

O LUGAR DA MULHER PROFESSORA ALFABETIZADORA NAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO: UM DIÁLOGO ENTRE OS AUTORES DA REFERÊNCIA OBRIGATÓRIA PARA A SELEÇÃO DE ALUNO REGULAR

Maéve Melo dos Santos¹
Cosme Batista dos Santos²

Resumo: O presente resumo trata de uma leitura comparada dos textos dos autores de referência obrigatória para a seleção do Doutorado, com ênfase inicial entre Roland Barthes, no ensaio *Aula*, Angela Kleiman no artigo *Letramento e formação do professor: quais as práticas e exigências no local de trabalho* e Byung-chul Han no texto *Sociedade do cansaço*. *Objetivo:* refletir sobre o lugar da língua e da linguagem na mulher-professora-alfabetizadora, descrevendo cenas para uma arqueologia dos signos das práticas de letramento. *Metodologia:* adotou-se a leitura comparada enquanto proposta metodológica, tendo em vista que oportuniza a pluralidade de perspectivas e abordagens dos autores da referência bibliográfica obrigatória da seleção de Doutorado Crítica Cultural em 2019/2020, apresentando um breve resumo dos autores selecionados, buscando um diálogo possível entre eles. Numa perspectiva crítica, Kleiman apresenta na sua pesquisa a desvalorização ainda presente desta mulher-professora-alfabetizadora, inclusive nos espaços acadêmicos, e tece duras críticas ao preconceito imperativo da língua racista, divisora de classes, que classifica os leitores “cultos” e de “massa”, que menospreza e inferioriza esse grupo de mulheres de tal forma que não se sentem pertencentes ao grupo dos letrados. Se por um lado a autora aponta o imperativo da língua dominante e preconceituosa presente nos espaços escolares, Barthes, a 43 anos atrás (1977) já nos desafiava a desconstruir, a construir algo novo,

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia (Pós-Crítica/UNEB), linha de pesquisa Letramento, Identidades e Formação de Educadores. Professora da Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf). Orientador: Prof. Dr. Cosme Batista dos Santos. Endereço eletrônico: maevesantos@gmail.com.

² Pós-doutor em Ciência da Informação pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP). Doutor e mestre em Linguística Aplicada pelo Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia (Pós-Crítica/UNEB).

a não se acomodar e preconizava que é necessário “mudar a língua, mudar o mundo” (2007, p. 57). Para ele é preciso combater as escleroses, marginalizar o discurso institucional. Eis o desafio tão presente atualmente. Falar da contemporaneidade é também beber na fonte de Byung-chul Han, filósofo que descortina os dias atuais no texto *Sociedade do cansaço*. O excesso de competitividade, da aceleração da informação, da falta de tédio, do super desempenho tem adoecido as pessoas, gerando um cansaço eterno e um esgotamento excessivo e mental. Nesse contexto entender o lugar a mulher-professora-alfabetizadora nas práticas de letramento parece ser um tema relevante e pertinente. As *conclusões iniciais* apontam que a pesquisa crítica recebe uma importante contribuição da perspectiva dos estudos de letramento, a partir do olhar das instituições familiares e do trabalho, contribuindo na transformação dos cursos de formação de professores e educação continuada. Revelam a existência de uma outra língua e literatura usada nos espaços escolares que precisa ser valorizada, fortalecida de tal forma que seja capaz de quebrar os grilhões da língua cânone.

Palavras-Chave: Mulher-professora-alfabetizadora. Letramento. Arqueologia dos signos.

INTRODUÇÃO

Se a língua por sua essência é poder, posto que nos *obriga a dizer* (BARTHES, 2007) com suas classificações e determinações canônicas, dentre elas a utilização do substantivo masculino em detrimento do feminino, nos escritos de modo geral, iniciamos este diálogo imaginário entre os autores de referência obrigatória para a seleção do Doutorado em Pós-crítica, trazendo a leveza, mas não menos, a firmeza de Ângela Kleiman quando escolhe fazer uso do gênero feminino no texto *Letramento e formação do professor: quais as práticas e exigências no local de trabalho*, por ser as mulheres a grande maioria dos que exercem a profissão docente.

