíncronos de comunicação, bem como com os hipertextos e as hipermídias. Dessa forma, essas práticas de linguagem próprias do mundo digital precisam de alguma forma estar previstas no projeto político pedagógico da escola e nos planos de ensino das várias disciplinas, devendo ser desenvolvidas de forma articulada com os demais conteúdos, objetivos e capacidades visados.

Como desdobramento do trabalho com letramento digital, coloca-se a necessidade de desenvolver nos nossos alunos, capacidades de compreensão que transcendam a busca do entendimento do texto e que impliquem a possibilidade de que eles construam réplicas em relação ao que lêem, ouvem etc., refutando, concordando, complementando, questionando, surpreendendo-se, dentre outras ações linguísticas possíveis³. Isso implica o trabalho com diferentes capacidades de leitura, tanto as mais costumeiramente focadas nas práticas escolares, que se relacionam mais com o entendimento do texto em si (levantamento e checagem de hipóteses, localização e comparação de informação, generalização, estabelecimento de inferências etc.) quanto, também outras, não tão consideradas pela escola, que focam aspectos relativos à 'discursividade' (recuperação do contexto de produção, estabelecimento de metas/objetivos de leitura, estabelecimento de relações de intertextualidade e interdiscursividade, elaboração de apreciações estéticas, éticas, políticas etc.). Rojo (2004), fazendo uma retrospectiva das teorias de leitura, reorganiza essas capacidades, acentuando a importância do trabalho escolar voltado para elas, no que diz respeito ao texto verbal. Levando em conta suas especificidades, capacidades muito semelhantes devem ser desenvolvidas no trabalho com as linguagens não verbais e, sobretudo, essas linguagens devem ser colocadas em relação.

Uma terceira dimensão de ações, intimamente ligada à segunda, relaciona-se com a necessidade de possibilitar uma reflexão crítica por parte dos alunos sobre essas mídias. Mais do que se utilizar dessas mídias e linguagens, é importante sua tematização como objeto de análise. Nessa perspectiva, é preciso que a escola problematize e envolva esse objeto no contexto de produção dos usos das mesmas.

Quais as especificidades das diferentes mídias? Que tipo de uso vem sendo feito dessas mídias? Quais são os interesses que cercam o uso das variadas mídias? Que perspectivas estão em jogo? Que tipo de conteúdo é veiculado? Qual a sua qualidade? Pode a programação da TV ser considerada uma experiência de cultura? Por que determinados programas de TV garantem tanta audiência? Qual a diferença entre entretenimento e produção de cultura? Qual a diferença entre informação e conhecimento? Em nome da liberdade de expressão se deve permitir a publicação de qualquer coisa na Internet? Essas são algumas das questões que podem deflagar discussões e atividades substantivas

² Um exemplo de iniciativa desse tipo é o Banco de Dados de Softwares Educacionais – Edsoft, um dos projetos da Escola do Futuro – USP. Trata-se de um catálogo on-line de softwares educacionais - <http://www.edsoft.futuro.usp.br/default.asp> Nos endereços http://www.ufpel.tche.br/crm/mutirao/text_links_educacionais.htm e <http://www.heliop.hpg.ig.com.br/> é possível encontrar uma lista de endereços Web relativos a "softwares" e "links" educacionais. O Centro de Referência em Educação Mario Covas - CRE possui um Sistema de Documentação, informatizado e disponibilizado na Internet. São mais de 40 mil itens nos acervos da biblioteca e videoteca, centrados em temas educacionais e complementares. A videoteca reúne mais de 6.300 fitas seladas, sendo 1.000 títulos de filmes do circuito comercial, selecionados para enriquecer o universo cultural dos professores e uso em sala de aula. Cada vídeo é acompanhado da publicação de "Apontamentos", que fornece a ficha técnica do filme e um conjunto de informações sobre o conteúdo, visando facilitar o trabalho do professor em sala de aula (endereço: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br>, consultado 03/06/2005).

³ Essa ideia de replicar é oriunda dos trabalhos de Bakhtin, para quem a compreensão de um texto só pode se dar quando há uma atitude 'responsiva' ativa (de replicar) por parte de um sujeito frente à enunciação de outro.

em sala de aula, que permitirão que o aluno possa desenvolver uma postura crítica em relação aos conteúdos dessas mídias, mesmo diante daquelas que imprimem maior passividade, como é o caso da TV e do rádio.

O ideal, em termos pedagógicos, é que essas três dimensões de ação possam acontecer juntas, de forma articulada e transversal ao currículo. Mas como fazer isso?