Partimos desse ponto para refletir sobre o poder implícito nos discursos preconceituosos presentes no meio acadêmico e na sociedade

sobre o letramento da professora e para enunciar que o objetivo desse texto é refletir sobre o lugar da língua e da linguagem na mulher-professora-alfabetizadora, descrevendo cenas para uma arqueologia dos signos das práticas de letramento. Para tanto, adotou-se a leitura comparada enquanto proposta metodológica, tendo em vista que oportuniza a pluralidade de perspectivas e abordagens dos autores da referência bibliográfica obrigatória da seleção de Doutorado Crítica Cultural em 2019/2020, apresentando um breve resumo dos autores selecionados, buscando um diálogo possível entre eles. O fio condutor desse diálogo será o artigo de Ângela Kleiman “*Letramento e formação do professor: quais as práticas e exigências no local de trabalho*”, entrelando o texto sob as perspectivas de Roland Barthes, no ensaio *Aula* e de Byung-chul Han com suas reflexões sobre a *Sociedade do cansaço*.

O LUGAR DA MULHER-PROFESSORA-ALFABETIZADORA E AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO: UM ENCONTRO ENTRE ÂNGELA KLEIMAN E ROLAND BARTHES

Inicialmente vamos situar as duas perspectivas de análise dos dois autores: a perspectiva da linguística aplicada e a perspectiva semiológica. A linguística aplicada Kleimiana combina os interesses da sala de aula, a perspectiva sócio-histórica de práticas de leitura e escrita com a pedagogia culturalmente sensível para o desenvolvimento de “práticas de letramento que tenham a ver com as competências discursivas do professor, sua credibilidade e legitimidade” (KLEIMAN, 2001, p. 64). Já a semiologia Barthiana é um processo de desconstrução, posto que a língua é o próprio social pois está em todo parte, no político, no social, na cultura. Para Barthes, “A semiologia seria, desde então, aquele trabalho que recolhe o impuro da língua, o refugio da linguística, a corrupção imediata da mensagem[...]” (BARTHES, 2007, p. 31). É partindo desses dois pontos de vistas que iremos refletir sobre o lugar da mulher-professora-alfabetizadora e as práticas de letramento.

Kleiman, no seu estudo do referido artigo, analisa os textos impressos entre os anos 1995 a 2000 e destaca que o retrato da mulher professora alfabetizadora, bem como da professora de Português (em menor escala) presente nos discursos é de alguém que não é competente o suficiente nas práticas de ler e escrever para exercer a sua profissão,

[...] alega-se que a professora não sabe escolher um bom material didático, que é incapaz de escrever um parágrafo em prosa coerente, que comete erros básicos de ortografia e concordância quando escreve, que não tem o hábito de leitura, que não gosta de ler (KLEIMAN, 2001, p. 41).

Segundo a autora, essa visão, também está presente nas universidades quando surgem as críticas relacionadas a falta de interesse das futuras pedagogas e professoras dos cursos de Letras. A sociedade, de modo geral, se sente autorizada a criticar as professoras e desvalorizam essas profissionais por meios diversos. Antes de mais nada, Kleiman descreve o perfil dessas mulheres que, em sua maioria, vêm de uma extração social de família de pouca ou nenhuma escolaridade e é bem provável que sejam as primeiras da família a concluir o Ensino Superior. Isso não legitima os discursos que desqualificam essas mulheres por ter tido acesso tardio ao letramento.

Uma leitura arqueológica dos signos presentes nesse discurso, coloca em evidência o preconceito em primeiro lugar por ser mulher. Historicamente, as mulheres tardam a ter acesso à educação e a ocupar seu lugar no mundo do trabalho. É no início do século XX, mais especificamente durante a Primeira Guerra Mundial (1914-1919) quando os homens partem para as batalhas, que as mulheres começam a ocupar lugar no mundo do trabalho e depois disso não param mais (LAGRAVE, 1991). No entanto, à medida que conseguem adentrar numa profissão que antes era masculina, a história mostra que *“Quando as mulheres progridem numa profissão ou disciplina, os homens abandonam-na, ou já antes a tinham abandonado. Não é uma situação de rivalidade, nem sequer de justa concorrência, é um abandono silencioso”* (LAGRAVE, 1991,

p. 506). E foi assim que as mulheres foram sendo encorajadas a investirem em profissões ditas “femininas” dentre elas a de professora primária, enfermeira, bibliotecária, secretária e os homens foram sendo convidados “a abandonar certos empregos, em razão de uma nova distinção em vigor: trata-se de canalizar as energias masculinas para as profissões ativas e as mulheres para profissões secundárias” (idem, p. 509). Além de ter de comprovar para a sociedade sua competência, inteligência, pois era vista como um ser inferior ao homem e, portanto, subordinada a ele, a mulher carregava consigo, e ainda carrega, a culpa de ter de deixar os filhos em casa para poder ir trabalhar. Quantas ao sair de casa e vê seus filhos chorando, querendo colo não levam consigo para o trabalho uma sensação de culpa. De modo geral os homens não apresentam essa culpabilidade quando vão trabalhar porque a sociedade não inculcou na mente deles que os pais têm a missão de cuidar dos filhos. Esta imposição de séculos foi colocada nos ombros da mulher, inclusive imputando todo o mal da sociedade (mortalidade infantil, queda da natalidade, desagregação do lar, os maus costumes, dentre outros) ao trabalho das mulheres. A luta contra o poder da hegemonia masculina na sociedade é constante, quando este parece ter sido abandonado ao longo do século XX, reaparece nas primeiras décadas deste Século XXI.

Apesar de Kleiman ter escrito seu estudo a 20 anos atrás, é perceptível como o preconceito com as professoras permanecem latentes no seio da sociedade, principalmente atualmente em que estamos vivendo dias de muita intolerância, retrocesso e desrespeito com a profissão docente. As pessoas estão sendo estimuladas a vigiar, filmar as aulas, julgar, condenar, subestimar e depreciar esta profissão, chegando a tal ponto que muitas professoras estão adoecendo, com baixa autoestima, inseguras e com medo de entrar em sala de aula.

Barthes nos diz que a luta não é contra o poder, mas sim contra os poderes, no plural, pois o poder é perpétuo no tempo uma vez que quando é expulso de um lugar, reaparece em outro, revivendo, germinando em um novo estado de coisas (BARTHES, 2007). É contra esses poderes presentes nos discursos que propomos inicialmente esse

diálogo entre Kleiman e Barthes, questionando a visão da professora alfabetizadora como não-leitora, “não porque não leia, mas porque não tem familiaridade com a literatura legítima” (KLEIMAN, 2001, p. 43). Kleiman questiona essa literatura de tradição elitista. Mas que literatura legítima é esta? O que diria Barthes sobre isso? É bem provável que falaria com Kleiman sobre o não-lugar da literatura, o lugar que possibilita o trapacear a língua, uma forma de driblar o poder emergente dos discursos; diria que não existe essa literatura legítima, que esta é a própria imposição do poder e numa perspectiva crítica e semiológica, falaria da necessidade de rever essa perspectiva de formação docente da professora que empobrece as instituições formativas por desconsiderar a historicidade do sujeito.

Neste sentido Kleiman questiona por que para profissionais como advogados, engenheiros, dentistas, médicos, dentre outros, não há nenhuma indagação quanto ao tipo de literatura que estes leem para serem considerados competentes em sua área e por que, no caso das professoras alfabetizadoras, a não leitura dos clássicos dá o direito de questionarem sua capacidade enquanto docentes, “*Acredita-se, verdadeiramente, que as práticas de letramento adquiridas no lar estão inscritas de maneira indelével nas suas práticas discursivas e estratégias didáticas?*” (KLEIMAN, 2001, p. 45)”. A realidade mostra que não.

Mesmo com toda essa falácia, Kleiman aponta que alguns estudos evidenciam que o letramento da professora é superior ao do restante da população ou pelo menos igual aos dos profissionais liberais de escolaridade semelhante. Traz como referência desses resultados, o exemplo da avaliação realizados nos Estados Unidos pelo Serviço de Avaliação Educacional (1999) e o de Sergio Ribeiro (1999), ambos estudos evidenciaram que o grupo das professoras encontram-se no topo de todos os grupos estudados e que são semelhantes ao grupo dos profissionais liberais (KLEIMAN, 2001, p. 47-48). Desta forma, sinaliza que o letramento da professora não é problema se analisado de forma mais ampla pelos padrões familiares e do trabalho. Afirma ainda que o fato dessas mulheres professoras terem conseguido elevar o nível de letramento e escolaridade

na sua família, deveria ser objeto de estudo e pesquisa, a fim de embasar programas de formação nas universidades que oportunize a consolidação desse processo de transformação (KLEIMAN, 2001).