5.5.2. O que e como trabalhar com outras mídias e linguagens na sala de aula?

Com relação aos tipos de conteúdos a serem trabalhados, ao discorrermos sobre as razões que sustentam a idéia de que a escola deve trabalhar com diferentes mídias e linguagens, já mencionamos alguns, de forma que, nesse item, faremos apenas uma reorganização dos mesmos e uma subcategorização, no que diz respeito ao mundo digital – computador e Web.

a) Exemplos de conteúdos relativos à aprendizagem de procedimentos para uso de ferramentas, programas e para navegação na Web:

- entendendo o que é um computador e obtendo noções básicas de informática;
- 'inicializando' o computador, operando com "mouse" e teclado, conhecendo comandos básicos;
- conhecendo procedimentos comuns – salvar e abrir arquivos; organizar os arquivos em pastas; imprimir, compreender as janelas e o trabalho com múltiplas janelas;
- conhecendo e utilizando aplicativos – editor de textos, planilhas, apresentação, gerenciador de arquivos etc.;
- conectando na rede: conhecendo navegadores, os componentes de uma página Web, entendendo a lógica dos endereços eletrônicos e as formas de organização de "sites", conhecendo programas de "e-mail" e obtendo uma conta dos mesmos, conhecendo procedimentos para enviar arquivos e para gerenciar uma caixa postal ou "web-mail", conhecendo ferramentas e procedimentos de pesquisa, acessando bibliotecas virtuais etc.;

b) Exemplos de conteúdos relativos ao domínio das formas de participação na Web:

- trabalho com ambientes Web, com gêneros que circulam nesses ambientes e com as múltiplas linguagens: tipos de "sites", "chats", fóruns, bate-papo, programas de mensagens instantâneas, "orkut", "blog", "e-mail", formulário eletrônico, cadastro, perfil, notícia "on-line", artigo de opinião, crônica, artigo científico, artigo de divulgação científica, "e-book" etc.;
- trabalho com as capacidades de busca de informação, de compreensão (mencionadas no item anterior) e produção de textos disponibilizados em contexto Web.

c) Exemplos de conteúdos relativos à reflexão sobre o mundo Web:

- contexto da Web: histórico da Web e ações que se pode fazer via rede;
- interesses e perspectivas diversos na Web;
- significados políticos e econômicos dos "softwares" livres e abertura dos códigos fontes;
- propriedade dos conteúdos x comunidades de aprendizagem;
- confiabilidade dos dados;
- questões legais e éticas envolvidas na veiculação de informação.

A escolha desses conteúdos deve ser pautada pelo perfil dos alunos da comunidade escolar, no que diz respeito ao acesso a essas práticas fora da escola e aos demais itens do projeto político pedagógico. Assim, quanto menos acesso ao mundo Web o aluno tiver fora da escola, mais a escola deve trazer esses conteúdos para dentro dela e pensar em parcerias de trabalho com outras instituições pertencentes à comunidade da qual faz parte – 'infocentros', oficinas culturais etc. Em todos os casos, entretanto, questões relativas aos itens (b) e (c) merecem ser transformados em tema pela escola, pois de alguma forma propõem a reflexão sobre o uso da Web e não seu uso simplesmente.

Quanto ao como trabalhar, uma primeira observação diz respeito à importância de propor um trabalho articulado dos conteúdos aqui exemplificados entre si e com os conteúdos e objetivos das demais disciplinas curriculares. Assim, ainda que possa haver a necessidade de que um especialista em informática esteja trabalhando diretamente com os alunos, esse não deve se restringir ao ensino de procedimentos básicos para o manuseio das ferramentas, mas deve sempre procurar ampliar o letramento digital, devendo também trabalhar com os professores das demais disciplinas para a consecução dos objetivos das mesmas. Cursos que simplesmente ensinam procedimentos técnicos que o aluno não terá oportunidade de pôr a serviço de alguma outra finalidade, ou que de alguma forma não se incorporem à sua prática cotidiana, têm se mostrado inócuos.

Seguem algumas sugestões de como trabalhar alguns dos tópicos de conteúdos listados.

Exemplo 1 – trabalhando com fóruns de discussão.

Vamos supor que se queira trabalhar com os fóruns de discussão que circulam na Web. Em primeiro lugar, os professores devem selecionar alguns fóruns (de preferência que se vinculem de alguma forma aos outros conteúdos/temáticas que pretenda trabalhar) e propor a sua observação aos alunos. Um roteiro de questões, que deve levar em conta os conhecimentos prévios dos alunos a esse respeito, pode auxiliar na exploração inicial desses espaços, como por exemplo: Por quem esses fóruns são propostos? Qual a finalidade deles? Quem participa deles? Há algum mediador?