Se por um lado as pesquisas revelam que o letramento da professora é superior aos da população e semelhante aos das demais profissões liberais, por outro as universidades permanecem com programas de formação homogeneizantes que reproduz práticas culturais de letramentos dominantes e não valoriza esses saberes advindos do letramento familiar e do local de trabalho, ocasionando no automatismo das práticas de leitura e escrita em salas de aulas de alfabetização. Isso foi confirmado na pesquisa de Kleiman, ao analisar, durante 6 meses, aulas de três turmas de Alfabetização de Jovens e Adultos e verificou-se as demandas necessárias para uma reforma no programa de formação da professora, incluindo capacidades de letramento relevantes para o exercício profissional, a saber (KLEIMAN, 2001):

Quanto a dimensão da *capacidade de comunicação oral*: incluir as estratégias para fazer a mediação entre os conteúdos disciplinares e o estudante, dentre elas: o conjunto de operações discursivas (a capacidade de explicar ou descrever conceitos, tarefas, processos), as estratégias interpessoais orais para manter a atenção dos estudantes durante a explanação do tópico, etc, uma vez que percebeu-se que as formas de comunicação das professoras não condiziam com os objetivos didáticos propostos. Sobre esta dimensão “*O que precisa ser apreendido é que o oral e o escrito, como o manuscrito e o impresso, não precisam ser colocados em oposição como simples opções*” (GRAFF, 1994, p. 37).

Quanto a dimensão da *Capacidade de compreensão e interpretação de textos expositivos*: incluir as estratégias para fazer perguntas sobre um texto informativo, pois quando se tratava de um texto narrativo, as perguntas das professoras ajudavam aos alunos no desencadear da narrativa, porém, em se tratando do texto expositivo, as “perguntas eram isoladas, aleatórias que não

facilitava a inferência do tópico e das ideias principais” (p. 56), além de trabalhar também, a familiaridade com as convenções discursivas dos testes de leitura;

Quanto a dimensão da *Capacidade de compreensão e interpretação de textos expositivos*: incluir as práticas de leitura de textos literários, posto que a concepção ainda presente na didática das professoras é de uma literatura com tradição escolástica “ligada a uma velha concepção da interpretação como ‘revelação do significado’ e extração de uma lição moral” (p. 63), daí que a relação professora e aluno fica comprometida por não valorizar as concepções prévias e vivências significativas dos alunos, supervalorizando o discurso letrado legitimado da cultura dominante.

Numa perspectiva semiológica Barthiana, há que se desfazer dessas amarras de poder da língua dominante nos programas de formação da professora que valoriza apenas o discurso literário acadêmico e refuga os saberes do local de trabalho. Há que se fazer uso da função utópica da escritura, apontada por Barthes (2007), de “Mudar a língua”, em coexistência com o “Mudar o mundo”, numa visão crítica marxista, partindo da “leitura de mundo” para a “leitura da palavra” (FREIRE, 1987), esta, mais do que uma junção de letras e sílabas, deve dizer do seu local de fala. A ética da linguagem, segundo Barthes, é não adotar uma única linguagem como padrão, propõe, numa perspectiva utópica, a liberdade dos cidadãos escolher “tantas linguagens quantos desejos houver” (BARTHES, 2007, p. 24), “que uma língua, qualquer que seja, não reprima outra”.

Percebeu-se, num dos estudos de caso apontado por Kleiman na sua pesquisa, que uma professora alfabetizadora desprestigiou a fala de um aluno quando este emitiu sua opinião sobre a importância dos remédios caseiros. Sua intervenção autoritária e arrogante, fruto de uma formação docente reprodutora e anulatória, não só reprimiu a participação do estudante, como o afastou, fazendo com que se

mantivesse quieto em sala de aula e distante da professora. Talvez sem ter a devida consciência a professora alfabetizadora, considerava que deveria prevalecer a língua e a resposta padrão proposta no tópico da atividade, para ela, não cabia a diversidade de linguagens e outras possíveis respostas ao enunciado. O velho e tradicional jogo do binômio entre certo/errado, língua culta/língua popular, ou isso/ou aquilo.

Barthes, no seu ensaio *Aula*, ele apresenta o método que desejaria utilizar em suas aulas:

O que eu gostaria de renovar, cada um dos anos em que me será dado aqui ensinar, é a maneira de apresentar a aula ou seminário, em suma, de ‘manter’ um discurso sem impor: esta será a aposta metódica, a *questio*, o ponto a ser debatido. Pois o que pode ser opressivo num ensino não é finalmente o saber ou a cultura que ele veicula, são as formas discursivas através das quais é proposto. (BARTHES, 2007, p. 41).

Nesta mesma linha Kleiman, aponta:

A perspectiva da Linguística Aplicada, que combina interesses nos processos de interação em sala de aula com a perspectiva sócio-histórica sobre as práticas de leitura e a escrita dos estudos do letramento (cf. STREET 1984; KLEIMAN 1995; SOARES 1998), pode vir a ser um instrumento importante para realizar pesquisa crítica e para desenvolver programas de formação da professora que sejam culturalmente sensíveis, no sentido utilizado por Erickson (1987) ao definir a pedagogia culturalmente sensível como um conjunto de estratégias e enfoques que conferem confiança e legitimidade às relações entre professora e aluno, outorgando assim, à professora, o direito de ensinar se o aluno concordar em aceitar essa relação (KLEIMAN, 2001, p. 40).

A autora reforça a necessidade de desmontar a literatura dominante, preconceituosa que classifica as pessoas baseado na cultura e classe social, e reconhecer a competência da professora alfabetizadora, independente do seu gosto literário, uma vez que isto não define o

sucesso da sua prática didática. Finaliza, reafirmando a necessidade de reforma dos cursos de formação de professores e educação continuada a partir da perspectiva dos estudos de letramento, baseada nas práticas de letramento a partir do olhar das instituições familiares e do local de trabalho utilizando-se da pedagogia culturalmente sensível. Isso implica um examinar da própria prática enquanto objeto de estudo da formação docente, num ir e vir entre teoria e prática, numa perspectiva freiriana, fazendo e se refazendo enquanto professora na sua práxis.

É pelo caminho da *pedagogia culturalmente sensível* que valoriza a historicidade dos sujeitos, seu letramento familiar, seu local de trabalho como *lócus* de formação continuada que iremos adentrar nas trilhas da *Sociedade do Cansaço*, um texto que nos convida a pensar sobre a *pedagogia do ver*.

A PEDAGOGIA CULTURALMENTE SENSIVEL E A PEDAGOGIA DO VER

Se é verdade que a mulher-professora-alfabetizadora sofre com os preconceitos, marginalização da profissão docente, falta de condições materiais para realizar sua prática pedagógica, machismo, insegurança profissional fruto da desvalorização do seu letramento familiar e dos saberes do local de trabalho, é verdade também que ela tem adoecido pelas multitarefas, exigências e pressão por desempenho na sociedade pós-moderna, denominada por Byung-chul Han de *Sociedade do Cansaço*. Ser mulher-professora-alfabetizadora-mãe-esposa e tantos outros substantivos que adquire nesta sociedade tem deixado muitas professoras com doenças neuronais, a exemplo da depressão ou Síndrome de Burnout (SB), bem comuns no campo docente.

Para Han as doenças deste século é decorrência do excesso de positividade, ou seja, “excesso de igual, um exagero de positividade” (HAN, 2015, p. 18). O autor afirma que a sociedade disciplinar apontada por Foucault, antes feita por prédios, presídios, asilos, hospitais, fábricas e quartéis não responde aos problemas da sociedade contemporânea, a *sociedade de desempenho*, que é marcada pela presença da positividade,

do *excesso do igual*, presente nas academias, nos shopping centers, aeroportos, escritórios compartilhados, bancos e laboratórios de genéticas. Afirma que enquanto o “verbo modal da sociedade disciplina é não-ter-o-direito, na sociedade de desempenho o verbo modal é poder ilimitado” (HAN, 2015, p. 21).

Trazendo Barthes novamente a este diálogo possível com Han e Kleiman, voltemos a sua visão de poder, considerado por ele como *demônios*, no plural. Barthes sinalizava que o poder está em

“toda parte, por todos os lados, chefes, aparelhos, maciços ou minúsculos, grupos de opressão ou de pressão: por todas, vozes ‘autorizadas’, que se autorizam a fazer ouvir o discurso de todo poder: o discurso da arrogância. Adivinhamos então que o poder está presente nos mais finos mecanismos do intercâmbio social: não somente no Estado, nas classes, nos grupos, mas ainda nas modas, nas opiniões correntes, nos espetáculos, nos jogos, nos esportes, nas informações, nas relações familiares e privadas, e até mesmo nos impulsos liberadores que tentam contestá-lo: chamo discurso de poder todo discurso que engendra o erro e, por conseguinte, a culpabilidade daquele que o recebe” (BARTHES, 2007, p. 11).