Articulado a essa exploração de ambiente, pode-se propor um trabalho com o gênero discussão argumentativa, que circula nesse ambiente. Assim, é fundamental se perguntar: Sobre o que se fala nesses fóruns? O que há de comum nas inserções dos vários participantes? O que fazer para participar desses fóruns? Aqui a idéia é fazer o aluno perceber que há uma questão polêmica proposta, diante da qual os participantes tomam várias posições, argumentando, ironizando ou simplesmente emitindo sua opinião. Há também que se perceber o movimento dialógico de um fórum, que deve prever uma interação entre muitos e não de todos, com a questão polêmica proposta. Ora, isso implica, na elaboração das perguntas e respostas, a leitura prévia das várias participações e o conhecimento dos diálogos a respeito delas. Depois dessa exploração, ou paralelamente a ela, é interessante que o aluno possa participar de alguns fóruns. É preciso também, que o aluno possa de alguma forma, familiarizar-se com os tempos assíncronos de comunicação e, portanto, volte várias vezes aos fóruns dos quais participou.

Mais do que o ensino de uso de um ambiente ou de um gênero, o que pode estar em questão numa atividade como essa é o respeito à diversidade de idéias e o trabalho com argumentação, como formas de defender posições e práticas inerentes ao exercício da democracia.

Exemplo 2 – trabalhando com as várias formas de participação na Web.

Como já dito, ao contrário da nossa quase forçosa passividade diante de textos lidos nos jornais impressos ou ouvidos na TV e no rádio⁴, a Web propicia a divulgação de nossas apreciações em relação ao visto/lido/ouvido de forma quase imediata. Isso pode e deve ser vivenciado pelos alunos. Pode-se propor que o aluno vivencie seus vários papéis na leitura de textos da Web, que também podem ser escolhidos em função das necessidades temáticas das áreas curriculares:

- de leitor, espectador e ouvinte (quando se depara com textos em que aparecem diferentes linguagens e mídias);
- de leitor comentador – quando envia comentários, opiniões sobre o que acaba de ler;
- de leitor entrevistador – quando participa de “chat” com convidados (e aqui a escola pode tentar articular “chats” com convidados sobre assunto de interesse dos alunos);
- de leitor editor – quando pode, por exemplo, selecionar o tipo de notícia que deseja receber em seu “e-mail” ou até mesmo “montar” um jornal com as notícias escolhidas;
- finalmente, de autor de textos que podem ser publicados na Internet.

Exemplo 3 – Exemplos de formas de problematizar questões éticas e políticas.

A leitura de uma notícia no jornal como a publicada pela Folha de S. Paulo em 20/05/2005 – China recruta batedor “on-line” – pode disparar uma boa discussão em sala de aula. Trata-se de uma notícia que relata que o governo chinês está recrutando, entre os funcionários do governo, comentadores “on-line” para participarem anonimamente de fóruns e “chats” sobre assuntos políticos de interesse do governo, numa tentativa de manter a opinião pública sob controle. Essa discussão é um bom mote para que seja transformada em tema a questão do potencial de emancipação da Internet e dos mecanismos que tentam cercear esse potencial, justificando a importância de estender o acesso dessa mídia a toda a população e garantir um uso crítico dela.

Uma outra possibilidade é tomar, por exemplo, o “orkut”, do qual Brasil é o primeiro em número de usuários, cerca de 65% dos usuários mundiais são brasileiros, e levantar hipóteses sobre interesses que podem mover a disponibilidade desse tipo de comunidade. Seu objetivo declarado é proporcionar a seus membros (re)encontrar velhos amigos, criar novas amizades e manter relacionamentos. Há no “orkut” vários grupos de discussão organizados em volta de variados tópicos, pelos quais o acesso é movido, porque, de alguma forma, os nomes ou temas desses grupos chamam a atenção dos usuários. Há quem especule que os dados do cadastro, que os membros têm de responder (que inclui, além de dados pessoais, livros e músicas preferidas), são ou poderão ser usados para fins comerciais, elaboração de mala direta, uma das armas

⁴ Evidentemente que podemos comentar em nosso círculo de relações aspectos relativos a esses textos, mas o alcance de nossa opinião é bem mais restrito. Podemos também enviar cartas de leitores/ouvintes/telespectadores, mas sabemos que poucas são tornadas públicas.