O discurso presente no lema do slogan da campanha do Ex-Presidente dos Estados Unidos Barac Obama “*Yes, we can*”, expressa bem a visão desse poder ilimitado da sociedade do desempenho que traz a falsa sensação de liberdade e ao mesmo tempo o sentimento de culpabilidade quando não se consegue alcançar as suas próprias metas. Han (2015), afirma que o excesso de positividade e da cobrança autoimposta de *ter de ser ele mesmo*, marca a sociedade de desempenho pós-moderna. Não é mais uma cobrança externa da sociedade disciplinar enunciada por Foucault, “você pode, você consegue” é uma cobrança interna “eu posso”. A sociedade de desempenho estimula a liberdade coercitiva, no qual o sujeito tem a impressão de ser livre, porém a cobrança interna por maior produtividade ocasiona a livre *coerção de maximizar seu desempenho*. A pessoa é ao mesmo tempo o explorador e

o explorado, agressor e vítima, “Os adoecimentos psíquicos da sociedade de desempenho são precisamente as manifestações patológicas dessa liberdade paradoxal” (HAN, 2015, p. 25).

A sociedade do desempenho exige do cidadão a atenção dispersa para diversas fontes, processos e atividades ao mesmo tempo, é a técnica das multitarefas que gera a hiperatividade, o hiperativismo. Han afirma que o ativismo é tanto que mudou até a estrutura da atenção. As novas gerações não conseguem manter a atenção numa única tarefa, realizam diversas atividades ao mesmo tempo, enquanto estudam, assistem vídeos, pesquisam, escutam música, jogam, conversa na rede social, sempre conectados e muito envolvidos com as novas tecnologias computacionais. A mensagem implícita e explícita que passa para toda a humanidade é: seja o seu melhor, você é a sua imagem, e esta imagem precisa ser: conectada com o mundo, influencer, descolada, bela, em forma, competente, inteligente, articulada, que sabe negociar e liderar, que produz, que se autopromove, que medita, cuida das relações, enfim, uma série de adjetivos e autoimposições que geram sentimentos de frustração e insegurança quando humanamente vê que não é possível dar conta de tantas atribuições. Perde-se a sua identidade.

Percebe-se que há um paradoxo nesta sociedade de desempenho. Se por um lado ela é fruto da globalização, que possibilitou tanto a rápida circulação de informações quanto a acelerada mobilidade física das pessoas, aproximando distintas culturas, tradições e valores, antes tradicionalmente fechados e inacessíveis, exigindo, portanto, uma nova atitude com relação à alteridade, a aceitação do outro, do diferente (GOERGEN, 2010); por outro ela trouxe o *excesso da positividade*, o *excesso do igual*, como sinaliza Han, homogeneizando as culturas, a educação, a arte, a moda, a economia, presente nos shopping centers, academias, aeroportos, padronizando os gostos musicais, gastronômicos, artísticos, econômicos, profissionais, a moda, etc. Encontramos essa preocupação de Goergen quando afirma: “De um lado a rica experiência do encontro, da possibilidade de conhecer melhor o outro que sempre nos foi inacessível e distante; em contrapartida, cresce o manifesto medo

da perda da identidade, o temor da absorção das culturas pequenas pelas hegemônicas” (GEORGEN, 2010, p. 17). O fato de estarmos numa sociedade designada ‘sociedade da comunicação’, não significa que haja processos dialógicos de entendimentos, pelo contrário, percebe-se que as relações são assimétricas e, portanto, aberta ao uso e abuso do poder, como na medida em que age estrategicamente sobre o outro, induzindo-o a certas atitudes, fato que também ocorre na educação.