do marketing, ou como instrumento de pesquisa de comportamentos e preferências. Há ainda quem diga que empresas começam a fazer usos ainda mais escusos do “orkut”, consultando dados, como gostos, comunidades de que participam os membros, no processo de contratação de pessoas, numa espécie de complemento oculto do currículo, buscando obter dados de características da personalidade. Ora, tanto fascínio e especulação podem ser objeto de discussão em sala de aula. Algumas perguntas podem orientar a discussão: Por que o “orkut” exerceria tanto fascínio entre os brasileiros? O que dizer dos temas dos grupos de discussão? Quem disponibilizou o “orkut” e qual teria sido sua finalidade (aqui se pode identificar o objetivo explícito e levantar hipóteses sobre outros)? Por que alguém ligado a uma empresa comercial disponibilizaria algo assim de graça? O que pensam os alunos em relação às especulações sobre os usos comerciais dos dados do “orkut”? Trata-se de um procedimento ético?

Um último exemplo de atividade pode ser tomado do “orkut” ou de outros ambientes existentes na Web pode ser a discussão de conteúdos veiculados, de natureza preconceituosa, cunho sectário etc. Levar os alunos a procurar esses conteúdos, discutir sua inadequação e ensinar canais e formas de denúncia é uma atitude necessária, tanto no que diz respeito à formação ética e política dos mesmos, quanto na regulação ética do uso da rede.

Hoje a legislação ainda não é totalmente clara em relação a muitas questões envolvendo a Web. Ainda que o fosse, a possibilidade de fiscalização ainda é pequena, dada a gigantesca quantidade de informações disponíveis e algumas formas de não identificação direta. Por essas razões e também pelo “espírito” da rede, a idéia é que os próprios usuários gerenciem o seu uso, para tanto, é preciso formá-los para que esse uso responsável e crítico.

Os exemplos poderiam ser muitos, mas há um fator determinante do qual a seleção de conteúdos e os aspectos da ordem de como trabalhar dependem e para o qual dedicaremos o último item desse texto – a formação de professores.

5.5.3. Aprendendo com a história – uma nota a respeito de formação de professores

De nada adiantaria uma lista interminável de aplicativos, “softwares”, conteúdos e metodologias se não se garantir a formação de professores para o trabalho com essas mídias.

Não podemos, mais uma vez, a exemplo do que aconteceu com o “boom” editorial dos livros didáticos, permitir o investimento apenas na disponibilidade dos meios sem formar os professores para o seu uso, ou permitir uma total dissociação e distanciamento entre quem produz material ou atividades e quem faz uso deles em situações didáticas.

E, nesse caso específico, formar para o uso passa por garantir que o professor possa também vivenciar o mundo digital e possa propor ações para explorá-lo junto a seus alunos. Dessa forma, são urgentes programas que visem a esses objetivos.

Eles podem ser atingidos de duas maneiras, que podem inclusive atuar complementarmente: a partir de programas que utilizem essas mídias como meio para seu desenvolvimento e que adotem temáticas de seus usos apenas como condição para sua implementação, ou a partir de programas que, além de usar essas mídias, tomem as mesmas como objeto de reflexão.

No primeiro caso, podemos citar como exemplos três programas desenvolvidos pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo: o PEC-Formação Universitária, o PEC-Municípios e o PEC-Ensino Médio em rede.

Todos eles associaram o uso de material impresso, videoconferência, teleconferência e atividades Web⁵. Para além de se colocarem como forma de viabilização de ações desse porte a custos compatíveis, o uso dessas mídias contribuiu para a inserção desses professores no mundo Web. Muitos foram os depoimentos colhidos junto a professores, destacando as resistências iniciais, que se converteram em conquistas futuras, e a apropriação de algumas práticas interativas típicas desse meio.

Como exemplo do segundo tipo de programa, podemos citar o “Práticas de leitura e escrita na contemporaneidade”, desenvolvido pela PUC-SP em parceria com a SEE-SP, cujos objetivos são exatamente promover a ampliação do letramento digital dos educadores, desenvolver suas capacidades de leitura e produção de textos e discutir alternativas didáticas para o trabalho com leitura e escrita de seus alunos. Nas várias atividades propostas, há sempre a associação de um objetivo/conteúdo relativo ao desenvolvimento das capacidades de compreensão e produção de textos com a exploração de um gênero que circula na Web, ou de um ambiente típico (no qual ele efetivamente interage) ou, ainda, o uso de aplicativos como planilhas, apresentações, editores de texto, para a realização das atividades.