Esse ativismo da sociedade contemporânea, carrega consigo a passividade do excesso da positividade, as pessoas são tomadas pelo desejo de agir de tal forma que apenas absorvem, não refletem, não questionam, não-param. É o ativismo pelo ativismo. Não temos tempo nem para a ira, apenas nos irritamos. Para Han, a “ira é uma capacidade que está em condições de interromper um estado, e fazer com que se inicie um novo estado. Hoje, cada vez mais ela cede lugar à irritação ou ao enervar-se, que não podem produzir nenhuma mudança decisiva” (HAN, 2015, p. 37). É de irritação e irritação com esse excesso de produtividade e desempenho que estamos adoecendo. Temos de produzir uma quantidade X de pesquisas, artigos, ensaios e livros para provar a produtividade à Capes. As professoras precisam demonstrar seu bom desempenho, provando que os estudantes estão aprendendo para obter uma boa classificação no Ideb, no Provão e no Pisa etc. É preciso ter a capacidade de se irar.

Han diz que a hiperatividade é um paradoxo, pois é excesso da potência de fazer passivamente, sem reflexões, apenas repetições, conforme falava Nietzsche, “Os ativos rolam como rola a pedra, segundo a estupidez da mecânica” (NIETZSCHE apud HAN, 2015, p. 37). No entanto a cultura da humanidade foi composta e formada ao longo dos tempos pelo ato contemplativo que gera o ato criativo e inovador (HAN, 2015). Os homens atualmente, tem medo do tédio e não conseguem passar nenhum minuto sem fazer nada, precisam estar em todo o tempo fazendo algo. Não reconhecem a importância do tédio como ato contemplativo e criativo e “sem esse recolhimento contemplativo, o olhar perambula inquieto de cá para lá e não traz nada a se manifestar” (HAN, 2015, p. 28).

Para Han “Aprender a ver significa ‘habituar o olho ao descanso, à paciência, ao deixar-aproximar-se-de-si’, isto é, capacitar o olho a uma atenção profunda e contemplativa, a um olhar demorado e lento” (NIETZSCHE apud HAN, 2015, p. 36).

É deste ponto que nos provoca a pensar a *pedagogia do ver*. Para além das tarefas de aprender e ensinar a ler, pensar, falar e escrever, atividades tão presentes no dia a dia da professora alfabetizadora, precisamos também aprender a *ver*, um olhar contemplativo, longo, que se demora na vida, nos alunos, nas vivências, no percurso, no aqui e agora. A *pedagogia do ver* pode ser aquela pedagogia que se atém as linguagens dos alunos e das professoras, que respeita suas histórias, que escuta, que aprende à medida que também ensina, que interage, que respeita os saberes do local de trabalho. E nesse sentido, podemos dizer que parece ter uma relação entre a *pedagogia do ver* e a *pedagogia do culturalmente sensível* proposta por Kleiman.

Primeiramente destacamos que na educação o *excesso do igual* surge com as padronizações das reformas educacionais, em geral um pacote imposto pelos organismos internacionais que tinham como pressuposto, uma concepção neoliberal de educação, focada no desempenho dos alunos, na garantia do cumprimento dos dias letivos, nas avaliações externas, na autonomia pedagógicas, administrativa e financeira das escolas, na liderança do gestor escolar, no monitoramento dos níveis de leitura, escrita e produção de texto dos alunos e nas formações continuadas dos professores a partir dos indicadores de aprendizagens. O ativismo da sociedade do desempenho, o não-para, chega na educação e faz com que muitos sistemas educacionais a adotem essas medidas sem questionarem, visto que os slogans presentes nos discursos inebriavam os gestores públicos quando colocam como foco “o sucesso do aluno”, o “direito de aprender”, “nenhum aluno a menos”. Qual gestor educacional irá dizer que isso é errado? Qual professora não quer que seus alunos aprendam? A partir daí seguem-se uma série de medidas que foram adotadas nos sistemas escolares e incorporados nas práticas das professoras. Qual o lugar da mulher professora alfabetizadora

nas práticas de letramento impostas por esses pacotes de reformas educacionais e nas formações continuadas das universidades nesse contexto?

É possível afirmar que a resposta para esse questionamento requer outros estudos no cenário atual, mas *a prioristicamente*, podemos dizer, a partir das percepções e vivências, que é o lugar da mulher-professora-alfabetizadora que apenas reproduz, que não tem a capacidade de criar, que precisa receber pronto todo seu material didático, que não questiona a língua e a linguagem adotada nos livros didáticos e que não tem a competência de produzir seu próprio material pedagógico a partir da prática social dos alfabetizandos e dos contextos culturais, materiais e históricos. Sobre esse ponto, Graff nos diz que “a compreensão da alfabetização exige um grande passo adicional: um passo até contextos materiais e culturais precisos, historicamente específicos. Como o psicólogo M.M. Lewis reconheceu, ‘A única alfabetização que importa é a alfabetização em uso’” (GRAFF, 1994, p. 34).