⁵ O primeiro, desenvolvido em parceria com a USP, Unesp e a PUC-SP, teve o objetivo de fornecer formação universitária a professores da rede estadual paulista de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental, tendo graduado 6.500 professores. O segundo, desenvolvido em parceria com a Undime, a USP e a PUC-SP, teve como objetivo graduar em nível universitário professores de educação infantil e de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental de municípios paulistas, tendo formado cerca de 4.600 professores. O último atualmente em desenvolvimento é um programa de formação continuada destinado a cerca de 60.000 educadores do ensino médio da rede estadual de São Paulo, cujo objetivo principal é a discussão do currículo da escola média, com especial destaque para o trabalho com leitura e escrita (nesse programa apenas 5.000 educadores – professores coordenadores, supervisores de ensino e assistentes técnico-pedagógicos das diretorias de ensino - utilizam videoconferência e desenvolvem atividades WEB. O restante tem acesso direto apenas às teleconferências e ao material impresso do Programa).

Para que iniciativas desse tipo possam ter sucesso, é imprescindível que haja a inserção nos objetivos de programas de formação de questões ligadas à ampliação do letramento digital e que se garantam formas de consecução desses objetivos.

Mais do que ampliar sua inserção no mundo digital, a longo prazo, essas ações precisam garantir a formação do professor para a transformação das práticas pedagógicas, na direção do que hoje apontam algumas teorias educacionais e psicológicas, que essas mídias também possibilitam:

“A sala de aula interativa seria o ambiente em que o professor interrompe a tradição do falar/ditar, deixando de identificar-se como o contador de histórias, e adota uma postura semelhante a do “designer” de “software” interativo. Ele constrói um conjunto de territórios a serem explorados pelos alunos e disponibiliza co-autoria e múltiplas conexões, permitindo que o aluno também faça por si mesmo. (...) O aluno, por sua vez, passa de espectador passivo a ator situado num jogo de preferências, de opções, de desejos, de amores, de ódios e de estratégias, podendo ser emissor e receptor no processo de intercompreensão. E a educação pode deixar de ser um produto para se tornar processo de troca de ações que cria conhecimentos e não apenas os reproduz” (Silva, 2002, p. 23).

Para concluir, vale destacar que há algum tempo está posta a discussão sobre o duplo potencial dessas mídias – de emancipação e de exclusão social. Petrella (apud Kóvacs, 2002) aponta para um paradoxo que se constitui na sociedade de valorização da informação e do conhecimento, que é um “apartheid” social mundial, baseado na desigualdade entre os recursos humanos na relação com o conhecimento. A mudança desse quadro social, que já vem se consolidando, depende de iniciativas políticas que garantam desde recursos materiais nas escolas ou comunidades escolares, acessos, aplicativos e conteúdos livres até a formação continuada de professores para o uso dessas mídias, para que possam proporcionar o letramento digital de seus alunos.

Em outros tempos de avanços tecnológicos, Walter Benjamin (1936) analisou a força que a arte (sobretudo, o cinema), cujo acesso pôde ser democratizado pela possibilidade tecnológica de reprodutibilidade, poderia ter na organização do proletariado, a partir de seu potencial de conscientização. Suas postulações teóricas sucumbiram diante da indústria cultural, sobretudo da indústria cinematográfica.

Novamente a história nos coloca frente a um duplo potencial tecnologicamente situado: podemos, também, simplesmente, nos render frente à comercialização de acessos, aplicativos e conteúdos ou resistir buscando soluções mais democratizantes, como a formação de comunidades de aprendizagens e demais formas de trabalhos colaborativos. Dessa decisão política de hoje depende nossa história de amanhã e a possibilidade ou não de consolidação dos ideais de uma sociedade mais justa e igualitária.

5.5.4. Referências bibliográficas

- BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Editora Hucitec, 1997, pp. 131-132.
- BENJAMIN, W. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- CARVALHO, J. B. P. *Outros impressos e materiais didáticos em sala de aula*. Texto escrito para o Programa 4 da Série Materiais didáticos - escolha e uso. Salto para o Futuro/ TV Escola, 2005.
- KÓVACS, I. Qualificações e Ensino/Formação na era da globalização. In: Scherer-Warren, I. e Ferreira, J. M. C. *Transformações sociais e dilemas da globalização: um diálogo Brasil-Portugal*. São Paulo: Cortez, 2002.
- ROJO, R. Letramento e capacidades de leitura para a cidadania. Texto de divulgação científica elaborado para o Programa Ensino Médio em Rede. In: *CD do Programa Ensino Médio em Rede, Rede do Saber/Cenp/SEE-SP, 2004*.
- SILVA, Marco. (2000) *Sala de aula interativa*. Rio de Janeiro: Quartet editora, 2002.