A *pedagogia do ver* nos convida a parar, observar e a contemplar o que está posto. Nesse processo de contemplação, por mais paradoxal que seja, estamos sendo ativos, pois começamos a criar, a inovar e a enxergar aquilo que sempre esteve a nossa frente e não conseguimos ver pois a consumação do dia a dia docente não permite. A *pedagogia do culturalmente sensível* nos possibilita evitar os equívocos da homogeneização das práticas de letramento dissociada da historicidade dos alunos e das professoras. Kleiman diz que:

Seria apropriado que, assim como aconselhamos às alfabetizadoras a desenvolverem programas fortalecedores, através de uma pedagogia culturalmente sensível às práticas discursivas dos seus alunos (Erickson, 1987), também desenvolvêssemos programas de formação culturalmente sensíveis, integrando aquilo que sabemos sobre as práticas discursivas da professora, admitindo que a sala de aula da universidade também é, potencialmente, um contexto de comunicação intercultural, e identificando as exigências específicas de letramento no local de trabalho, isto é, na sala de aula. Essa

opção, com dimensões éticas e políticas importantes, é consoante com os estudos do letramento (KLEIMAN, 2001, p. 51).

Talvez seja necessário que os cursos de formação continuada das professoras, assim como bem pontuada por Kleiman, reconheça o lugar da mulher-professora-alfabetização e construa processos formativos com ênfase no local de trabalho, nas vivências da sala de aula, nas diferentes linguagens, valorizando todas as formas e eventos de letramento, discutindo as arenas de luta simbólicas presentes nas situações pedagógicas, inclusive desconstruindo as questões do machismo e dos preconceitos que ainda perpetuam no espaço escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos encaminhando para as considerações finais deste diálogo possível entre Barthes, Kleiman e Han, destacamos que é preciso “jogar com os signos em vez de destruí-los” (BARTHES, 2007, p. 27) e nesse jogo, lançar mão da literatura, num “movimento de teimar e deslocar-se”, criando novos discursos, novas tramas, não se deixe aprisionar nos discursos do poder ilimitado, do super desempenho, de maneira que a mulher-professora-alfabetizadora possa soltar sua irascibilidade, resistir, sobreviver e se reinventar.

As conclusões iniciais apontam que a pesquisa crítica recebe uma importante contribuição da perspectiva dos estudos de letramento, a partir do olhar das instituições familiares e do trabalho, contribuindo na transformação dos cursos de formação de professores e educação continuada. Revelam a existência de uma outra língua e literatura usada nos espaços escolares que precisa ser valorizada, fortalecida de tal forma que seja capaz de quebrar os grilhões da língua cânone.

Que possamos, na *pedagogia do ver*, apresentada por Han, parar e contemplar a doce delícia do desaprender, que Barthes chama de "Sapientia: nenhum poder, um pouco de saber, um pouco de sabedoria, e o máximo de sabor possível" (BARTHES, 2007, p. 45). Saber e sabor. Que

a formação continuada das mulheres-professoras-alfabetizadoras seja recheada de saberes, sabores e sabedoria através de uma *pedagogia culturalmente sensível* às suas práticas discursivas, repleta de dialogicidade, de forma democrática e não autoritária, no sentido freiriano, falando *com* elas e não falar *para* elas, num movimento libertário e emancipador.

REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. *Aula: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França, pronunciada em 7 de janeiro de 1977*. São Paulo: Cultrix, 2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOERGEN, Pedro (Org.). *Educação e diálogo*. Maringá: EDUEM, 2010, v. 1. p. 13-54.

GRAFF, Harvey J. *Os labirintos da alfabetização: reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994 (Trad. Tirza Myga Garcia).

HAN, Byung-Chul. *Sociedade do cansaço*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

KLEIMAN, Ângela. Letramento e formação do professor: quais as práticas e exigências no local de trabalho? In: KLEIMAN, Ângela (Org.). *A formação do professor: perspectiva da linguística*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

LAGRAVE, Rose-Marie. Uma emancipação sob tutela. Educação e trabalho das mulheres no século XX. In: *História das mulheres no ocidente. O século XX*. (sob direção de Françoise Thébaud). Porto: Afrontamento, 1991, v. 5. p. 505-543.